

Joline Schmit

Professionalisierung von angehenden Engischlehrpersonen in einer Kultur der Digitalität

Wie angehende Englischlehrpersonen
digital-vermittelten Englischunterricht planen

Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung Band 4



Verlag Barbara Budrich

Joline Schmit

Professionalisierung von angehenden

Engischlehrpersonen in einer Kultur der Digitalität

Interdisziplinäre Arbeiten zur
Lehrer:innenbildung

Band 4

herausgegeben von

Eva Franz

Sabine Klomfaß

Henning Rossa

Matthias Busch

Anke Wegner

Joline Schmit

Professionalisierung von angehenden Engischlehrpersonen in einer Kultur der Digitalität

Wie angehende Engischlehrpersonen
digital-vermittelten Englischunterricht planen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Diese Arbeit ist eine Dissertation aus dem Fachbereich II der Universität Trier. Sie wurde im Rahmen des Projekts „TrigitalPRO“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) gefördert, Projektträger war das DLR. Förderkennzeichen: 01JA2034 (Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Universität Trier)

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743446>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3446-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3390-3 (PDF)
DOI 10.3224/84743446

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Danksagung

Liebe Lesende,

ich möchte mich zum Abschluss dieses Dissertationsvorhabens bei einer Vielzahl an Personen bedanken, die diesen Weg mit mir gegangen sind und ihn so viel schöner gemacht haben, als er alleine gewesen wäre.

Ein besonderer Dank gilt meinem Hauptbetreuer Prof. Dr. Henning Rossa. Danke, dass du mich über die letzten Jahre in meinem Forschungsprozess begleitet hast. Ich danke dir sehr für deine inspirierende Art der Begleitung. Du warst während meiner gesamten Promotionszeit nicht nur eine fachliche Unterstützung, sondern auch ein Mentor und Vorbild für mich. Danke, dass du meine Promotionszeit so positiv geprägt hast und ich die letzten Jahre für immer positiv in Erinnerung behalten werde. Dein motivierender Zuspruch haben entscheidend dazu beigetragen, dass ich diese intensive Phase mit großer Freude erlebt habe - ich kann nun wirklich zum Ende dieses Projektes sagen: *I carried on regardless* - DANKE! :)

Ebenso möchte ich ein herzliches Dankeschön an Prof. Dr. Nicole Masanek aussprechen, die die Zweitbegutachtung für diese Arbeit vorgenommen hat. Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, diese Aufgabe zu übernehmen, und für Ihre Zeit und Unterstützung im Rahmen des Begutachtungsverfahrens.

Zudem danke ich auch den Studierenden, die am Lehr-Lernkonzept, in das das vorliegende Projekt eingebettet war, teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft und Offenheit an dieser Studie mitzuwirken, wäre mein Vorhaben erst gar nicht möglich gewesen.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch meinen studentischen Hilfskräften danken, die mich insbesondere während des langwierigen Transkriptionsprozesses tatkräftig unterstützt und mit ihrem inspirierenden fachlichen Feedback immer wieder wertvolle Impulse für den Fortschritt meiner Arbeit gegeben haben.

Ich danke außerdem meinen wundervollen Kolleg:innen in der Fachdidaktik Englisch an der Universität Trier. Ich hätte mir kein besseres Arbeitsumfeld wünschen können. Dir, Lisa (Klassen), möchte ich ein besonderes Dankeschön aussprechen. Als jahrelange ‚Büro-Schwester‘ haben wir unzählige Stunden gemeinsam geforscht, philosophiert, gelacht und einfach eine tolle gemeinsame Zeit gehabt. Ich danke dir von Herzen für unzählige schöne Momente - ich werde die Zeit nie vergessen. *Team work always makes the dream work.*

Ein besonders herzlicher Dank gilt außerdem meiner Familie und meinen Freund:innen. Danke, dass ihr mich auf diesem Weg begleitet habt und immer an meiner Seite wart!

Joline Schmit

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage: Die Kultur der Digitalität.....	15
1.1	Forschungsdesiderate und Relevanz der Studie	17
1.2	Forschungsfragen	19
1.3	Aufbau der Arbeit	22
2	Lehrer:innenprofessionalität: Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen	25
2.1	Der Lehrberuf als Profession	26
2.2	Professionstheoretische Perspektive: Professionstheorien	27
2.3	Professionelle Anforderungen an Lehrpersonen: Kompetenzen und Standards	30
2.3.1	Der Kompetenzbegriff.....	30
2.3.2	Standards für die Lehrer:innenbildung	31
2.4	Dimensionen professioneller Handlungskompetenz	32
2.4.1	Professionelles Wissen von Lehrpersonen.....	37
2.4.2	Unterrichtsplanung: Welche Wissenstypen werden beobachtbar?.....	44
2.4.3	Überzeugungen von Lehrpersonen als professioneller Kompetenzbereich	45
2.5	ZWISCHENFAZIT: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen.....	50
3	Professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen	53
3.1	Spezifika von Englischunterricht und deren Auswirkung auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen	54
3.2	Fremdsprachendidaktische Professionsforschung	55
3.3	Fachspezifische Anforderungen und Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen: Standards und Modellierungen	59
3.3.1	Standards für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen	60

3.3.2	Dimensionen professioneller Kompetenz: Das Rahmenmodell von Legutke und Schart (2016)	61
3.3.3	Testorientierte Modellierungen - Empirische Studien zur Untersuchung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen	62
3.4	Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen	64
3.4.1	Fachwissen von Fremdsprachenlehrpersonen.....	65
3.4.2	Fachdidaktisches Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen	66
3.5	Die Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen: Affektiv- motivationale Professionsfacetten	72
3.6	Exkurs: <i>Language teacher cognition: What language teachers think, know and believe</i>	75
3.7	Fremdsprachendidaktische Professionalisierung durch Unterrichtsplanung?	76
3.8	ZWISCHENFAZIT: Professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen	78
4	Englischunterricht in Zeiten der Digitalität	81
4.1	Begriffsdefinition: Digitalisierung, Digitalität und digitale Medien	82
4.1.1	Digitalisierung	82
4.1.2	Digitalität	83
4.1.3	Der Medienbegriff	84
4.2	Entwicklungsperspektiven auf einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität	85
4.2.1	CALL & MALL als technologiezentrierte Entwicklungslinien	86
4.2.2	Englischunterricht heute: Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf eine Kultur der Digitalität	88
4.3	Die Kultur der Digitalität im Englischunterricht: Neue Anforderungen und Zielperspektiven.....	92
4.4	Bildung in Zeiten der Digitalität aus der Perspektive der Lernenden	96
4.4.1	Digitale Kompetenzen von Lernenden: Fächerübergreifende Modellierungen und Standards	97
4.4.2	Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen von Lernenden: Anforderungen und Ziele.....	99

4.4.3	Förderung fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen: Praktische Implikationen für den Englischunterricht.....	101
4.5	Konsequenzen für die Englischlehrer:innenbildung	104
4.6	ZWISCHENFAZIT: Eine Kultur der Digitalität im Englischunterricht	105
5	Professionelle Handlungskompetenzen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität.....	107
5.1	Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität: Herausforderungen, Bedarfe und Forschungsfelder.....	108
5.2	Von der Medienkompetenz zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen: Historische und aktuelle Perspektiven auf Kompetenzen von Lehrpersonen in Zeiten der Digitalität	111
5.3	Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen im Kontext der Digitalität: Standards und Modellierungen	114
5.3.1	KMK- Strategiepapiere und Bildungsstandards.....	115
5.3.2	Fächerübergreifende Modelle zur Beschreibung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität.....	116
5.4	Fokus Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen im Kontext der Digitalität	119
5.5	Die kognitive Dimension professioneller Handlungskompetenz: Fachdidaktisches Wissen im Kontext der Digitalität	123
5.5.1	Das TPACK-Modell von Mishra & Koehler (2006).....	125
5.5.2	Empirische Studien zum TPACK-Modell	128
5.5.3	TPACK in Unterrichtsplanungen.....	130
5.5.4	TPACK im Forschungskontext der Fremdsprachendidaktik ..	131
5.5.5	Zur Wahl des TPACK-Modells als Analyseraster in vorliegender Studie.....	132
5.6	Die affektiv-motivationale Dimension professioneller Handlungskompetenz: Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität.....	133
5.6.1	Relevanz von Überzeugungen im Kontext der Digitalität	134
5.6.2	Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität	137
5.6.3	Fremdsprachendidaktische Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität	140

5.7	Universitäre Professionalisierungsmaßnahmen für Fremdsprachenlehrpersonen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens.....	143
5.8	ZWISCHENFAZIT: Kompetenzen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität.....	145
6	Unterrichtsplanung im Fach Englisch: Theorie und Praxis des digital-vermittelten Englischunterrichts.....	149
6.1	Begriffsklärung ‚Unterrichtsplanung‘	150
6.2	Unterrichtsplanung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive	151
6.2.1	Zielorientierung	151
6.2.2	Inhaltsorientierung.....	153
6.2.3	Medien- und Materialentscheidungen.....	154
6.2.4	Methodische Entscheidungen	155
6.2.5	Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht	156
6.2.6	Die komplexe Kompetenzaufgabe als Planungsinstrument	158
6.3	Forschung zur Unterrichtsplanung: Forschungstraditionen und empirische Studien zum Planungshandeln von (Fremdsprachen-) Lehrpersonen.....	159
6.3.1	Forschungstraditionen zur Unterrichtsplanung	159
6.3.2	Das Planungshandeln von Noviz:innen im Vergleich zu Expert:innen.....	161
6.3.3	Das Planungshandeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Studien	162
6.4	Professionalisierung von (Fremdsprachen-) Lehrer:innen durch Unterrichtsplanung: Wissen und Überzeugungen beim Planen von Unterricht	166
6.4.1	Theoretische Annahmen zur Nutzung von Professionswissen bei der Unterrichtsplanung.....	166
6.4.2	Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen: Empirische Befunde zur Nutzung professionellen Wissens in Unterrichtsplanungen.....	169
6.4.3	Der Einfluss affektiv-motivationaler Faktoren auf die Unterrichtsplanung: Überzeugungen, Erfahrungen und Vorstellungen beim Planen von Unterricht.....	172
6.5	Planung von digital-vermitteltem Unterricht	175
6.5.1	Digitale Medien im Planungsprozess.....	175

6.5.2	Lehr- und Lernziele beim Einsatz digitaler Medien	178
6.5.3	Bedingungsfaktoren und Herausforderungen für die digital-vermittelte Unterrichtsplanung	180
6.5.4	Empirische Forschung zur digital-vermittelten Unterrichtsplanung	182
6.6	ZWISCHENFAZIT: Unterrichtsplanung im Fach Englisch: Theorie und Praxis des digital-vermittelten Englischunterrichts	185
7	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	189
8	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	195
8.1	Forschungsmethodologische Verortung: Qualitatives Forschungsparadigma	195
8.2	Gütekriterien qualitativer Forschung	198
8.3	Untersuchungsdesign	199
8.3.1	Forschungskontext: Das Lehr-Lernkonzept LING 705 METH - Technology-supported Language Learning.....	202
8.3.2	Beschreibung der Stichprobe	205
8.4	Datenerhebungsmethoden	207
8.4.1	Videografie von Planungsgesprächen.....	207
8.4.2	Die didaktischen Kommentare und verwendeten Materialien	215
8.4.3	Erhebungsmethode: Die leitfadengestützten Interviews	215
8.5	Datenauswertung.....	218
8.5.1	Die Transkription.....	218
8.5.2	Die qualitative Inhaltsanalyse als Analyseverfahren	220
8.5.3	Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse.....	223
8.6	Die eigene Rolle im Forschungsprozess	230
8.7	Forschungsethische Implikationen.....	232
9	Zusammenfassung der Planungsgespräche	235
10	Ergebnisse und Diskussion	245
10.1	Kontextualisierung der Ergebnisse.....	245

10.2 Ergebnisse der ersten Forschungsfrage: Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde? - Thematische Kategorien	247
10.2.1 Analyse und Interpretation der thematischen Kategorien	268
10.2.2 Zusammenfassende Beantwortung der ersten Forschungsfrage	284
10.3 Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage: Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?	286
10.3.1 Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde im Überblick	288
10.3.2 Häufigkeiten und Verteilungen der Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde	302
10.3.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse	308
10.3.4 Zusammenfassende Beantwortung der zweiten Forschungsfrage	341
10.3.5 Kritische Methodenreflexion der qualitativen Inhaltsanalyse zur Beschreibung des (digitalisierungsbezogenen) Professionswissens in Unterrichtsplanungen	344
10.4 Ergebnisse der dritten Forschungsfrage: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?	347
10.4.1 Kategorien der leitfadengestützten Interviewbefragung	348
10.4.2 Analyse und Interpretation der Interviewergebnisse	356
10.4.3 Zusammenfassende Beantwortung der dritten Forschungsfrage	374
11 Fazit und Ausblick	377
11.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	377
11.2 Implikationen und Impulse für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen	379
11.3 Forschungsmethodisches Resümee und Limitationen der Studie	386
11.4 Reflexion des Lehr-Lernkonzeptes	388
11.5 Ein Blick nach vorn: Eine dystopische und utopische Sichtweise auf einen Englischunterricht in Zeiten der Digitalität	390

Literaturverzeichnis	395
Abbildungsverzeichnis.....	465
Tabellenverzeichnis.....	469

1 Ausgangslage: Die Kultur der Digitalität

Wir befinden uns in einer Phase des Leitmedienwechsels, in der das „Paradigma der Typografie durch das Paradigma der Digitalität abgelöst [wird]“ (Krommer 2021: 68). Diese These Krommers (2021) bildet den Ausgangspunkt der Überlegungen der vorliegenden Arbeit. Digitalität wird als gesamtgesellschaftliches und kulturelles Phänomen verstanden, das sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche auswirkt. Digitalität umfasst die veränderten Wahrnehmungen, Erfahrungen und sozialen Praktiken, die mit zunehmender Digitalisierung und der Nutzung digitaler Technologien verbunden sind (Stalder 2016; vgl. Kapitel 4).

Den von Krommer (2021) beschriebenen Paradigmenwechsel hin zu einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) können wir besonders im Alltag beobachten: Digitale Technologien sind mittlerweile in jeden Lebensbereich integriert. Aufgrund der ‚Omnipräsenz‘ von Digitalisierung und Digitalität wird ihr „ein Totalitätsanspruch zugeschrieben“ (Astleitner 2022: 437). So sind beispielsweise unsere Kommunikations- und Interaktionsprozesse digital geprägt (z. B. Wandel von direkter *face-to-face*-Kommunikation hin zu digital geprägten Interaktionen oder der Einsatz von KI-gestützten *Chatbots*). Außerdem ändert sich unsere Informations- und Wissenskultur dahingehend, dass wir sofortigen Zugang zu Wissen haben und uns in algorithmisierten Informationsflüssen bewegen. Ebenfalls betroffen sind unsere eigenen Identitätskonstruktionen und unser Konsumverhalten. Auch die Arbeits- und Bildungswelt verändert sich durch digitale Transformationsprozesse, was sich beispielsweise in vermehrten hybriden Arbeiten oder der Entstehung neuer Berufsfelder zeigt. Vor diesem Hintergrund betrifft die Kultur der Digitalität auch zwangsläufig Bildungsinstitutionen wie Schulen.

Die Bildungspolitik greift diese Entwicklungen auf und formuliert beispielsweise mit dem KMK-Strategiepapier ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (2017) Bedarfe digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Schüler:innen und Lehrpersonen. Erklärtes Bildungsziel ist es, Lernende auf ein Leben in einer „digitalen Welt“ vorzubereiten, ihnen eine aktive Teilhabe „an der digitalen Gesellschaft“ zu ermöglichen und sie bei ihrer Entwicklung zu mündigen Bürger:innen in einer digital geprägten Gesellschaft zu unterstützen (KMK 2017: 10). Infolgedessen benötigen Lernende spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie auf einen zielführenden und reflektierten Umgang mit digitalen Medien und in einer digital geprägten Welt vorbereitet (König et al. 2024: 15).

In ihrem Strategiepapier stellt die KMK einen Kompetenzrahmen verbindlicher Anforderungen für die Bildung in der digitalen Welt vor, in dem sich beispielsweise die Kompetenzbereiche „Kommunizieren und Kooperieren“

oder „Produzieren und Präsentieren“ mit digitalen Medien befinden (KMK 2017: 16f). Zudem wurde festgesetzt, dass Lernende, die bis zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult oder in die Sekundarstufe I eingetreten sind, die im Kompetenzrahmen formulierten Anforderungen bis zum Ende der Pflichtschulzeit erreicht haben sollen (KMK 2017: 13).

Blickt man jedoch auf die erst kürzlich veröffentlichten Ergebnisse der ICIL-Studie (*International Computer and Information Literacy Study*) aus dem Jahr 2023, zeigt sich mit Blick auf die Zielperspektiven des KMK-Strategiepapiers ein (immer noch) ernüchterndes Bild: Auch wenn die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der befragten Achtklässler:innen in Deutschland immer noch über dem internationalen Mittelwert liegen, sind die mittleren Kompetenzwerte für die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schüler:innen ruckläufig – und das trotz zunehmender bildungspolitischer Förderungen wie z. B. ausstattungsbezogene Maßnahmen (Eickelmann et al. 2024: 68). Außerdem verfügen mehr als 40% der Achtklässler:innen in Deutschland nur über rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen (ebd.: 69).

Hinsichtlich dieser Ergebnisse ist es umso bedeutsamer, dass Lehrpersonen professionell für die Gestaltung eines Unterrichts unter den Bedingungen der Digitalität ausgebildet werden. Nur so können die Zielperspektiven der KMK (2017) realisiert werden. Damit Lernende digitale Kompetenzen erwerben können, müssen in der Konsequenz auch Lehrpersonen zunächst professionelle Kompetenzen für die Gestaltung eines digital-vermittelten Unterrichts erwerben. Die Perspektive der Lehrer:innenausbildung rückt somit als wichtige Stellschraube für das Gelingen einer Bildung in Zeiten der Digitalität in den Fokus bildungspolitischer Maßnahmen. Nicht zuletzt stellte die ‚Qualitätssoffensive Lehrerbildung‘ als Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Qualifizierung von Lehrpersonen im Bereich Digitalisierung und Digitalität in den Mittelpunkt der Lehrer:innenausbildung. Trotz bildungspolitischen Willens und entsprechenden Bemühungen zeichnen sich weiterhin deutliche Professionalisierungsbedarfe im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens bei deutschen Lehrpersonen ab (Drossel et al. 2024).

Als Folge dieser Entwicklung berücksichtigt auch die Fremdsprachendidaktik zunehmend die Themen *Digitalisierung* und *Digitalität*. Aufgrund dessen, dass die Rahmenbedingung der Digitalität „mit allen konstitutiven Feldern der Fremdsprachendidaktik wechselwirkt“ (Küplüce 2024: 275), wird dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Relevanz für das Lehren und Lernen in einer von Digitalität geprägten Kultur zugesprochen: Das Leben in einer Kultur der Digitalität verändert vor allem unsere Art und Weise zu kommunizieren, da Diskurse mittlerweile häufig im digitalen Raum stattfinden. Sprachliches Handeln in und mit digitalen Medien, verstanden als digitale Diskursfähigkeit, ist ausschlaggebend für Teilhabechancen in einer digitalen Welt des 21. Jahrhunderts (vgl. Hallet 2018a; vgl. Frederking & Krommer 2019). Die

Integration digitaler Technologien und digital-vermittelter Lehr-Lernprozesse führt demnach zu einer „Veränderung und Erweiterung der Gegenstände, Aus Handlungsprozesse und Ziele des Fremdsprachenunterrichts“ (Rossa 2019: 195). Diese Entwicklungen und Zielperspektiven kann und sollte der Fremdsprachenunterricht als Ort der sprachlichen Bildung besonders nutzbar machen.

An den Diskurs um die Potenziale und Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts durch eine Kultur der Digitalität knüpft unweigerlich die Frage an, welche Konsequenzen er für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen bedeutet. Lehrpersonen spielen bei der Realisierung einer Bildung in Zeiten der Digitalität eine entscheidende Rolle; als „agents of change“ (Pantić et al. 2022: 146) sind sie aktive Gestalter:innen des „digitalen Wandel[s]“ (Petko, Döbeli Honegger & Prasse 2018a: 161).

Auf die Frage, wie sie den heutigen Englischunterricht im Vergleich zu ihrem Englischunterricht als Schüler:in wahrnimmt, antwortet eine Befragte der vorliegenden Studie wie folgt:

Also wir waren noch ganz, ganz weit weg (lacht) (.) vom Thema Digitalisierung (.) zu meiner Schulzeit. Mittlerweile ist es ja total anders. Also mittlerweile haben die Schülerinnen und Schüler ja alle iPads. (.) Das ist schon eine große Veränderung. #00:03:46# - Interview 7

Ihre Aussage verdeutlicht eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen der eigenen Schulzeit und der aktuellen Schulrealität. Als zukünftige Lehrpersonen sehen sich Studierende mit den weiter oben skizzierten Veränderungsprozessen konfrontiert. Für die Lehramtsausbildung (aller Disziplinen) bedeuten die hier skizzierten Entwicklungen, angehende (Englisch-)Lehrpersonen auf eine Kultur der Digitalität vorzubereiten, sie in ihrer digitalisierungsbezogenen Professionalisierung zu begleiten und entsprechende digitalisierungsbezogene Kompetenzen anzubahnen. Die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung muss die durch digitale Transformationsprozesse initiierten Veränderungen ernst nehmen. Hieraus ergibt sich ein neues Betätigungsfeld für die fremdsprachendidaktische Professionsforschung.

1.1 Forschungsdesiderate und Relevanz der Studie

Das vorliegende Dissertationsvorhaben entstand im Rahmen der ‚Qualitätssoffensive Lehrerbildung‘ im Projekt *TrigitalPRO* an der Universität Trier in der Fachdidaktik Englisch (Förderkennzeichen: 01JA2034). Es verortet sich in der universitären Ausbildung von angehenden Englischlehrpersonen und knüpft im Kern an die fremdsprachendidaktische Professionsforschung an. Aufgrund der Tatsache, dass eine Bildung in Zeiten der Digitalität alle Fächer betrifft, geht es aber stellenweise auch über die Grenzen der Fremdsprachendidaktik

als Disziplin hinaus. Besonders in der theoretischen Ausführung zur Lehrer:innenprofessionalisierung unter den Bedingungen der Digitalität (vgl. Kapitel 4) werden Anknüpfungspunkte zu Bezugswissenschaften wie der allgemeinen Didaktik deutlich. Das Forschungsinteresse wirft demnach fremdsprachendidaktische aber auch pädagogische und fachübergreifende Fragestellungen auf.

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das digitalisierungsbezogene Professionswissen angehender Englischlehrpersonen. Aus den vorangegangenen Erläuterungen geht hervor, dass sich angehende (Englisch-) Lehrpersonen mit einem Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität konfrontiert sehen, der durch neue Zieldimensionen geprägt ist. Infolgedessen wird angenommen, dass die Digitalisierung als gesellschaftliche Entwicklung eine „professionsrelevante Kompetenzdimension“ (Viebrock 2018: 205) ist und angehende Englischlehrpersonen spezifisches, digitalisierungsbezogenes Wissen benötigen, das sie additiv zu den bereits bestehenden Kompetenzen erwerben müssen (Waffner 2020: 77; vgl. Roters 2023). Als Konsequenz daraus ist eine „zeitgemäße Anpassung einzelner Kompetenzbeschreibungen“ notwendig, die professionelle Kompetenzen für das digitale Lehren und Lernen einschließt (Drackert, Küplüce & Werner 2022: 264).

Bislang hat die Fremdsprachendidaktik noch nicht die Fragen beantwortet, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Fremdsprachenlehrperson verfügen muss, um einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität gestalten zu können und wie sich diese Fertigkeiten im Professionalisierungsprozess anbahnen lassen. Die Untersuchung derjenigen Kompetenzen, die angehende Englischlehrpersonen für die Gestaltung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität benötigen, ist trotz der gesamtgesellschaftlichen Relevanz des Themas im aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschungsstand nicht ausreichend repräsentiert: Auch wenn auf bildungspolitischer Ebene, z. B. mit den KMK-Standards (2017) oder den erst kürzlich neu überarbeiteten Bildungsstandards für die Fremdsprachen (2023), deutliche Vorstellungen von den Zielen, Standards und den gewünschten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen (und Lehrpersonen) bestehen, gibt es kaum empirische Evidenz darüber, welches Wissen und Können *Fremdsprachenlehrpersonen* für die Gestaltung digitaler Lehr-Lernsettings benötigen. Aus diesem Grund stellt die Untersuchung und Modellierung des digitalisierungsbezogenen Professionswissen (angehender) Englischlehrpersonen ein zentrales Forschungsdesiderat der Fremdsprachendidaktik dar.

Um zu verstehen und damit theoretisch modellieren zu können, welche „neuen“ Kompetenzen Fremdsprachenlehrpersonen zum Einsatz digitaler Technologien benötigen, sind Forschungsvorhaben nötig, die Handlungsressourcen von (angehenden) Lehrpersonen beim Einsatz digitaler Medien im praxisnahen Handeln und damit *bottom-up*, aus der Praxis heraus, rekonstruieren (Neuweg 2022a; vgl. Schädlich 2022a). Zudem ermöglicht ein solches Vorgehen Aussagen darüber, welchen Beitrag die universitäre fachdidaktische

Ausbildung zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien leisten kann.

Eine solche Praxissituation wurde in vorliegender Studie durch das Planen von digital-vermitteltem Englischunterricht hergestellt. Das Planen und Gestalten von digitalen Lehr-Lernangeboten gehört zu den täglichen Kernaufgaben von Lehrpersonen und stellt damit eine wesentliche Professionalitätsfacette dar. Infolgedessen stellt das Planen von (Englisch-)Unterricht ein wichtiges Ausbildungsziel der ersten und zweiten Phase der fremdsprachendidaktischen Lehrer:innenbildung dar (KMK 2024). Auch in diesem Bereich zeigt sich jedoch ein deutlicher Forschungsbedarf in der Fremdsprachendidaktik. Es ist bisher kaum erforscht, wie angehende Englischlehrpersonen ihren Unterricht planen. Trotz der zentralen Bedeutung, die der Unterrichtsplanung im Rahmen der Professionalisierung von Englischlehrpersonen zugeschrieben wird, bleibt die empirische Untersuchung der Vorbereitungstätigkeit von angehenden Englischlehrpersonen ein bis dato fast in „Vergessenheit geratener Kompetenzbereich“ (Wernke & Zierer 2017).

Das vorliegende Projekt fußt in der Konsequenz auf zwei bestehenden Forschungsdesideraten: So besteht eine deutliche Forschungslücke mit Blick auf die Frage, über welche professionellen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen (angehende) Fremdsprachenlehrpersonen verfügen, und wie diese zu modellieren sind. Außerdem markiert das planerische Handeln und damit die Frage, wie angehende Englischlehrpersonen digital-vermittelten Englischunterricht vorbereiten und auf welche Handlungsressourcen sie sich währenddessen beziehen, einen deutlichen Forschungsbedarf. Nach aktuellem Kenntnisstand (April 2025) ist der Autorin dieser Studie keine fremdsprachendidaktische Arbeit bekannt, die das Planungshandeln von angehenden Englischlehrpersonen mit Blick auf einen digital-vermittelten Englischunterricht untersucht. Dies erscheint verwunderlich, da der „dialogischen Befassung mit antizipiertem Unterricht eine Schlüsselfunktion für die Ausbildung von Professionalität“ zukommt (Legutke & Scharf 2016: 36).

1.2 Forschungsfragen

Aufgrund der hier skizzierten Forschungsdesiderate der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung knüpft das vorliegende Forschungsprojekt an die Frage an, wie angehende Englischlehrpersonen digital-vermittelten Englischunterricht planen. Aufgrund der bisher nur vereinzelt vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zum digitalisierungsbezogenen Professionswissen von Englischlehrpersonen liegt der Studie ein exploratives Forschungsdesign zugrunde. Dies bedeutet u. a., dass die schrittweise Konkretisierung des Forschungsgegenstands und Adaptation des methodischen Vorgehens erst im

Verlauf des Forschungsprozesses stattfand (vgl. Caspari 2003: 13; vgl. Kapitel 8). Die Datengrundlage zur Beantwortung dieser Frage bilden videografierte Planungsgespräche und leitfadengestützte Interviews mit angehenden Englischlehrpersonen. Diese nahmen an einem fachdidaktischen Lehr-Lernkonzept zur Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts teil, das am Ende des Bachelors in der universitären Ausbildung angesiedelt war. Die Daten wurden inhaltsanalytisch mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet.

Die Studie bearbeitet übergeordnet die Frage, was Englischlehramtsstudierende praktisch tun, wenn sie Englischunterricht, in dem digitale Medien eingesetzt werden, planen. Dies ermöglicht es, typische Handlungen und Wissensbestände der Planungspraxis erkennbar zu machen (vgl. Schädlich 2022a). Mit der Untersuchung der hier vorgestellten übergeordneten Forschungsfrage kann das digitalisierungsbezogene Professionswissen angehender Englischlehrpersonen bei der Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts abgebildet werden. Es wird dadurch deutlich, was Studierende des Faches Englisch zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Professionalisierungsprozess können (Schmidt & Hesse 2022: 247). Die Frage, wie die planerische Realisierung eines digital-vermittelten Englischunterrichts vonstattengeht und wie die Studierenden diese Aufgabe bewältigen, ermöglicht es zudem, Informationen darüber zu gewinnen, wie die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen unterstützt werden kann. Dabei wird angenommen, dass kompetentes Handeln grundsätzlich erlernbar ist (Weinert 2001a; vgl. Kunter et al. 2011). Konkret werden aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit Unterstützungsbedarfe im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien beobachtbar. Diese wiederum liefern wichtige Einblicke und Implikationen für die fachdidaktisch-informierte Professionalisierung angehender Englischlehrer:innen im Bereich der digital-vermittelten Unterrichtsgestaltung.

Die vorliegende Arbeit möchte durch die Beantwortung dreier Forschungsfragen zu einem weiteren Erkenntnisgewinn in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung beitragen. Die Relevanz dieser Fragestellungen ergab sich durch die zuvor skizzierten bildungspolitischen Forderungen, angehende Englischlehrpersonen während ihres Professionalisierungsprozesses zur Gestaltung eines Englischunterrichts unter Bedingungen der Digitalität zu unterstützen. Die Gliederung der Forschungsfragen folgt dem Dreischritt der Lehrerkognitionsforschung (*teacher cognition*; vgl. Kapitel 3.6.). Zentrale Annahme dieses Forschungsstranges ist, dass

teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs (Borg 2003: 81).

Infolgedessen zeigt sich Professionalität in den Denkprozessen, dem Wissen und den Überzeugungen von Lehrpersonen (*what teachers think, know and*

believe; Borg 2003). Mit Blick auf diesen Dreischritt wurde das empirische Datenmaterial analysiert. Die zentralen Forschungsfragen lauten:

Forschungsfrage 1: What do students think?: Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer Englischstunde im Kontext der Digitalität?

Die erste Forschungsfrage dient dem ersten deskriptiven Erfassen der digitalisierungsbezogenen Themenschwerpunkte in den Planungsgesprächen. Es wird herausgearbeitet, welche Themen und Inhalte relevante Gegenstände des Planungsprozesses sind. Die Analyse der ersten Forschungsfrage geht daher dem Erkenntnisinteresse nach, digitalisierungsbezogene Themen und Inhalte zu erfassen, die angehende Englischlehrpersonen bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde in ihren Planungsgesprächen verhandeln.

Forschungsfrage 2: What do students know?: Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

Die zweite Forschungsfrage basiert auf der Annahme, dass Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung auf unterschiedliche Wissensfacetten zurückgreifen (z. B. Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen). Bei der Planung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität kann daher angenommen werden, dass Studierende digitalisierungsbezogene Facetten dieses Professionswissens einbeziehen. Die Analyse der zweiten Forschungsfragen dient der explorativen Beschreibung dieses (digitalisierungsbezogenen) expliziten professionellen Lehrer:innenwissens. Von besonderer Relevanz ist die Frage, welche Facetten ihres fachdidaktischen Wissens die Studierenden in ihren Unterrichtsplanungsgesprächen nutzen. Dies ermöglicht Aussagen darüber, wie das (fachdidaktische) Wissen „in Praxissituationen verfasst ist“ (Schädlich 2022a: 54) und wo ggf. bestehende Wissenslücken deutlich werden.

Forschungsfrage 3: What do students believe?: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?

Die dritte Forschungsfrage ist durch die Beobachtung motiviert, dass vor allem auch implizite Wissensstrukturen, also subjektive Erfahrungen, die z. B. in Überzeugungen und Vorstellungen eines digital-vermitteltem Englischunterricht münden, den Planungsprozess begleiten. Aus diesem Grund wurde mittels eines leitfadengestützten Interviews der Frage nachgegangen, welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht beim Planen einer

digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle spielen. Die Interviews geben zudem Einblicke in bisherige Erfahrungen der Studierenden, die sie bereits aus der Schüler:innenperspektive oder als Lehrperson bei der Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts sammeln konnten. Damit rückt neben den kognitiven Wissensdispositionen auch die affektiv-motivationale Ebene der Professionalität von angehenden Englischlehrpersonen in den Blick des Forschungsvorhabens (Baumert & Kunter 2006).

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden werden im Rahmen von insgesamt fünf Theoriekapiteln die theoretischen Vorannahmen dargelegt, die die Basis für die vorliegende Untersuchung darstellen. Maxwell (2013) spricht in diesem Zusammenhang von „theoretical prepositions“, wenn qualitativ Forschende ihre Vorstellungen darüber, was im untersuchten Bereich ‚state of the art‘ ist, als Teil des Datenanalyseprozesses darlegen (ebd.: 77). Die Darlegung der „ideas about what is going on [in the area investigated]“ (Rossa 2017: 201), kann wiederum die Validität der Ergebnisse stützen.

In den Kapiteln 2-6 werden die theoretischen Konzepte und empirischen Befunde referiert, die für die inhaltliche Argumentation von Relevanz sind: Aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes dieser Studie, dem digitalisierungsbezogenen Professionswissen von angehenden Englischlehrpersonen, erfolgt in **Kapitel 2** zunächst eine allgemeine, fachunspezifische Annäherung an das Konstrukt ‚Lehrer:innenprofessionalität‘. Hierzu werden die den aktuellen Diskurs bestimmenden professionstheoretischen Ansätze vorgestellt, bevor sich der Frage genähert wird, was Lehrpersonen als ‚Professionelle‘ ausmacht. In diesem Zusammenhang wird auf den Kompetenzbegriff und die Standards der Lehrer:innenbildung näher eingegangen, die professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen beschreiben. Anschließend werden, basierend auf dem ‚Modell professioneller Handlungskompetenz‘ von Baumert und Kunter (2006), die Dimensionen professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen analysiert. Hierzu werden die beiden Konstrukte ‚Wissen‘ und ‚Überzeugungen‘ näher betrachtet.

In **Kapitel 3** hingegen rückt die Fremdsprachenlehrperson in den Fokus und es werden aktuelle Erkenntnisse zum Konstrukt ‚Fremdsprachenlehrer:innenprofessionalität‘ dargelegt. Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, die zentralen professionellen Merkmale von Fremdsprachenlehrpersonen zu analysieren und zu beschreiben. Hierzu werden die Spezifika des Englischunterrichts und deren Auswirkungen auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen thematisiert, die wiederum von hoher Relevanz für die fremdsprachendidaktische Professionsforschung sind. Dabei werden erneut die Konstrukte

‚Wissen‘ und ‚Überzeugungen‘ fokussiert, wobei sie in diesem Abschnitt gezielt im Kontext der Professionalisierung von *Fremdsprachenlehrpersonen* untersucht werden. Im Zentrum der theoretischen Überlegungen steht das fachdidaktische Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen. Schließlich werden bereits erste Überlegungen dazu angestellt, wie die Unterrichtsplanung eine fachdidaktisch-informierte Professionalisierung von angehenden Englischlehrpersonen unterstützen kann. Dies wird jedoch in Kapitel 6 vertieft.

Da das vorliegende Projekt die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts analysiert, muss auch der Englischunterricht in Zeiten der Digitalität beleuchtet werden. Aus diesem Grund rücken mit **Kapitel 4** Fragen in den Vordergrund, die den Diskurs um Digitalisierung und Digitalität in der Fachdidaktik Englisch beleuchten. Hierzu wird analysiert, wie Digitalisierung und Digitalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs verhandelt werden und welche (neuen) Zielperspektiven eine Kultur der Digitalität für den Englischunterricht eröffnet. Dies wiederum ist eng mit der Frage verknüpft, welche Auswirkungen eine Kultur der Digitalität sowohl für Lernende als auch Lehrende hat. Hierzu werden u. a. fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen von Englischlernenden betrachtet.

Kapitel 5 greift diese Überlegungen auf und bearbeitet die Frage, welche Konsequenzen eine Kultur der Digitalität für die professionelle Handlungskompetenzen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen hat. Da es sich dabei um ein kaum untersuchtes Forschungsfeld handelt, wird die Fragestellung zunächst aus einer allgemeindidaktischen Perspektive betrachtet. Es wird daher zunächst erläutert, welche Kompetenzanforderungen aus überfachlicher Perspektive an Lehrpersonen im Kontext der Digitalität gestellt werden. Hierzu werden die Standards zur Lehrer:innenbildung und verschiedene Modelle zur Beschreibung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen vorgestellt. Schließlich erfolgt die fachliche Perspektivierung und es wird nachgezeichnet, welche Überlegungen in der Fachdidaktik Englisch zur Beschreibung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen existieren. Auch vor diesem Hintergrund werden die Konstrukte ‚Wissen‘ und ‚Überzeugungen‘ erneut analysiert, diesmal jedoch unter dem Aspekt einer Kultur der Digitalität. In diesem Zusammenhang ist das digitalisierungsbezogene Professionswissen von Interesse, das mit Hilfe des TPACK-Modells von Mishra und Koehler (2006) näher beschrieben wird.

Schließlich rückt mit **Kapitel 6** die Unterrichtsplanung in das Zentrum der theoretischen Überlegungen dieser Arbeit. Da das digitalisierungsbezogene Wissen im Moment des Unterrichtsplanens erhoben wurde, stellt die Unterrichtsplanung im Fach Englisch einen wesentlichen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit dar. Aus diesem Grund werden zunächst unterschiedliche Planungsdimensionen, die es bei der Gestaltung von Lehrangeboten im Fach Englisch zu berücksichtigen gilt, vorgestellt. Anschließend wird empi-

risch nachgezeichnet, wie Fremdsprachenlehrpersonen ihren Unterricht planen.

Die hier skizzierten theoretischen Kapitel (Kapitel 2 – Kapitel 6) münden im Erkenntnisinteresse und den Forschungsfragen dieser Arbeit, die in **Kapitel 7** vorgestellt werden.

Das forschungsmethodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen wird in **Kapitel 8** erläutert und besteht aus der Beschreibung zur Erhebung videografiertener Planungsgespräche und leitfadengestützten Interviews. Beide Datensätze wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert, dessen Vorgehensweise im Detail näher beschrieben wird.

In **Kapitel 9** werden die insgesamt elf in dieser Studie erhobenen Planungsgespräche kurz vorgestellt, um als Leser:in dieser Arbeit einen kurzen Überblick über die einzelnen Planungsgruppen zu erhalten.

Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in **Kapitel 10** dargestellt und mit Blick auf die Implikationen für die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung diskutiert. Hierzu werden die Ergebnisse und die Diskussion bzw. Interpretation der Analysen mit Blick auf die drei Forschungsfragen jeweils separat dargestellt. Zunächst erfolgt die Ergebnisdarstellung und Diskussion der Datenanalyse in Bezug auf die Forschungsfrage, bevor die Analyse und Interpretation der Daten hinsichtlich der zweiten und dritten Forschungsfrage erfolgt. Schließlich werden in **Kapitel 11**, basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit, die Schlussfolgerungen der Studie und damit wichtige Implikationen und Impulse für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen zusammengefasst.

2 Lehrer:innenprofessionalität: Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen

Die Relevanz der Lehrperson für den schulischen Erfolg von Schüler:innen mag nicht nur durch persönliche, anekdotische Erlebnisse der Lesenden dieser Arbeit bestätigt werden können, sondern ist auch durch zahlreiche empirische Studien belegt. Entsprechend verweisen Arbeiten zur Lehrer:innenprofessionalität häufig auf die Hattie-Studie und deren zentrale Aussage: Auf die Lehrperson kommt es an (Hattie 2009).

Forschungsvorhaben, die die Lehrperson in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stellen, rückten jedoch erst in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt in den Fokus der Bildungsforschung (Baumert & Kunter 2006). Die Professionsforschung zeigt seither deutlich, dass Merkmale und Kompetenzen von Lehrpersonen zentrale Determinanten für die Qualität unterrichtlicher Angebote darstellen (Lipowsky 2020: 78; vgl. Helmke 2012). Internationale Studien wie die OECD-Bildungsberichte oder der *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) unterstreichen die Rolle der Lehrperson als entscheidenden Faktor für Unterrichtsqualität und Bildungserfolg (Schmich & Itzlinger-Bruneforth 2019). Die stärkere Fokussierung auf die Lehrperson ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse der frühen 2000er Jahre und der daran anschließenden bildungspolitischen Reformen hin zu einer stärkeren Output-Orientierung zu verstehen. Diese Entwicklungen hatten weitreichende Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrer:innenausbildung.

Mittlerweile liegt eine Vielzahl von Studien vor, die sich mit der Frage befassen, welche Kompetenzen Lehrpersonen zur Gestaltung qualitativ hochwertigen Unterrichts benötigen. Im deutschsprachigen Raum richtet sich der Fokus dabei insbesondere auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung (Porsch & Gollub 2023). Die empirische Erfassung professioneller Kompetenz ist dabei zentral für die Entwicklung theoretisch fundierter Modelle des Lehrberufs sowie für den Vergleich unterschiedlicher Ausbildungsansätze (Baumert & Kunter 2006; König & Blömeke 2009).

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über zentrale Erkenntnisse der Lehrer:innenprofessionalitäts- und Professionsforschung. Das Kapitel dokumentiert den Stand und die Perspektiven der Lehrer:innenbildung und Professionsforschung zunächst aus einer allgemeindidaktischen Perspektive, bevor in Kapitel 3 die fremdsprachendidaktische Perspektive auf Professionalität eingenommen wird. Zunächst werden professionstheoretische Zugänge zum Lehrberuf vorgestellt (Kapitel 2.2). Anschließend wird der Kompetenzbegriff als bildungspolitisch relevantes Referenzkonzept diskutiert (Kapitel 2.3). Darauf aufbauend werden Modelle professioneller Handlungskompetenz erläutert, wobei der Unterrichtsplanung als zentraler Professionsfacette besondere Aufmerksamkeit zukommt (Kapitel 2.4).

2.1 Der Lehrberuf als Profession

Zur theoretischen Fundierung des Professionsverständnisses von Lehrpersonen ist eine begriffliche Differenzierung zwischen *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* notwendig (Nittel 2011; vgl. Cramer 2020).

Im klassischen berufssoziologischen Verständnis zeichnen sich **Professionen** – etwa Jurist:innen oder Ärzt:innen – durch Merkmale wie eine akademisch-wissenschaftliche Ausbildung, berufliche Autonomie, eine spezifische Berufsethik und eigene Kontrollinstanzen aus (Parsons 1968; Cramer 2020: 112f.; Roters 2018: 143). Da diese Merkmale nur teilweise auf den Lehrberuf zutreffen, wurde dieser früh als *Semi-Profession* beschrieben (Etzioni 1969; vgl. Lundgreen 2011)¹.

In der neueren Professionsforschung hat sich ein modifiziertes Professionsverständnis etabliert, das nicht mehr primär an berufssoziologischen Idealtypen orientiert ist, sondern die Spezifik pädagogischer Berufstätigkeit in den Mittelpunkt rückt (Cramer 2020; Terhart 2011). Der Lehrberuf lässt sich demnach nicht mit klassischen Professionen vergleichen, sondern folgt eigenen professionsspezifischen Logiken.

Kennzeichnend für den Lehrberuf ist ein klar definierter Kernauftrag, der im Unterrichten sowie im Wissens- und Kompetenzerwerb der Lernenden besteht (Hericks 2012: 7). Darüber hinaus ist der Lehrberuf durch einen ausgeprägten Institutions- und Organisationsbezug sowie durch einen Klienten- und Sachbezug gekennzeichnet. Letzterer manifestiert sich insbesondere im lizenzierten Eingriffsrecht in die personale Integrität von Schüler:innen im Kontext schulischer Pflichtverhältnisse (ebd.).

Professionalisierung versteht sich dann als ein aktiver Prozess des „sich professionalisieren[s]“ (Gerlach 2020a: 22). Horn (2016) fasst hierunter drei Perspektiven: Professionalisierung (1) als Transformationsprozess eines Berufes hin zur Profession (vgl. auch Cramer 2020: 112), (2) als Entwicklungsprozess des Professionellwerdens hin zur Professionalität und (3) „Professionalisierung als Ausprägung einer professionellen Identität“ (Horn 2016: 162). Besonders die beiden letzten Perspektiven heben hervor, dass die Professionalisierung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht mit der universitären Ausbildung endet.

Im Gegensatz zu Professionalisierung als Prozess, meint **Professionalität** dann den „individuelle[n] Zustand [...], der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann“ (Cramer 2020: 112).

1 Für eine ausführliche geschichtliche Herleitung des Professionsbegriffs sei auf Lundgreen (2011), Terhart (2011), Horn (2016) oder Cramer (2020) verwiesen.

2.2 Professionstheoretische Perspektive: Professionstheorien

Da der klassisch-berufssoziologische Professionsbegriff auf den Lehrberuf nur eingeschränkt anwendbar ist, haben sich unterschiedliche professionstheoretische Zugänge etabliert, die spezifische Anforderungen des Lehrer:innenberufs beschreiben (Püster 2021: 46). Diese unterscheiden sich insbesondere darin, welche Anforderungen als professionsspezifisch gelten und welches Wissen für professionelles Handeln als zentral erachtet wird. Gegenwärtig bestimmen drei Ansätze den professionstheoretischen Diskurs:

- a) der strukturtheoretische Ansatz,
- b) der berufsbiografische Ansatz und
- c) der kompetenztheoretische Ansatz (Terhart 2011):².

Diese Perspektiven werden häufig als konkurrierend beschrieben (Baumert & Kunter 2006; vgl. Helsper 2007). Terhart (2011) betont jedoch, dass „ihr Verhältnis zueinander teilweise nicht-berührend, teilweise direkt-konfrontativ, teilweise überlappend bzw. inhaltlich kongruent [ist]“ (216). Unterschiede bestehen insbesondere hinsichtlich der Auffassung darüber, welches Wissen Lehrpersonen benötigen und wie dieses mental repräsentiert ist (Püster 2021: 46).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben sind alle drei Ansätze relevant, da sie unterschiedliche Facetten professioneller Unterrichtsplanung adressieren. Insbesondere die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts kann als berufsspezifische Anforderung verstanden werden, deren Bewältigung als Ausdruck von Professionalität gilt.

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz geht maßgeblich auf Oevermann (2002, 2008) zurück und versteht den Lehrberuf als durch strukturelle Antinomien geprägt. Lehrpersonen sehen sich widersprüchlichen Anforderungen gegenüber, etwa zwischen Nähe und Distanz oder Einheitlichkeit und Differenz (Terhart 2011: 206; vgl. Helsper 2012). Professionalität zeigt sich in diesem Ansatz folglich in der Fähigkeit, diese Spannungen reflektiert und situationsangemessen zu handhaben (Terhart 2011: 206). Zentral ist dabei der kompetente Umgang mit Ungewissheit und Entscheidungsdruck, der den beruflichen Alltag von

2 Auch wenn es durchaus Kritik an diesen Positionierungen und alternative Beschreibungen zum Zugang zu Lehrer:innenprofessionalität gibt (vgl. z. B. Hericks & Stelamszyk 2010), dominiert im deutschsprachigen Raum die Strukturierung nach Terhart den Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität. Aus diesem Grund wird sich auf die drei von Terhart erarbeiteten Bestimmungsansätze fokussiert.

Lehrpersonen prägt (Helsper 2004). Wissenschaftliches Wissen kann dabei nicht schematisch angewendet werden, sondern muss flexibel mit situativen Anforderungen vermittelt werden (Bonnet & Hericks 2014). Der strukturtheroretische Ansatz hebt daher hervor, dass die Berufspraxis von Lehrenden durch einen ständigen Balanceakt zwischen wissenschaftlichem Wissen, individuellen Bedürfnissen der Lernenden und den situativen Gegebenheiten geprägt ist. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lehrpersonen beispielsweise zwischen sprachlich-funktionalem Kompetenzerwerb und zusätzlichen Anforderungen – etwa durch digitale Medien – balancieren müssen (vgl. Kapitel 4.3.2). Auch im Kontext der Digitalität lassen sich Antinomien zwischen Innovationsdruck und pädagogischer Stabilität beobachten.

Der berufsbiographische Bestimmungsansatz

Der berufsbiografische Ansatz versteht Lehrer:innenprofessionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011: 208) und fokussiert die individuelle Berufsbiografie der Lehrperson (Terhart 2011: 208). Im Zentrum stehen Prozesse des Kompetenzaufbaus, die Entwicklung eines beruflichen Habitus sowie die Verschränkung privater und beruflicher Lebensverläufe (ebd.). Damit wird das Verständnis von Lehrer:innenprofessionalität um eine individuelle und lebensgeschichtlich dynamische Perspektive erweitert (ebd.). Professionalität ergibt sich in dieser Perspektive aus der aktiven Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Prägungen, etwa früheren Schulerfahrungen oder subjektiven Vorstellungen von Lehren und Lernen (Cramer 2020).

Im Zusammenhang mit dem berufsbiographischen Bestimmungsansatz werden häufig verschiedene Stufen-bzw. Phasenmodelle zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen diskutiert (z. B. Messner & Reusser 2000). In der *survival stage* steht das Überleben im Klassenraum im Vordergrund, Lehrpersonen sind also damit beschäftigt, den beruflichen Alltag zu bewältigen (Fuller & Brown 1975). An diese Phase schließt die *mastery stage* an, in deren Mittelpunkt das Bewältigen von Unterrichtssituationen sowie die didaktisch-methodische Planung und Steuerung von Unterricht stehen (ebd.; vgl. Messner & Reusser 2000). Letztlich mündet die berufliche Stabilisierung in der *routine stage*, in der sich „der Blick allmählich für die Schüler [öffnet], d.h. die Lehrperson konzentriert sich auf die Aufgabe, beabsichtigte Lernprozesse ihrer Schüler bestmöglich zu realisieren“ (Messner & Reusser 2000: 160).

Ziel des berufsbiographischen Bestimmungsansatzes ist das Beschreiben kollektiver Handlungspraxen bzw. Erfahrungen und Lehrer:innenhabitus als Zugang zur Lehrer:innenprofessionalität. Auf Basis dessen können dann Empfehlungen und Optimierungsstrategien für lehrer:innenbildende Institutionen formuliert werden (Gerlach 2020a).

Der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz baut auf der Expertiseforschung auf und fragt danach, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können (Cramer 2020). Zentral ist dabei der Vergleich zwischen Expert:innen und Noviz:innen hinsichtlich ihrer Wissensbestände und ihrer Nutzung dieses Wissens im Handeln (Bromme 1992a).

Auf Grundlage des Kompetenzverständnisses von Weinert (2001a, b) wird professionelles Handeln als Ergebnis entwickelbarer kognitiver und affektiv-motivationaler Dispositionen verstanden (vgl. Kapitel 2.3.1). Lehrpersonen handeln professionell, wenn sie über ausgeprägte professionelle Handlungskompetenzen in relevanten Anforderungsbereichen verfügen (Terhart 2011: 207).

Zu diesen Anforderungsbereichen zählen sowohl kognitive Dispositionen (Wissen) als auch affektiv-motivationale Dispositionen wie Überzeugungen. Die kognitiven Dispositionen als theoretisches Fundament von Lehrer:innen-professionalität werden häufig anhand der Wissenstypologie von Shulman (1987) beschrieben (vgl. Kapitel 2.4.1.). Professionelles Handeln manifestiert sich demnach im fachlichen und fachdidaktischen Wissen und deren Verfügbarkeit im Handeln (Gießler et al. 2024). Dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend haben professionelle Lehrpersonen „möglichst viel Kompetenz in diesen Anforderungsbereichen akkumuliert“ (Cramer 2020: 115; vgl. Terhart 2011).

Zusammenfassend beschreibt der kompetenzorientierte Ansatz Anforderungsbereiche, die angehende Lehrpersonen gezielt im Professionalisierungsprozess entwickeln und ausbauen können. Professionelle Handlungskompetenz schließt demnach Wissen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern ein, wobei auch zunehmend lehrerpersönlichkeitsrelevante Aspekte wie Überzeugungen und Haltungen in den Blick kompetenzorientierter Professionsforschungen rücken (vgl. Kapitel 6.4).

Unterrichtsplanung aus professionstheoretischer Perspektive

Gerlach, Roters und Steininger (2020) argumentieren, dass eine Fokussierung auf die Unterrichtsplanung die drei professionstheoretischen Ansätze nach Terhart (2011) miteinander verbinden kann (125). Auch die vorliegende Arbeit folgt dieser Annahme. Es wird angenommen, dass das Planen von Unterricht aus allen drei professionstheoretischen Perspektiven beleuchtet werden kann und alle drei Professionstheorien für die Unterrichtsplanung Relevanz besitzen.

Aus strukturtheoretischer Perspektive lässt sich Unterrichtsplanung als Antizipation beruflicher Unsicherheiten und Antinomien begreifen (Gerlach 2020a: 40; Gerlach et al. 2020: 125; vgl. Hericks, Keller-Schneider & Bonnet

2018). Gleichzeitig greift Unterrichtsplanung auf unterschiedliche Wissensfacetten zurück, deren Akkumulation im kompetenzorientierten Ansatz als Ausdruck von Professionalität gilt. Vorerfahrungen und Überzeugungen moderieren dieses planerische Handeln, sodass auch eine berufsbiografische Perspektive eröffnet wird (Gerlach et al. 2020). Konkret lässt die Unterrichtsplanung aus einer berufsbiografischen Perspektive Einblicke in die eigene Lernbiografie zu, wobei Vorstellungen zum Lehren und Lernen einer Sprache aktiviert werden (Gerlach et al. 2020; vgl. Knorr 2015).

Die Relevanz dieser Perspektiven spiegelt sich in den Forschungsfragen der vorliegenden Studie wider: Die erste Forschungsfrage adressiert strukturelle Unsicherheiten im Kontext digitalisierungsbezogener Planung. Die zweite knüpft an den kompetenzorientierten Ansatz an und fokussiert angewandte Wissensbereiche. Die dritte Forschungsfrage greift die berufsbiografische Perspektive auf, indem Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden einbezogen werden.

Die vorliegende Studie integriert unterschiedliche professionstheoretische Perspektiven und untersucht Lehrer:innenprofessionalität am Beispiel der digital-vermittelten Unterrichtsplanung. Da die Arbeit primär auf die Beschreibung (digitalisierungsbezogener) Kompetenzen von Lehrpersonen abzielt, steht der kompetenztheoretische Ansatz im Vordergrund, der systematisch an Ausbildungsstandards anschließt (Baumert & Kunter 2006). Die entsprechenden Standards und professionellen Handlungskompetenzen werden im Folgenden erläutert und in Kapitel 3 fachspezifisch für Fremdsprachenlehrpersonen ausgearbeitet.

2.3 Professionelle Anforderungen an Lehrpersonen: Kompetenzen und Standards

Die zuvor beschriebenen Professionstheorien theoretischen bieten eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen und Standards, die das professionelle Handeln von Lehrpersonen systematisieren und definieren. Besonders der kompetenztheoretische Professionsansatz bezieht sich auf unterschiedliche Anforderungsbereiche professionellen Handelns, die als Kompetenzen definiert sind.

2.3.1 Der Kompetenzbegriff

Dem kompetenztheoretischen Professionsansatz liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, das maßgeblich auf Weinert (2001b) zurückgeht. Ursprünglich auf Schüler:innen bezogen, beschreibt der Kompetenzbegriff individuelle

Voraussetzungen und Ergebnisse von Lernprozessen (vgl. König 2022). In einem engen Begriffsverständnis umfasst Kompetenz primär „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme und Leutner 2006: 879), wie etwa die Schreibkompetenz in einer Fremdsprache.

In einem erweiterten Begriffsverständnis schließt Kompetenz neben kognitiven auch motivationale, volitionale und soziale Dispositionen ein. Weinert (2001b) definiert Kompetenz entsprechend als die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Problemlösung in variablen Situationen (27f.). Dieses Verständnis betont sowohl die Anwendbarkeit von Wissen als auch affektive und selbstregulative Komponenten (ebd.: 27f.; vgl. auch Baumert et al. 2001: 22, vgl. König 2022). Für institutionalisierte Bildungsprozesse ist dabei zentral, dass Kompetenzen grundsätzlich erlern- und vermittelbar sind (Baumert et al. 2001; König 2022). Diese Annahme bildet die Grundlage für kompetenzorientierte Modelle der Lehrer:innenbildung.

Die Übertragung des Kompetenzbegriffs auf den Lehrberuf erfolgte bereits in den 1970er Jahren (Medley 1977). Im deutschsprachigen Raum prägte insbesondere Weinert (2001a: 51) den Begriff der *professionellen Handlungskompetenz* als Übertragung des Kompetenzkonzepts auf berufliche Anforderungen. Professionelle Handlungskompetenz umfasst demnach ein Zusammenspiel aus Wissen, kognitiven Fertigkeiten, motivationalen Orientierungen, Selbstregulation sowie Wertorientierungen. Lehrer:innenkompetenz stellt folglich ein komplexes und dynamisches Gefüge dar, das weit über reines Fachwissen hinausgeht. Auch Bromme (1997, 2014) betont, dass professionelle Lehrpersonen nicht nur über umfangreiches Wissen verfügen, sondern dieses erfahrungsbasiert, situationsangemessen und reflektiert einsetzen. Subjektive Haltungen und Überzeugungen beeinflussen dabei das professionelle Handeln maßgeblich. Lehrpersonen handeln vor diesem Hintergrund professionell, wenn sie über hinreichende fachliche und fachdidaktische Wissensbestände sowie über motivationale Ressourcen verfügen, um auch komplexe Unterrichtssituationen erfolgreich zu bewältigen.

2.3.2 Standards für die Lehrer:innenbildung

Die Verbindung des Kompetenzansatzes mit staatlichen Steuerungsmechanismen führte zur Entwicklung von Standards für die Lehrer:innenbildung, die berufliche Anforderungen normativ festlegen (Bromme 1997). In Deutschland stellen die *Standards für die Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) ein zentrales Instrument zur Qualitätssicherung der universitären und zweiten Ausbildungsphase dar (König & Blömeke 2009).

Die KMK-Standards definieren Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren und beziehen sich explizit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und professionelle Einstellungen von Lehrpersonen (KMK 2004: 4). Der Kompetenzbegriff orientiert sich dabei eng an Weinert und am kompetenztheoretischen Professionsverständnis. An dieser Stelle wird auch schon deutlich, dass die Unterrichtsplanung zu einer Kernkompetenz gehört, die die universitäre Ausbildung anbahnen muss (KMK 2004: 7; vgl. Kapitel 6). Die Anforderungen der KMK-Bildungsstandards bilden einen wichtigen Bezugspunkt für die Modellierung von Lehrer:innenkompetenzen.

Die Bildungsstandards werden stetig an gesellschaftliche Herausforderungen angepasst. 2014 wurden die Bildungsstandards um den Bereich des inklusiven Unterrichts erweitert (KMK 2014), 2019 erfolgten Ergänzungen mit Blick auf eine Bildung in Zeiten der Digitalität (KMK 2019a; dazu ausführlicher in Kapitel 4.3.1) und in der neusten, vierten Version aus dem Jahr 2022 (KMK 2022) wurden Anpassungen hinsichtlich Kompetenzen zur Prävention und Intervention im Umgang mit Menschenfeindlichkeit (z. B. Antisemitismus) vorgenommen (vgl. Porsch & Gollub 2023: 9). Diese Weiterentwicklungen verdeutlichen die zunehmende Komplexität professioneller Anforderungen an Lehrpersonen.

Die hier dargestellten Kompetenzen und Standards bilden das theoretische Fundament für die Modellierung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Im folgenden Abschnitt wird daher auf zentrale Modelle professioneller Kompetenz eingegangen, insbesondere auf das Rahmenmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011), das den Kompetenzansatz systematisch ausarbeitet.

2.4 Dimensionen professioneller Handlungskompetenz

Die historische und theoretische Entwicklung der Lehrer:innenforschung bildet eine wichtige Grundlage für das heutige Verständnis einer professionellen Lehrperson. Um heutige Modellierungen von professionellen Handlungskompetenzen nachvollziehen zu können, wird im Folgenden kurz auf die Entwicklung der Lehrer:innenforschung und deren Paradigmenwechsel eingegangen. Die genannten Studien verstehen sich als ‚Vorarbeit‘ für die theoretische Basis heutiger Arbeiten zur Lehrer:innenprofessionalität.

Die Entwicklung der Lehrer:innenforschung: Persönlichkeits-, Prozess-, Produkt- und Expertenparadigma

Die Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen ist historischen Paradigmenwechseln unterworfen, die jeweils unterschiedliche Vorstellungen darüber

widerspiegeln, was eine professionelle Lehrperson auszeichnet (Bromme 1997).

Den Ausgangspunkt der empirischen Unterrichtsforschung bildet das Persönlichkeitsparadigma der 1950er- und 1960er-Jahre, das individuelle Eigenschaften von Lehrpersonen als zentrale Einflussfaktoren für Lernerfolge betrachtete (Bromme 1997: 183; vgl. Ingenkamp 1970). Im Fokus standen dabei Merkmale wie Freundlichkeit, Humor oder Autoritätsverhalten und deren Einfluss auf das emotionale und kognitive Lernen von Schüler:innen (Flanders 1970; Tausch & Tausch 1971). Da sich diese personalen Merkmale jedoch nur als begrenzt erklärungskräftig erwiesen und das konkrete Unterrichtsgeschehen weitgehend unberücksichtigt blieb, geriet dieser Ansatz zunehmend in die Kritik. Infolgedessen wurde das Persönlichkeitsparadigma schrittweise vom Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst.

Das Prozess-Produkt-Paradigma rückt Unterricht als dynamischen Prozess in den Mittelpunkt, in dem das Handeln von Lehrpersonen mit bestimmten Lernergebnissen von Schüler:innen in Beziehung gesetzt wird (Bromme 1997). Lernerfolge fungieren dabei als zentraler Maßstab zur Beurteilung des Unterrichts und des Lehrer:innenhandelns (z. B. Brophy 1986). Begünstigt wurde dieser Perspektivwechsel durch die zunehmende Verfügbarkeit standardisierter Leistungstests und quantitativer Forschungsmethoden, die es erlaubten, Zusammenhänge zwischen spezifischen Unterrichtsmerkmalen und Lernergebnissen empirisch zu analysieren.

Gleichzeitig wurde auch das Prozess-Produkt-Paradigma kritisch reflektiert, insbesondere aufgrund seiner tendenziell reduktionistischen Perspektive. Komplexe kognitive Prozesse, professionelle Entscheidungen im situativen Kontext sowie die subjektive Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichtsgeschehens durch Lehrpersonen blieben weitgehend ausgeblendet (Bromme 1992a).

Diese Kritik führte zur Entwicklung des Expertenparadigmas, das den Fokus auf das professionelle Wissen und die kognitiven Prozesse der Lehrperson legt (ebd.). Unterricht wird hier nicht als Summe isolierter Handlungen verstanden, sondern als komplexes Interaktionsgeschehen mit stabilen Bedeutungsstrukturen (Bromme 1997: 187). Zentrale Annahme ist, dass Expert:innen über gut organisiertes, domänenspezifisches Wissen verfügen, das ihnen situationsangemessenes und flexibles Handeln ermöglicht. Studien zeigen, dass Expert:innen Unterricht anders wahrnehmen und interpretieren als Noviz:innen (Berliner 1986). Damit rückte erstmals systematisch das Professionswissen von Lehrpersonen – einschließlich Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung – in den Mittelpunkt der Forschung. In der Folge entstanden weitere Arbeiten, die sich dem Expertenparadigma zuordnen lassen. Zu nennen sind die Arbeiten von Schön (1984) zur Lehrperson als „reflective practitioner“, oder auch das Forschungsprogramm der „Subjektiven Theorien“ (Groeben et al. 1988).

Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

Aufbauend auf den zuvor skizzierten Paradigmen der Lehrer:innenforschung lässt sich davon ausgehen, dass sich hinter beobachtbarem Unterrichtshandeln sowohl kognitive Dispositionen (Wissen) als auch affektiv-motivationale Orientierungen (z. B. Überzeugungen) verbergen, die das professionelle Handeln strukturieren (Bromme 1997, 2014). Diese Dispositionen gelten als maßgeblich für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen. Diese Befunde haben zu einer Vielzahl an Forschungsprojekten geführt, die professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen in den Blick nahmen (u. a. COACTIV, MT21, TEDS-M). Aufbauend auf diesen Studien wurden Kompetenzmodelle entwickelt, die es ermöglichen, Kernkompetenzen von Lehrpersonen zur erfolgreichen Bewältigung der alltäglichen Praxis zu strukturieren.

Einen zentralen Referenzpunkt bildet das im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelte generische Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006; vgl. 2011), welches den aktuellen Diskurs über die Lehrer:innenprofessionalität gegenwärtig maßgeblich bestimmt (vgl. Abb. 1). Das Modell zielt darauf ab, professionelle Kompetenz als Zusammenspiel unterschiedlicher Dispositionsbereiche zu beschreiben, die für die Bewältigung berufsbezogener Anforderungen – insbesondere des Unterrichtens – relevant sind (Baumert & Kunter 2011: 29). Das in COACTIV entwickelte Modell zur professionellen Kompetenz basiert auf Erkenntnissen aus der lehrerspezifischen Forschung zum professionellen Wissen (z. B. Bromme 2014; vgl. Shulman 1986, 1987). Es verbindet demnach theoretische Ansätze des Prozess-Produkt-Paradigmas und der Expertiseforschung mit umfassenderen Konzepten der beruflichen Kompetenzbewertung (Baumert & Kunter 2011).

Professionelle Handlungskompetenz wird bei Baumert und Kunter (2006) in vier zentrale Kompetenzbereiche differenziert:

- spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen, verstanden als Professionswissen
- professionelle Werte, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Ziele;
- motivationale Orientierungen und
- metakognitive Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.

Diese Bereiche umfassen sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Dispositionen, die gemeinsam die Grundlage professionellen Handelns bilden (Baumert & Kunter 2006: 481; vgl. Baumert & Kunter 2011: 33; vgl. Abb. 1). Das Modell differenziert zwischen kognitiven Dispositionen (Wissen) und affektiv-motivationalen Faktoren, wie Überzeugungen, als zentrale Facetten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen:

In dem von uns vorgeschlagenen generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz sind Wissen und Können (*knowledge*) einerseits und Werthaltungen (*value commitments*) und Überzeugungen (*beliefs*) andererseits kategorial getrennte Kompetenzfacetten. Wissen und Überzeugungen beanspruchen einen unterschiedlichen epistemologischen Status, auch wenn die Übergänge fließend sind (Baumert & Kunter 2006: 496).

In folgender Abbildung ist das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) dargestellt:

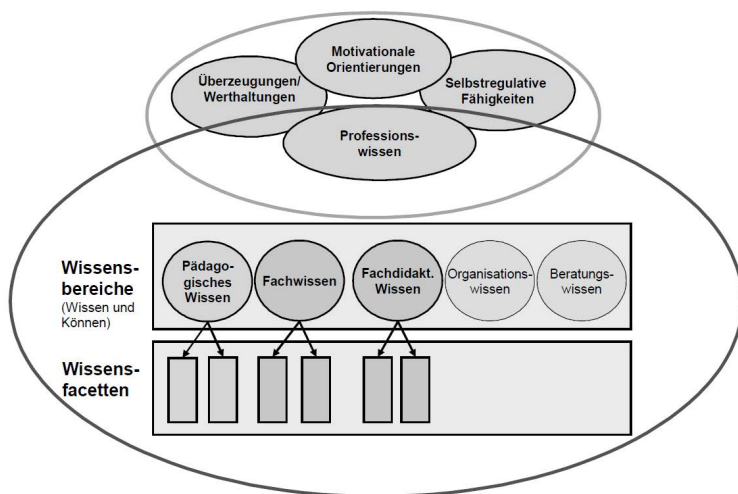


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006: 482)

Das Modell „Kompetenz als Kontinuum“ von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015)

Neuere Modellierungen professioneller Kompetenz von Lehrpersonen rücken zunehmend die Frage in den Blick, wie eng das professionelle Wissen tatsächlich mit den unterrichtlichen Handlungen der Lehrperson in Beziehung stehen (König 2023: 14; vgl. Shavelson 2010). Geeignete Modellvorstellungen professioneller Lehrer:innenkompetenz werden daher erweitert durch Fähigkeiten, „die auf den situativen Charakter von Handlungen der Lehrperson in besonderem Maße Bezug nehmen“ (König 2023: 14; vgl. König 2015). Neue Perspektiven auf die Modellierung und Messung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen berücksichtigen daher verstärkt situationsspezifische

Fähigkeiten, worunter auch das Planen von Unterricht fällt. Im Modell „Kompetenz als Kontinuum“ von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) wird professionelle Kompetenz als ein Kontinuum und damit als ein Entwicklungsprozess aus Kognitionen und affektiv-motivationalen Personeneigenschaften verstanden, wobei situationsspezifische Fähigkeiten, wie die Unterrichtswahrnehmung, Interpretation und das Treffen von Entscheidungen, als ‚Vermittler‘ hin zur Performanz fungieren (siehe Abb. 2). Der Prozess der Entscheidungsfindung wird als Antizipation von Handlungsmöglichkeiten verstanden, sodass sich auch die Unterrichtsplanung als situationsspezifische Fähigkeit versteht.

Sowohl im Modell der professionellen Handlungskompetenz als auch im Modell „Kompetenz als Kontinuum“ stellt das Wissen den „Kern von Professionalität“ dar (Baumert & Kunter 2006: 481; vgl. Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann 2015). In Bezug auf die Struktur und die Topologie des professionellen Wissens beziehen sich Baumert und Kunter (2006) auf die Wissensdomänen von Shulman (1986) (vgl. Kapitel 2.4.1) und ergänzen diese um Organisationswissen und Beratungswissen³. Neben der von Shulman vorgeschlagenen Wissenstrias affektiv-motivationale Aspekte, die in vorliegender Studie auch als intentionale Kompetenzfacetten bezeichnet werden, entscheidende Professionsfacetten. Affektiv-motivationale Faktoren umfassen die persönlichen Einstellungen, Überzeugungen, die Motivation und die beruflichen Ziele der Lehrperson (vgl. Kapitel 2.4.3).

Übereinstimmend lässt sich festhalten, dass sich Lehrer:innenprofessionalität als multidimensionales Konstrukt begreifen lässt (König 2022: 1272). Professionelles Handeln von Lehrpersonen basiert auf Wissen in verschiedenen Domänen, wobei dem fachdidaktischen Wissen eine besondere Relevanz für professionelles Handeln zugeschrieben wird. Zugleich sind affektiv motivationale Faktoren, wie Überzeugungen, essentielle Kompetenzbereiche von Lehrer:innen. Beide Kompetenzbereiche werden im Folgenden näher beleuchtet.

3 Die professionellen Wissensdimensionen nach Shulman (1987) – fachliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen – stellen eine wesentliche theoretische Grundlage für die vorliegende Studie dar, weswegen sich im weiteren Verlauf der Studie vor allem auf die Shulman’sche Trias bezogen wird und Organisations- und Beratungswissen (im Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter) ausgeklammert bleibt.

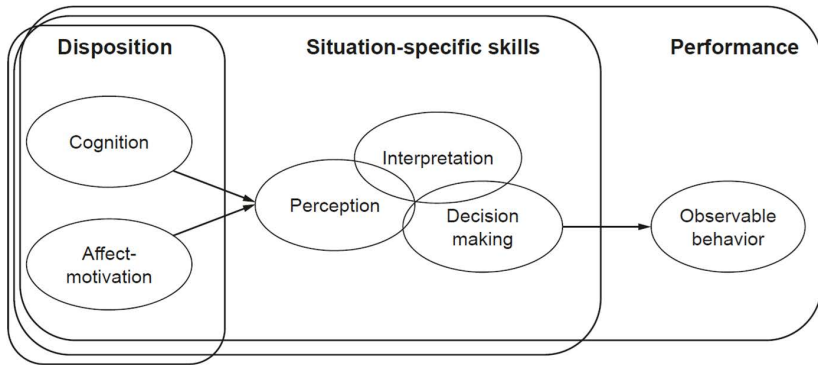


Abbildung 2: Modell „Kompetenz als Kontinuum“ – Transformation von Kompetenz in Performanz, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung (P = *perception*), Interpretation (I=*interpretation*) und Entscheidungsfindung (D = *decision making*) – entnommen aus Blömeke et al. 2015: 312).

2.4.1 Professionelles Wissen von Lehrpersonen

Ergebnisse der Expertiseforschung belegen einen engen Zusammenhang zwischen dem professionellen Wissen von Lehrpersonen und ihrem unterrichtlichen Handeln sowie dem Lernen der Schüler:innen (Peterson, Carpenter & Fennema 1989; Bromme 1997, 2014; Stigler & Miller 2018). Lehrpersonen mit umfangreicherem Wissen bewältigen zentrale berufliche Anforderungen – etwa Unterrichtsplanung, professionelle Wahrnehmung oder den Umgang mit Unterrichtsstörungen – erfolgreicher (Bromme 1981; König 2023). Professionelles Wissen gilt dabei nicht als angeborene Eigenschaft, sondern als erlernbares und im Berufsverlauf weiterentwickelbares Kompetenzbündel (König 2022: 1273).

Für die theoretische Beschreibung professionellen Wissens sind insbesondere die Arbeiten von Shulman (1986, 1987) sowie – im deutschsprachigen Raum – von Bromme (1992a, 1997) grundlegend. Shulmans Unterscheidung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen prägt bis heute die Struktur der Lehrer:innenbildung. Bromme erweitert dieses Modell um curriculares, pädagogisch-praktisches sowie kontextualisiertes Wissens, betont jedoch ebenso wie Shulman die Bedeutung einer gut vernetzten, domänenspezifischen Wissensbasis für erfolgreiches Unterrichten (ebd.: 196f.; Baumert & Kunter 2011: 30). Entscheidend ist dabei nicht nur der Umfang des Wissens, sondern auch dessen Strukturierung, Vernetzung und situationsbezogene Abrufbarkeit (vgl. Sammelband von Wehner et al. 2024).

Die neuere Professionsforschung konzentrierte sich zunehmend auf die Modellierung und empirische Erfassung professionellen Wissens (König

2023). Im Zuge dessen entstanden auch eine Vielzahl an standardisierten Testinstrumenten, die das professionelle Wissen von Lehrpersonen empirisch zugänglich machen (z. B. König & Blömeke 2009). Standardisierte Messinstrumente zeigen konsistent, dass professionelles Wissen ein signifikanter Prädiktor für Unterrichtsqualität und – in Teilen – für die kognitive Aktivierung von Schüler:innen ist (Kunter et al. 2011; Voss & Kunter 2011). Diese Befunde liefern eine empirische Grundlage für die kompetenzorientierte Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung und ermöglichen klar definierte Ausbildungsziele (König 2023: 17). Im Folgenden wird auf die Klassifikation professionellen Wissens nach Shulman (1987) zurückgegriffen, die sich bis heute als Referenzmodell etabliert hat.

Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen

Die Arbeiten von Shulman (1986, 1987) gelten als Ausgangspunkt der systematischen Auseinandersetzung mit dem professionellen Wissen von Lehrpersonen (Neuweg 2014). Er beschreibt eine „*knowledge base for teaching*“, die verschiedene Wissensbereiche professionellen Lehrer:innenhandelns umfasst (Shulman 1987: 4+8). Zu dieser Wissensbasis zählen das Fachwissen (*Content Knowledge*), das allgemein-pädagogisches Wissen (*General Pedagogical Knowledge*), das curriculare Wissen, das fachdidaktische Wissen (*Pedagogical Content Knowledge*) sowie Wissen über Lernende, pädagogische Kontexte und pädagogische Ziele (Shulman 1987: 4, 8; Übersetzung übernommen von Gerlach 2020a: 34). Diese Struktur spiegelt sich bis heute in den Disziplinen der universitären Lehrer:innenbildung wider (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften; vgl. KMK 2004).

Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) greift diese Wissensdimensionen auf und erweitert sie – in Anschluss an Bromme (1992a, b) – um adaptive und entscheidungsbezogene Aspekte professionellen Handelns (Baumert & Kunter 2011). Shulman (1987) unterscheidet zudem vier zentrale Wissensquellen von Lehrpersonen: fachwissenschaftliches Wissen, Wissen über Lehrpläne und Materialien, bildungswissenschaftliche Theorien sowie erfahrungsbasiertes Praxiswissen (*wisdom of practice*). Innerhalb dieser Wissensbereiche kommt dem fachdidaktischen Wissen eine besondere Bedeutung zu, da es Fachinhalte mit pädagogischen Zugängen verbindet und damit professionelles Lehrer:innenhandeln wesentlich strukturiert (Shulman 1987).

Fachdidaktisches Wissen definiert Shulman (1987) als das Wissen, das Lehrpersonen benötigen, um Fachinhalte lernwirksam aufzubereiten. Es umfasst sowohl das Erklären fachlicher Inhalte als auch die Auswahl geeigneter didaktisch-methodischer Zugänge und die Antizipation typischer Lernschwierigkeiten. Übersichtsarbeiten der letzten Jahrzehnte zeigen übereinstimmend, dass fachdidaktisches Wissen zwei zentrale Facetten umfasst: Wissen über

fachbezogene Lehr- und Erklärmethoden sowie Wissen über Lernprozesse und Verständnisprobleme von Schülerinnen und Schülern (König et al. 2017a: 618; vgl. Bukova-Güzel 2010; Roters 2017).

Die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens kann zudem durch eine zunehmende Anzahl an empirischen Arbeiten in der internationalen Bildungsforschung nachgewiesen werden. Sowohl theoretische-konzeptionelle Studien (für die Fremdsprachendidaktik z. B. Roters et al. 2013 oder Jansing et al. 2013) als auch empirische Untersuchungen (z. B. Hill, Rowan & Ball 2005) zeigen, dass fachdidaktisches Wissen der Lehrenden entscheidend für die Unterrichtsqualität und die Verbesserung der Lernendenleistungen ist (z. B. Ergebnisse der COATIV-Studie - Voss & Kunter 2011). Dabei ist fachdidaktisches Wissen domänenspezifisch zu modellieren und auszuarbeiten (König et al. 2017a). Die fachspezifische Ausgestaltung für Fremdsprachenlehrpersonen wird in Kapitel 3.4 dargestellt.

Fachwissen bildet die Grundlage fachdidaktischen Wissens und bezeichnet den Umfang sowie die Organisation fachlicher Wissensbestände im Denken der Lehrperson (Shulman 1986; Baumert & Kunter 2006). Im Verständnis Shulmans geht Fachwissen dabei über das reine Faktenwissen hinaus: Lehrpersonen müssen fachliche Zusammenhänge begründen, deren Bedeutung einordnen und erkennen können, unter welchen Bedingungen fachliche Aussagen gelten oder zu hinterfragen sind. Dieses vertiefte Fachverständnis ist insbesondere für pädagogische Entscheidungen und curriculare Schwerpunktsetzungen relevant (Shulman 1986). Ergebnisse aus COACTIV deuten darauf hin, dass Fachwissen ein konstituierender Teil des Professionswissen von Lehrpersonen ist, das in Zusammenhang mit dem fachdidaktischen Wissen z. B. für die kognitive Aktivierung und die Unterstützung der Lernenden im Mathematikunterricht bedeutsam ist (Voss & Kunter 2011: 193).

Neben fach- und fachdidaktischem Wissen verfügen Lehrpersonen über fächerübergreifendes **pädagogisches Wissen** zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Baumert und Kunter (2006) differenzieren dieses Wissen in konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung sowie in das Wissen über die Orchestrierung von Lerngelegenheiten und fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (ebd.: 485). Während die empirische Erfassung pädagogischen Wissens lange als schwierig galt, konnte die Studie von König und Blömeke (2009) diesen Wissensbereich standardisiert modellieren und empirisch fundieren. Dabei umfasst das pädagogische Wissen insgesamt fünf berufliche Anforderungen: (1) Strukturierung von Unterricht (z. B. komponenten- und prozessbezogene Planung, Analyse von Unterricht und curriculare Strukturierung von Unterricht), (2) Motivierung (z. B. Leistungsmotivation und Motivierungsstrategien im Unterricht), (3) Umgang mit Heterogenität (z. B. Differenzierungsmaßnahmen und Methodenvielfalt), (4) Klassenführung (z. B. störungspräventive Unterrichtsführung und

effektive Nutzung von Unterrichtszeit) und (5) Leistungsbeurteilung (z. B. Funktionen und Formen, zentrale Kriterien und Urteilsfehler) (ebd.: 504; vgl. König et al. 2017a: 626).

Empirische Studien wie TEDS-LT, die u. a. das pädagogische Wissen von (angehenden) Lehrpersonen erhoben, zeigen die Nähe des pädagogischen Wissens zum fachdidaktischen Wissen (König, Blömeke & Doll 2011: 152). Zudem lässt sich das pädagogische Wissen empirisch von fachdidaktischem Wissen trennen (König et al. 2017a). In COACTIV-R konnte außerdem die Wichtigkeit pädagogischen Wissens für den Unterrichtserfolg gezeigt werden. So schätzten die in COACTIV-R befragten Lernenden die Unterrichtsqualität (bezogen auf die Effizienz der Klassenführung und die konstruktive Lernunterstützung) höher ein, wenn angehende Lehrpersonen über ein höheres pädagogisch-psychologisches Wissen verfügten (Voss et al. 2014: 196).

Wissenstypen und ihre mentale Repräsentation

Während mit der taxonomischen Arbeit von Shulman (1987) vor allem das *explizite* Wissen in den Fokus von Forschungen zur Wissensbasis des Lehrberufs rückten, entstanden gleichzeitig auch Forschungsstudien zum *impliziten* und *reflexiven* Wissen von Lehrpersonen. Mit diesen Arbeiten rückte das „versteckte“ Wissen von Lehrpersonen in das Forschungsinteresse. Dieses Wissen entsteht durch Erfahrung und zeigt sich in routiniertem Handeln, Intuition und der Fähigkeit, flexibel auf komplexe Unterrichtssituationen zu reagieren. Damit entstand eine Vielzahl an Konzeptionen von Wissensarten, wie beispielsweise das *tacit knowledge* (Polanyi 1966) *subjective school related knowledge* (Halkes & Olson 1984), das *personal practical knowledge* (Clandinin 1985), *beliefs* (Pajares 1992) oder auch die Wissensart des *knowledge/reflection in action* von Schön (1984), die vermehrt die „hidden side“ des Lehrer:innenhandelns beschreiben (vgl. Freeman 2002; Bonnet 2024: 33). Seither durchzieht die Unterscheidung zwischen den beiden Wissensebenen ‚implizit‘ und ‚explizit‘ den professionstheoretischen Diskurs (Püster 2021).

Wissenstypologie nach Neuweg: Explizites und implizites Wissen

Die Wissenstypologie von Neuweg (2014) zur Differenzierung verschiedener Wissensarten ist im Diskurs zum professionellen Wissen von Lehrpersonen

einschlägig. Neuweg (2014) benennt drei verschiedene Konzepte des Lehrer:innenwissens, die in Abbildung 3 dargestellt sind.

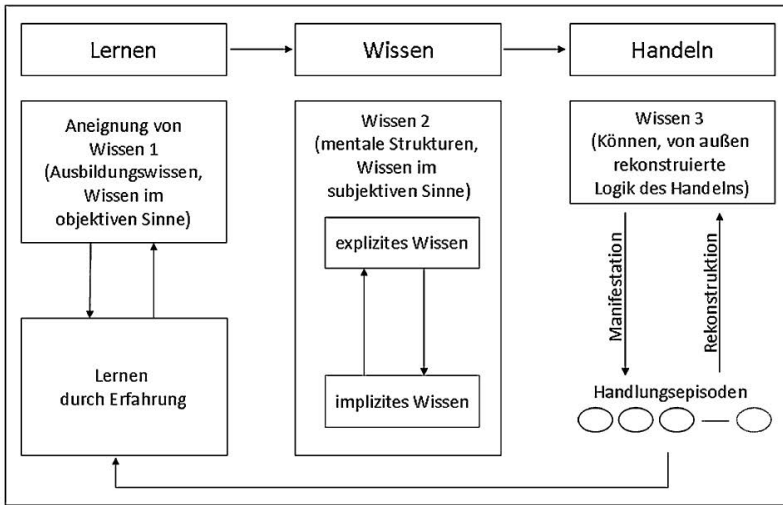


Abbildung 3: Konzepte des Lehrer:innenwissens nach Neuweg (2022b: 1290).

Wissen I bezeichnet das universitäre, kanonisierte Ausbildungswissen, also fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Professionswissen, das erlernbar, explizit formulierbar und kulturell wie erfahrungsbedingt geprägt ist (Neuweg 2022a: 18). Dieses Wissen entspricht dem von Popper (1995) beschriebenen „Wissen im objektiven Sinn“ und bildet die Grundlage professioneller Ausbildung. Es ist erlernbar und durch unterschiedliche – und in der Fremdsprachendidaktik womöglich vor allem durch kulturelle – Erfahrungen geprägt (Neuweg 2022a; vgl. Gerlach 2022a). Als **Wissen II** bezeichnet Neuweg (2022a) die mentale Repräsentation dieses Wissens im Subjekt (Schemata; Wissen im subjektiven Sinne, Wissen im Kopf; Neuweg 2022a: 19). Es liegt als kognitive Struktur im Langzeitgedächtnis vor und kann sowohl explizit (deklarativ) als auch implizit (prozedural) sein. Explizites Wissen II ist bewusst abrufbar und verbalisierbar (*knowing that*; Ryle 1945) und umfasst beispielsweise universitäres Fach-, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf diesem expliziten Wissen II.

Zugleich zeigt die Professionsforschung, dass explizites Wissen nicht automatisch handlungswirksam wird (Neuweg 2022a). Lehrpersonen können über umfangreiches Theoriewissen verfügen, ohne dieses in der konkreten Unterrichtssituation anzuwenden, während umgekehrt auch implizites Wissen erfolgreiches Handeln ermöglichen kann (Neuweg 2022a). Empirische Studien

weisen darauf hin, dass in Professionswissenstests erfasstes explizites Wissen nur begrenzt handlungsrelevant ist (Klinghammer, Rabe & Krey 2018; vgl. Vogelsang 2014; Cauet 2016). Der Rückgriff auf explizite Wissensbestände hat jedoch besonders hohe Relevanz für Reflexionsprozesse im Lehrberuf, so dass für die Lehrer:innenausbildung beide Wissenstypologien relevant sind (Helsper 2008).

Implizites Wissen als „hidden side of the work“

Das **implizite Wissen II** umfasst jene Wissensanteile, die im Handeln wirksam sind, ohne vollständig bewusst oder verbalisierbar zu sein. Es zeigt sich in Wahrnehmung, Intuition, Routinen und flexiblen Handlungsentscheidungen und wird in der Forschung u. a. als *tacit knowledge* (Polanyi 1966), *beliefs* (Pajares 1992) oder *knowing-in-action* (Schön 1984) beschrieben. Trotz unterschiedlicher Terminologien besteht weitgehender Konsens darüber, dass implizite Wissensstrukturen – etwa Überzeugungen oder habitualisierte Praktiken – eine zentrale Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrpersonen besitzen (Helsper 2008; Bonnet 2024).

Explizites, deklaratives Wissen (Wissen *über* etwas) baut auf dem impliziten Wissen (Wissen *wie*) auf, da Letzteres es dem Individuum erst ermöglicht, explizites Wissen richtig zu interpretieren. Das implizite Wissen entsteht daher „durch Prozeduralisierung aus deklarativem Wissen“, weswegen es auch als „prozedurales Wissen“ bezeichnet wird (Neuweg 2022a: 19). Implizite Wissensstrukturen verstehen sich als Anwendungswissen, also „knowing how“ (Ryle 1945), die nicht verbalisierbar bzw. nicht vollständig bewusst verfügbar sind (Neuweg 2022a: 19). Implizites Wissen muss von Forschenden daher zunächst aufgedeckt werden, da Individuen mehr wissen, als sie tatsächlich explizieren können (Schädlich 2019: 22; vgl. Polanyi 1966).

In Anlehnung an Polanyi (1966) beschreibt der Begriff des *tacit knowledge* erfahrungsbasierte Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsdispositionen, die eng mit Intuition verbunden sind und sich der vollständigen Versprachlichung entziehen (Neuweg 2015). Implizite Wissensstrukturen können dabei u. a. als Habitus, subjektive Theorien oder berufsbezogene Überzeugungen konzeptualisiert werden (Marusic 2023). Aufgrund seines Erfahrungsbezugs weist implizites Wissen Parallelen zum Erfahrungswissen nach Appel (2000:13) auf, das durch Praxis erworben wird und häufig subjektiv, unausgesprochen und handlungsleitend ist. Anders als explizit reflektiertes Erfahrungswissen bleibt implizites Wissen im Sinne Neuwegs jedoch häufig unbewusst und nicht systematisch reflektiert. Bereits Polanyi (1966) und Shulman (1987) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, ihr Wissen und dessen Einsatz sprachlich zu explizieren. Professionelles Handeln basiert daher nicht allein auf theoretischem Wissen, sondern maßgeblich auf impliziten Routinen und inkorporierten Praktiken (Schädlich 2019). Empirische

Studien zeigen entsprechend, dass implizites Wissen für die alltägliche Unterrichtspraxis häufig handlungsbestimmender ist als explizites Wissen (Bonnet 2024). Auch in der Fremdsprachendidaktik unterstreichen neuere Arbeiten die Bedeutung impliziter, automatisierter Wissensanteile für die Steuerung professionellen Handelns (Bonnet & Hericks 2020; Gardemann 2021; Püster 2021; Wilken 2021).

Können und Könnerschaft

In beobachtbaren Handlungsepisoden zeigt sich das **Wissen III** als Können (Neuweg 2014). Dieses handlungsleitende Wissen wird jedoch immer von außen durch das Wissen der forschenden Person rekonstruiert, sodass das Können immer das Wissen der Forschenden, und nicht der Lehrperson ist (Neuweg 2022a: 20). Wissen III umfasst das Wissen, was Lehrpersonen in der realen Handlungspraxis anwenden, wenn beispielsweise Strategien zur Klassenführung verwendet werden, weswegen Neuweg (2022a) auch von „praktischem Wissen“ spricht (ebd.: 21). Wissen III wird als Verhaltensdisposition aufgefasst, das nicht explizierbar sein muss und dessen Grenzen zum Können unscharf sind (ebd.). Es umfasst Wahrnehmungsvorgänge und flexible Handlungsformen, die Schön (1984) bereits als *tacit knowing-in-action* beschrieben hat (Neuweg 2022c). Können umfasst häufig auch eine Automatisierung und einen „Verlust von Aufmerksamkeit“ (Schädlich 2019: 22), weswegen u. a. beobachtet werden kann, dass Expert:innen zum Teil mehr können als sie wissen und Berufsanfänger:innen dagegen weniger können als sie tatsächlich wissen (Bromme 2004: 34). Lehranfänger:innen besitzen häufig präskriptives Wissen, wissen also was sie in einer entsprechenden Unterrichtssituation zu tun hätten, haben jedoch Schwierigkeiten dieses Verhalten in der Praxis umzusetzen (Bromme 2004: 34). Legutke, Saunders und Scharf (2022) betonen die Bedeutung der Könnerschaft als Element des Professionswissens, denn:

Dieses handlungsleitende Wissen (...), ist für den Fremdsprachenunterricht gleich in doppelter Hinsicht prägend, denn es bezieht sich sowohl auf die Fähigkeit zur kontextsensiblen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements als auch auf den niveau- und situationsangemessenen Einsatz der Fremdsprache im Unterrichtsgespräch. (...) Professionswissen zeigt sich deshalb im Können der Lehrkraft, diese Prozesse inhaltlich und methodisch unter Verwendung der Zielsprache zu gestalten (ebd.: 15).

Könnerschaft schließt demnach für Fremdsprachenlehrpersonen neben der Gestaltung von Lehr-Lernangeboten auch die kompetente Verwendung der Zielsprache mit ein.

Im angloamerikanischen Raum existiert eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, die der terminologisch-semantischen Bedeutung von Wissen III im Sinne Neuwegs ähnlich sind. Diese umfassen beispielsweise das *personal practical knowledge* (Elbaz 1983), *practical knowledge* (Fenstermacher 1994) oder *knowing-in-action* (Schön 1984). In diesen Konzepten wird vor allem das

Erfahrungswissen, das auf reflektierten Erfahrungen der täglichen Praxis basiert, als bedeutsam für professionelles Handeln von Lehrpersonen herausgestellt (Neuweg 2022a). Dementsprechend sind die Erfahrungen und Erkundungen, die Lehrpersonen in ihrem Unterricht machen, eine wichtige Erkenntnisquelle (Schart 2014: 42). Lehrende sind demnach in gewissem Maße selbst Forschende ihrer eigenen Praxis. Dieses Konzept wird z. B. in der Fremdsprachendidaktik unter den Begriffen Aktions-, Handlungs- und Lehrerforschung diskutiert, in denen die Reflexion des eigenen Handelns und der zugrundeliegenden Werte betont wird (ebd.: 42). Die Frage, wie das Können kompetenter Lehrpersonen im Verhältnis zu ihrem Wissen steht, ohne als träges Wissen zu verkümmern, wird in der Lehrer:innenbildung typischerweise als Theorie-Praxis-Problem thematisiert und bei Neuweg (2022a) aus der psychologischen Perspektive als Wissen-Können-Problem dargelegt. Wie Wissen zu Können wird und welche Art von Wissen hinter dem Lehrerhandeln steht, ist bis dato immer noch ungeklärt und stellt eine der Kernfragen der deutschsprachigen Lehrer:innenprofessionsforschung dar.

2.4.2 *Unterrichtsplanung: Welche Wissenstypen werden beobachtbar?*

Die Unterrichtsplanungen der vorliegenden Untersuchung gestalten sich als dyadische Gespräche. Durch die Gesprächssituation sind die Studierenden in gewisser Hinsicht ‚genötigt‘, ihre Denkprozesse ihrem Gegenüber zu verbalisieren und damit zu explizieren. Das vorliegende Projekt fußt auf der These, dass sich durch die Verbalisierung ihrer Gedanken sowohl explizite als auch implizite Wissensbereiche beobachten lassen (Neuweg 2018).

Es wird angenommen, dass sich die Studierenden in ihren Planungsgesprächen auf ihr Ausbildungswissen, also fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen (als explizites Wissen I), das aus universitären Veranstaltungen erworben wurde, beziehen. Für die Planung von Unterricht scheint vor allem das fachdidaktische Wissen besondere Relevanz zu haben (Knorr 2015). Außerdem ist zu erwarten, dass sich die Studierenden durch die Verbalisierung ihrer Gedanken auf ihr explizites Wissen II beziehen. Dieser Wissenstyp ‚liefert‘ die praktischen Handlungsweisen und Methoden für die Umsetzung konkreter Unterrichtsaktivitäten. „Insofern kann man im Kontext des Themas der Unterrichtsplanung verstärkt damit rechnen, dass vorhandenes Wissen II [...] von Studierenden auch explizit mitgeteilt wird“, so Masanek und Doll (2024: 283). Im Prozess der Unterrichtsplanung aktivieren die Studierenden demnach Wissen, wie man etwas tut – in diesem Falle also die konkrete Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Das Wissen der Studierenden zeigt sich als *knowing that*, wobei sich gleichzeitig in den Unterrichtsplanungsgesprächen aber auch anwendungsorientiertes Wissen im Sinne eines *knowing how* zeigt (Renkl

2015). Dabei ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Denkprozesse verbalisiert werden und damit der Analyse zugänglich sind.

Gleichzeitig wird angenommen, dass implizite Wissensstrukturen, wie Vorstellungen von einem Englischunterricht, das Planungshandeln der Studierenden moderieren. Das Wissen II ist von unterrichtlichen Vorerfahrungen, Überzeugungen und Vorstellungen zur Gestaltung fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse beeinflusst. Es muss also davon ausgegangen werden, dass auch implizite Wissensstrukturen des Wissens II den Planungsprozess stillschweigend beeinflussen. In diesem Zusammenhang weist Neuweg (2018) darauf hin, dass implizite Wissensbestände vor allem durch situierte Aufgaben wie der Unterrichtsplanung und damit durch die „Analyse von Denkprozessen in situ“ erfasst werden können (ebd.: 20).

Neben den beiden Wissenstypologien Wissen I und II (explizit und implizit) wird im Prozess der Unterrichtsplanung, als praxisnahe Handeln, auch Wissen III beobachtbar. Dieses zeigt sich als ‚praktisches Wissen‘, in dem die Studierenden intuitive Planungsentscheidungen treffen und Handlungen antizipieren. So können die Studierenden beispielsweise theoretische Ansätze wie *scaffolding*-Maßnahmen für den Fremdsprachenunterricht basierend auf unterrichtlichen Vorerfahrungen anwenden, ohne diese bewusst zu verbalisieren. In den Unterrichtsplanungsgesprächen zeigt sich demnach auch eine gewisse Könnerschaft (vgl. Neuweg 2022a).

Sowohl das explizite Wissen I als auch das explizite und implizite Wissen II der Studierenden stellen anhand der hier skizzierten Überlegungen eine wichtige Ressource für die Gestaltung von Lehrangeboten dar. Es bleibt jedoch zu diskutieren, inwiefern dieses Wissen in der Praxis tatsächlich angewendet wird. Hier scheinen die Grenzen zur Könnerschaft im Sinne Neuwegs zu verschwimmen. Es muss angenommen werden, dass das Planen von Unterricht mehr als der bloße Transfer von bereits erworbenem theoretischem Wissen in die Praxis ist (Combe & Kolbe 2008: 859; vgl. Knorr 2015). Man kann davon ausgehen, dass Studierende ihr Wissen nicht regelgeleitet abrufen, sondern mit zunehmender Erfahrung eine implizite Handlungskompetenz im Sinne einer Könnerschaft entwickeln. Dies eröffnet weitere Perspektiven für die Erforschung des Wissenstransfers in die Praxis.

2.4.3 *Überzeugungen von Lehrpersonen als professioneller Kompetenzbereich*

Wie bereits in Kapitel 2.4.1 beschrieben, deuten Studienergebnisse darauf hin, dass das in den Professionswissenstests erfasste explizierbare Wissen wenig handlungsleitend ist (Vogelsang 2014; vgl. Cauet 2016). Unterrichtliches Handeln scheint demnach von weiteren Ressourcen beeinflusst, die in den Überzeugungen von Lehrpersonen begründet sein könnten. Neben den

Wissensbereichen, wie beispielsweise dem fachdidaktischen Wissen, werden vor allem Überzeugungen von Lehrpersonen hohe Bedeutsamkeit für unterrichtliches Handeln zugeschrieben (z. B. Pajares 1992). Auch in den in Kapitel 2.4 dargestellten Kompetenzmodellen professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) und Blömeke, Gustafsson & Shavelson (2015) sind Überzeugungen in Ergänzung zum deklarativen Wissen eine zentrale Ressource professioneller Kompetenz.

Was genau unter (berufsbezogenen) Überzeugungen zu verstehen ist und wie sich das Konstrukt zu *beliefs*, Einstellungen, Haltungen, Vorstellungen oder subjektiven Theorien abgrenzen lässt, ist bis heute nicht abschließend geklärt. Begriffliche Unklarheiten, Inkonsistenzen oder uneinheitliche Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche erschweren die Einordnung dieser Konstrukte in den Forschungskontext (Reusser, Pauli & Elmer 2011). Pajares (1992) bezeichnet das englischsprachige Pendant zu Überzeugungen, *beliefs*, als „messy construct“ (ebd.: 207), dessen Aussage bis heute noch Bestand hat. Aufgrund dessen werden im Folgenden Arbeitsdefinitionen für die einzelnen Konstrukte erarbeitet.

***Beliefs* - Überzeugungen**

Der Begriff der Überzeugungen weist besonders in der empirischen Lehrkräfteforschung große Parallelen zum Begriff der *beliefs* aus dem englischsprachigen Raum auf. Die beiden Begriffe werden daher in vorliegender Arbeit synonym verwendet (vgl. Küplüce 2024: 103; vgl. Reusser & Pauli 2014). *Beliefs* können verschiedene Dimensionen des Lehr- und Lernkontexts umfassen, wovon verschiedene Themen, der Lernprozess oder auch die Lernenden zählen (Küplüce 2024: 100; vgl. Schoenfeld 1998). In vorliegendem Projekt wird sich auf die Arbeitsdefinition von Reusser, Pauli & Elmer (2011) bezogen. Die Autor:innen definieren ‚Überzeugungen‘ wie folgt:

In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen („teacher beliefs“) affektiv-aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur sein, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch oder sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden (ebd.: 642f.)

Überzeugungen sind dieser Definition folgend nicht nur rein kognitive Komponenten, sondern auch emotional gefärbt und wertend, d. h. sie enthalten persönliche Bewertungen darüber, was richtig ist. Sie werden für wahr gehalten und können bewusst und unbewusst sein. Sie haben Auswirkungen auf das

Denken, die Informationsverarbeitung, das Lernen und die Motivation (Köller, Baumert & Neubrand 2000). Zudem wirken Überzeugungen als Filter, die neues Wissen entweder zulassen oder aussortieren, je nachdem, ob dieses mit aktuellen Überzeugungen kompatibel oder inkompatibel ist (Pajares 1992; vgl. Kane, Sandretto & Heath 2002: 180). Auch in der Lehrerkognitionsforschung (*teacher cognition*, vgl. Kapitel 3.6) wird die Annahme geteilt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Überzeugung und Verhalten der Lehrperson gibt. Überzeugungen weisen also auch eine behaviorale Komponente auf (Borg 2001: 186).

Die Definition von Reusser et al. (2011) zeigt zudem die enge Verknüpfung zu impliziten Wissensstrukturen (vgl. Wissen II nach Neuweg). Überzeugungen können als Teil impliziter Wissensstrukturen im Sinne des Wissens II angesehen werden (Neuweg 2022a). Überzeugungen stehen außerdem in einem engen Zusammenhang mit Erfahrungen und beinhalten daher eine stark berufsbiografische Komponente. Frühere Erfahrungen und bereits früh gefestigte Überzeugungen beeinflussen spätere Überzeugungen, da neue Informationen und Ereignisse durch das bestehende Überzeugungssystem gefiltert werden. Wenn diese Erlebnisse und Eindrücke nicht mit den vorhandenen Überzeugungen übereinstimmen, werden sie entsprechend angepasst oder modifiziert (Ertmer 2005; vgl. Knüsel Schäfer 2020).

Einstellungen

In vorliegender Arbeit werden Einstellungen (*attitudes*) den Überzeugungen untergeordnet. Einstellungen werden demnach nicht, wie es häufig in Forschungsvorhaben zu beobachten ist (z. B. Pappamihel et al. 2017), als Synonym für Überzeugungen verwendet, sondern verstehen sich als Teil „der affektiven Komponente von *beliefs*“ (Küplüce 2024: 105, Hervorhebung im Original). In dieser Arbeit basiert das Verständnis von Einstellungen auf der Definition von Schaumburg und Prasse (2019), die das Konzept bereits auf den Kontext der Medienintegration angewendet haben: Medienbezogene Einstellungen beziehen sich

nicht nur auf eine rein rationale Bilanzierung objektiver Fakten, sondern schließen auch irrationale Überzeugungen, Gefühle oder tief verwurzelte Denk- und Verhaltensroutinen ein. Einstellungen beinhalten also eine kognitive Komponente (mentale Überzeugungen zu bestimmten Verhaltenskonsequenzen), eine emotionale Komponente (Gefühle und Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt) und meist auch eine konative Komponente, d.h. bestimmte Verhaltensvorlieben und -intentionen. Hat eine Lehrperson beispielsweise eine positive Einstellung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, dann sieht sie in deren Einsatz positive Konsequenzen für den Unterricht, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler oder die eigene Arbeitsorganisation (228).

Einstellungen werden diesem Verständnis nach den Überzeugungen untergeordnet. Sie fußen auf einem Bündel an Überzeugungen (vgl. Landwehr 2017:

50; vgl. Ajzen 1993). Dieser Definition folgend „erklären [sie] sich über affektive oder emotionale Reaktionen zum Einstellungsobjekt“ (Landwehr 2017: 52). Einstellungen bewerten also in ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sodass sie im Gegensatz zu Überzeugungen stärker gefühlsbezogen sind. Überzeugungen hingegen sind stärker kognitiv geprägte Orientierungen (Berg-Schlosser 2005). Damit unterscheiden sich die beiden Konstrukte in der Stärke der mit einem Gegenstand verbundenen emotionalen Reaktionen (Philipp 2007; Dohrmann 2021).

Einstellungen und Überzeugungen weisen zudem Unterschiede hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit auf. Überzeugungen sind stabiler und damit weniger veränderbar als Einstellungen (Pajares 1992). Demgegenüber sind Einstellungen flexibler und damit weniger fest verwurzelt als Überzeugungen. Besonders Überzeugungen, die sich während der Schulzeit gebildet haben, scheinen stabil gegenüber Veränderungen zu sein (Kane et al. 2002: 180). Einstellungen können außerdem situationsabhängig sein und sich je nach Erfahrung verändern. Überzeugungen sind hingegen stärker und tieferliegend verwurzelt, da sie mit der Identität und den Kernwerten der jeweiligen Lehrperson kongruieren. Bartal (2002) spricht von Überzeugungen als Prisma, durch das neue Erfahrungen verstanden und neue Überzeugungen geformt werden⁴. Überzeugungen werden in dieser Arbeit als umfassenderes Konzept betrachtet, während Einstellungen eine spezifischere, auf bestimmte Objekte oder Situationen bezogene Form von Überzeugungen darstellen (z. B. Einstellungen in Bezug auf den Einsatz eines spezifischen Mediums im Englischunterricht).

Vorstellungen

Eine Verortung und Abgrenzung von Vorstellungen und *beliefs* ist besonders herausfordernd, da den beiden Begriffen in der Forschungsliteratur häufig sehr ähnliche Eigenschaften zugesprochen werden. Außerdem werden Vorstellungen im Englischen teilweise mit *beliefs* übersetzt, was eine Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten zusätzlich erschwert (Reusser & Pauli 2014: 643f.; vgl. Küplüce 2024: 100). Mit Blick auf die dritte Forschungsfrage dieser Arbeit ist die Arbeitsdefinition des Vorstellungsbegriffs von Küplüce (2024) von besonderer Relevanz, da er Vorstellungen im Kontext der

4 Neben Einstellungen und Überzeugungen nimmt der Begriff des ‚Habitus‘ einen wichtigen Stellenwert in der Diskussion um die (digitalisierungsbezogene) Professionalisierung von Lehrpersonen ein (Kommer 2013). Der Begriff ‚Habitus‘, der auf den Soziologen Pierre Bourdieu (1997) zurückzuführen ist, bezeichnet ein System aus andauernden, aber nicht unveränderlichen Dispositionen und damit Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen eines Individuums, das vor allem Produkt der eigenen Biografie ist. Der ‚mediale Habitus‘ meint „das individuelle Medienhandeln einer Person mit ihrer individuellen Lebenssituation und Sozialisationserfahrungen“ (Bolten 2018: 100f.) und definiert damit ein tiefergreifendes umfassendes Konstrukt, das die generelle Disposition von Individuen oder Gruppen gegenüber Medien und Technologien in einem breiten sozialen, kulturellen und biografischen Kontext umfasst (ebd.; vgl. Kommer 2013; Biermann 2009).

Fremdsprachenlehrer:innenbildung einordnet und in Bezug zur Bildung im Kontext der Digitalität setzt. Vorstellungen, so Küplüce (2024),

sind, wie auch *beliefs*, interne Repräsentationen und Assoziationen, die durch ein Konzept evoziert werden. Im Konstrukt Vorstellungen ist aber noch nicht im gleichen Maße die zeitliche Stabilität und damit verbundene Strukturierung angelegt (102, Hervorhebung im Original).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Vorstellungen und Überzeugungen ergibt sich nach dieser Definition also aus der zeitlichen Dimension der beiden Konstrukte. Vorstellungen „betonen aber eine zeitlich sensiblere und weniger verfestigte mentale Struktur. In diesem Verständnis würden sich Vorstellungen also über die Jahre erst zu *beliefs* verfestigen“ (ebd.: 102). In vorliegender Arbeit werden Einstellungen und Vorstellungen den *beliefs* untergeordnet, die drei Begriffe teilen sich grundlegende Eigenschaften, wobei Einstellungen und Vorstellungen die Überzeugungen einer Lehrperson ‚konstituieren‘. Für die vorliegende Studie wird zur Definition von ‚Vorstellungen‘ die Arbeitsdefinition von Küplüce (2024) übernommen:

Vorstellungen sind subjektive, mentale Konstrukte, die sowohl kognitive Bestandteile als auch affektive Bestandteile vereinen. Sie sind als Ansammlung subjektiven Wissens zu sehen, welches keiner externen Validation bedarf und unterschiedlich stark vorstrukturiert sein kann. Vorstellungen variieren in ihrer Stabilität, sind grundsätzlich jedoch noch wandelbar. Sie können Informationsaufnahme und Handeln beeinflussen und sich auf spezifische Objekte wie auch abstrakte Konzepte beziehen (109).

Für eine Abgrenzung zum Begriff der ‚Subjektiven Theorien‘, der innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskussion über die Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen etabliert ist (vgl. Caspari 2003), wird auf die Arbeit von Küplüce verwiesen (Küplüce 2024: 106f.). An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, dass der Begriff der ‚Subjektiven Theorien‘ weit mehr als die Betrachtung von Überzeugungen, Einstellungen und Vorstellungen umfasst (ebd.: 107). Vorstellungen und *beliefs* fokussieren sich auf subjektives Wissen, während ‚Subjektive Theorien‘ die systematische Organisation dieses Wissens zu einer eigenen Theorie beschreiben (Groeben et al. 1988; vgl. Küplüce 2024). Je nach Lesart könnten *beliefs* den Subjektiven Theorien untergeordnet sein, bleiben jedoch ein unabhängiges Forschungsfeld (Küplüce 2024: 107). Außerdem sind ‚Subjektive Theorien‘ stärker verfestigt, Überzeugungen, Einstellungen und Vorstellungen hingegen stärker flexibel.

Zum Verhältnis von Überzeugungen, Einstellungen, Vorstellungen und Wissen

Das Verhältnis von Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Vorstellungen oder ‚Subjektiven Theorien‘ wird in der Forschungsliteratur stark diskutiert. Obwohl in Modellen zur professionellen Lehrer:innenkompetenz das Wissen

als kognitive und Überzeugungen als nicht-kognitive Dispositionen und damit als separate Professionsbereiche dargestellt werden, ist die Trennung der beiden Kompetenzbereiche nicht eindeutig (Pajares 1992). Baumert & Kunter (2011) sprechen von einem fließenden Übergang der beiden Konstrukte.

Unterschiede in den beiden Kompetenzbereichen rühren zum einen aus dem „unterschiedlichen epistemologischen Status“ (Baumert & Kunter 2011: 41). Anders als Wissen benötigen Überzeugungen keine Rechtfertigung bzw. beanspruchen unterschiedliche Geltungsansprüche, sie bedürfen keiner externen Validierung (Fenstermacher 1994; vgl. von Op't Eynde, de Corte & Verschaffel 2002; Knüsel Schäfer 2020). Pajares (1992) merkt dazu an: „Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact“ (ebd.: 313). Baumert und Kunter (2011) betonen daran anknüpfend, dass Überzeugungen

im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung (...) genügen. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube (ebd.: 41).

Diese Kriterien verdeutlichen, dass eine Überzeugung zu Wissen werden kann, wenn sie durch objektive Begründungen gestützt und ihre Wahrheit nachweislich bestätigt wird (Knüsel Schäfer 2020: 38). Sinatra und Seyranian (2016) bezeichnen dieses Phänomen dann als *justified true beliefs*, während *unjustified beliefs* noch stärker auf Erfahrungen basieren und unzureichend validiert sind (ebd.: 246). Die vorliegende Studie knüpft an die Annahmen von Blömeke et al. (2008) an, die davon ausgehen, dass „sich in Überzeugungen affektiv-motivationale mit kognitiven Aspekten mischen“ (ebd.: 220). Wissen und Überzeugungen sind demnach untrennbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig (ebd.: vgl. Fischer 2020: 16; vgl. Abelson 1979).

2.5 ZWISCHENFAZIT: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Die Relevanz von Lehrpersonen für das Lernen von Schüler:innen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, weswegen die Berufsgruppe der Lehrpersonen immer wieder in den Fokus von Schulforschungen rückt (Cramer & Rothland 2022; Hattie 2009). Was genau Lehrpersonen zu Professionellen macht und wie der Kern von Professionalität im Lehrberuf zu bestimmen ist, ist in verschiedenen Theorien unterschiedlich beschrieben bzw. wird aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen (vgl. Kapitel 2.2; Cramer 2020). Um ihren Beruf professionell ausüben zu können, benötigen Lehrpersonen sowohl professionelles Wissen im Sinne kognitiver Dispositionen (vgl. Kapitel 2.4.1) als auch intentionale Kompetenzaspekte (vgl. Kapitel 2.4.3), die die

sich auf Werteüberzeugungen beziehen. Professionelle Kompetenz ist demnach ein mehrdimensionales Konstrukt, das im Kontext der formalen Ausbildung von Lehrer:innen entwickelt wird (Baumert & Kunter 2011). Die Unterrichtsplanung ist *eine* wesentliche professionelle Berufsanforderung, die sowohl kognitive als auch affektive Dispositionen von Lehrpersonen vereint. Aus diesem Grund eignet sich die Unterrichtsplanung besonders, um Einblicke in Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrpersonen zu erhalten.

Mit Blick auf die Bildungsstandards sind Lehrpersonen jedoch Expert:innen für *fachliches* Lernen, weswegen Professionalität und Professionalisierung auch immer vor dem Blick fachlicher Ziele der Lehrer:innenausbildung betrachtet werden müssen. Da die vorliegende Studie im Kontext der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen angesiedelt ist, wird im Folgenden ausführlicher auf die professionellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen eingegangen. Das folgende Kapitel dokumentiert die aktuelle Forschung zur Fremdsprachenlehrperson.

3 Professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen

Das vorliegende Kapitel nimmt Lehrer:innenprofessionalität aus einer fachdidaktisch-spezifischen Perspektive in den Blick und fokussiert die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Professionalität nicht losgelöst vom jeweiligen Fach gedacht werden kann, da fachliche Spezifika die Anforderungen an professionelles Handeln maßgeblich prägen (Gerlach & Steininger 2016a; Legutke et al. 2022). Ziel des Kapitels ist es, das „genuin Eigene der Domäne der Fremdsprachendidaktik“ (Gerlach & Steininger 2016a: 197) herauszuarbeiten und daraus Implikationen für die professionelle Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrpersonen abzuleiten: Welche Wissensbasis benötigen Fremdsprachenlehrpersonen? Welche Strukturen und Inhalte muss das Lehramtsstudium für Fremdsprachenlehrpersonen aufweisen? Wann und wie wird diese Wissensbasis entwickelt? (Roters 2017: 167; Klippel 2022: 73). Diesen Fragen widmet sich das folgende Kapitel.

Hierzu werden zunächst die Spezifika von Englischunterricht herausgearbeitet, aus denen wiederum Implikationen für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen gezogen werden können (vgl. Kapitel 3.1 + 3.2). Anschließend werden fachspezifische Anforderungen und Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen diskutiert (vgl. Kapitel 3.3), wobei ein besonderer Schwerpunkt dabei auf dem fachdidaktischen Wissen als Kern fremdsprachendidaktischer Professionalität sowie auf dessen empirischer Modellierung liegt (Kapitel 3.4). Da Professionalität zudem als dynamisches, erfahrungsbasiertes und subjektiv geprägtes Konstrukt zu verstehen ist, werden ergänzend berufsbiografische Perspektiven sowie die Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen, etwa in Form von Überzeugungen (*beliefs*), berücksichtigt (Kapitel 3.5). Kapitel 3.6 erweitert den Blick auf den internationalen, insbesondere englischsprachigen Diskurs zur Fremdsprachenlehrer:innenprofessionalität, der maßgeblich durch das Konzept der *teacher cognition* geprägt ist. Abschließend wird mit Blick auf den zentralen Forschungsgegenstand dieser Arbeit die Unterrichtsplanung als zentrale Facette professionellen Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen vertieft betrachtet (Kapitel 3.7).

3.1 Spezifika von Englischunterricht und deren Auswirkung auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen

Im Folgenden werden dem Englischunterricht Spezifika im Vergleich zu anderen Fächern unterstellt, die für die Professionalisierung angehender Englischlehrpersonen eine wichtige Grundlage bilden. Ausgangspunkt dieser These sind die Annahmen von Borg (2006):

Language teachers are seen to be distinctive in terms of the nature of the subject, the content of teaching, the teaching methodology, teacher-learner relationships, and contrasts between native and non-native speakers (Borg 2006: 3; vgl. König et al. 2016: 3f.; Strauß, König & Nold 2019: 249).

Eine Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass Sprache zugleich Lerngegenstand und Kommunikationsmedium ist (Freeman 2002). Englischunterricht ist damit grundsätzlich kommunikativ ausgerichtet; eine ausschließliche Fokussierung auf fachliche Inhalte ist nicht möglich, da diese stets sprachlich vermittelt werden müssen (Borg 2006; Strauß, König & Nold 2019). Für Fremdsprachenlehrpersonen bedeutet dies, dass sie sprachliche, inhaltliche und methodische Entscheidungen kontinuierlich miteinander verknüpfen müssen. Mit dieser Doppelrolle der Sprache geht auch eine besondere Bedeutung der Interaktion im Unterricht einher. Lehrpersonen sind permanent gefordert, Sprachlernprozesse sprachlich zu initiieren, zu begleiten und zu steuern (Borg 2006:24). Dies betrifft sowohl die Auswahl geeigneter Aufgabenformate als auch den Einsatz der Zielsprache als Unterrichtssprache. Aufgrund dessen benötigen Fremdsprachenlehrpersonen laut Strauß et al. (2019) spezifische allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen und eigene sprachliche Fertigkeiten. Die professionelle Gestaltung von Unterrichtskommunikation stellt damit eine zentrale Kompetenzanforderung an Fremdsprachenlehrpersonen dar (Freeman et al. 2025; Martinez 2018).

Zudem benötigen Fremdsprachenlehrpersonen ein vielfältigeres Methodenrepertoire, um Sprechanlässe zu schaffen und die Beteiligung der Lernenden zu erhöhen (Borg 2006: 24). Der Fremdsprachenunterricht weist auch besondere Merkmale hinsichtlich seines Umfangs und seiner Komplexität auf (ebd.: 24). Das Vermitteln einer Sprache geht über das Lehren sprachlicher Aspekte hinaus und umfasst z. B. ein breites Repertoire an kulturellem Input.

Mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Englischlehrpersonen wird aufgrund der aufgezeigten Besonderheiten des Lehrens einer Sprache in

einer fachkulturellen Perspektive dem Fremdsprachenunterricht und seinen Lehrkräften eine besondere, professionelle Anforderungspraxis unterstellt, da die Fremdsprache sowohl Gegenstand des Unterrichts als auch Vermittlungsmedium ist (Gerlach et al. 2020: 14).

So wirken sich die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts z. B. auch auf die professionellen Wissensbereiche von Lehrpersonen aus (Mullock 2006: 63). Daher wird eine „besondere Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Gerlach 2020a.: 76) von Fremdsprachenlehrpersonen vermutet (Schart 2014).

Vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten wird dem Fremdsprachenunterricht eine spezifische professionelle Anforderungspraxis zugeschrieben. Diese ergibt sich insbesondere daraus, dass die Fremdsprache zugleich Gegenstand des Unterrichts und Vermittlungsmedium ist (Gerlach et al. 2020: 14). Entsprechend wirken sich diese Spezifika auch auf die professionellen Wissensbereiche von Fremdsprachenlehrpersonen aus, die sich deutlich von denen stärker inhaltsorientierter Fächer unterscheiden (Mullock 2006). In der Forschung wird daher eine erhöhte Professionalisierungsbedürftigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen angenommen (Gerlach 2020a; Schart 2014).

Die besondere Anforderungspraxis von Fremdsprachenlehrpersonen hat wiederum Konsequenzen für die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung (Gerlach 2020a: 77). Als zentrales Merkmal gilt die geringe Strukturiertheit der Fremdsprachendidaktik (Gerlach 2020a; Blömeke et al. 2011), die sowohl eine stärkere Vorstrukturierung relevanter Wissensbereiche als auch reflexive Lerngelegenheiten zur eigenständigen Erschließung und Anwendung fachdidaktischen Wissens erfordert (Gerlach 2022a: 77). Zudem ist die Handlungspraxis von Fremdsprachenlehrpersonen als besonders herausfordernd und antinomisch zu charakterisieren und wird stark durch *beliefs* und subjektive Überzeugungen beeinflusst, denen in der Ausbildung gezielt Reflexionsräume eröffnet werden müssen (vgl. Kapitel 3.5).

3.2 Fremdsprachendidaktische Professionsforschung

Die fremdsprachendidaktische Professionsforschung untersucht die Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen und damit deren professionelles Wissen, Können und Handeln. Sie übernimmt den in Kapitel 2 dargestellten Professionalitätsbegriff, der Professionalität als Gesamtheit der für erfolgreiches Lehrerhandeln relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Überzeugungen versteht (Roters & Trautmann 2014: 51).

Die fremdsprachendidaktische Professionsforschung versteht sich als Forschungsfeld mit spezifischem Erkenntnisinteresse zur Frage, „was das Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrer:innen professionell macht, wie sie also in ihrem Handeln gut oder angemessen agieren“ (Gerlach 2024a: 9). Gleichzeitig wird in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung auch Augenmerk auf die Frage gelegt, wie sich diese Kompetenzen im Sinne einer Professionalisierung z. B. in der universitären Ausbildung anbahnen

(können) (ebd.). Damit fasst das Forschungsfeld auch die gegenstandsgemessenen Untersuchungen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen.

Die Forschung zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen hat sich seither ausdifferenziert. Frühere Arbeiten waren überwiegend explorativ-qualitativ angelegt und fokussierten u. a. Erfahrungswissen, subjektive Theorien und berufsbiografische Entwicklungsprozesse (z. B. Appel 2000; Caspari 2003; Dirks 2000; Viebrock 2007). In den 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre rückt mit der Arbeit von Appel (2000) das Wissen von Lehrpersonen, spezifisch das Erfahrungswissen und dessen Zusammenhang zum praktischen Handeln im Fremdsprachenunterricht, in das Interesse der Fremdsprachendidaktik (Legutke & Schart 2016: 11). Außerdem beeinflusst das Forschungsprogramm ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben et al. 1988) maßgeblich die Diskussion um professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen. Mit ihrer Arbeit zu subjektiven Sichtweisen, näherte sich Caspari (2003) mit Hilfe subjektiver Theorien der Frage nach der Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen an, die wegweisend für weitere Impulse in der Fremdsprachendidaktik war. Casparis (2003) Arbeit steht hier exemplarisch für einen Zugang zur Professionalität, die untersucht „was in den Köpfen“ von Fremdsprachenlehrerinnen vorgeht (Caspari 2014: 20; vgl. Viebrock 2007). Damit rückten subjektive Theorien und deren *beliefs* zunehmend in den Untersuchungsfokus. Die Erhebung der Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen weist Parallelen zur Lehrerkognitionsforschung (*teacher cognition*) in den 1990er Jahren des anglo-amerikanischen Raumes auf, auf die in Kapitel 3.6 näher eingegangen wird. Im Laufe der Jahre hat sich die Forschung zur Professionalität von Fremdsprachenlehrenden in Deutschland zunehmend diversifiziert.

So rückten in den letzten Jahren Fremdsprachenlehrpersonen verstärkt in den Fokus quantitativer Kompetenzforschung, etwa im Rahmen groß angelegter Studien wie TEDS-LT, PKE oder FALKE-E, die sich am kompetenztheoretischen Modell professioneller Handlungskompetenz orientieren (vgl. Kapitel 3.3.3). Für die Fremdsprachendidaktik war z. B. die DESI-Studie (*Deutsch-Englisch Schülerleistungen International*) wegweisend, in der mit Hilfe von videografiertem Englischunterricht der Stellenwert der Englischlehrperson für den Kompetenzerwerb der Schüler:innen erstmals empirisch nachgewiesen werden konnte (Helmke et al. 2008). Aus diesen Gründen ist auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung eine Zuwendung zur Lehrperson und ein wachsendes Interesse an deren professionellen Handlungskompetenzen zu verzeichnen (Schart 2014).

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die fremdsprachendidaktische Professionsforschung heute über ein ausdifferenziertes Spektrum an theoretischen, methodischen und thematischen Zugängen verfügt. Trotz früherer Kritik an einer unzureichenden Erforschung der Fremdsprachenlehrperson liegen mittlerweile belastbare Erkenntnisse zu deren professionellem Wissen, Können und Handeln vor (Roters & Trautmann 2014; Gerlach 2024b).

An dieser Stelle wird auf eine historische Darlegung der Erforschung der Fremdsprachenlehrperson und ihrer Kompetenzen verzichtet. Aktuelle Bestandsaufnahmen finden sich z. B. in Caspari (2014), Roters & Trautmann (2014), Legutke und Schart (2016) oder Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter (2018). Auch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ hat mit einigen Forschungsprojekten – wie auch das vorliegende – zum Fortschritt der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung beigetragen. Die Aktualität und das Erstarken des Untersuchungsgegenstandes zeigt sich nicht zuletzt auch in dessen Bearbeitung in unterschiedlichen Sammelbänden, wie erst jüngst von Gerlach im Jahr 2024 unter dem Titel „Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen – Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken“ herausgegeben.

Forschungsdesiderate in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung bestehen vor allem hinsichtlich der Systematisierung von Elementen der Ausbildungsdidaktik, der Untersuchung der Verknüpfung von Phasen im Theorie-Praxis Dilemma, der Förderung fremdsprachendidaktischer Kompetenzen sowie der Gesamtwirkung der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen (Gerlach & Steininger 2016b: 182). Einen Überblick über aktuelle Untersuchungsschwerpunkte im deutschsprachigen Raum der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung geben Gerlach et al. (2020), die in Tabelle 1 dargestellt sind. Auffällig ist hier, dass sich die gelisteten Studien (Zeitraum: 2000-2019) vor allem auf die erste und damit universitäre Ausbildungsphase beziehen. Die Tabelle wurde von der Autorin durch ihr bekannte fremdsprachendidaktische Arbeiten ergänzt, die nach 2019 bis 2024 im deutschsprachigen Raum entstanden sind, auch wenn sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Hierbei zeichnet sich ab, dass sich aktuelle fremdsprachendidaktische Professionsforschung häufig in einem evidenzorientierten, kompetenztheoretischen Ansatz verorten und zentrale Wissens-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen untersuchen. Neben klassischen Themenfeldern wie *beliefs*, Reflexivität oder Mehrsprachigkeit gewinnen dabei auch Fragen der Digitalität sowie der Unterrichtsplanung zunehmend an Bedeutung (vgl. Tabelle 1). Hier zeigt sich, dass Arbeiten, die die Fremdsprachenlehrperson im Kontext der Digitalität betrachten, erst seit Kurzem veröffentlicht werden, was die Novität des Themas in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung unterstreicht. Insgesamt zeigt sich jedoch eine zunehmende Breite und Dynamik des Forschungsfeldes, bei gleichzeitig fortbestehenden Desideraten hinsichtlich der systematischen Verbindung von Theorie und Praxis sowie der Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung (Gerlach & Steininger 2016b).

Tabelle 1: Übersicht der Untersuchungsschwerpunkte im Kontext der fremdsprachen-
didaktischen Professionsforschung im deutschsprachigen Raum (Zeitraum: 2000-
2024; übernommen aus Gerlach et al. 2020: 118 und ergänzt von der Autorin).

Untersuchungsfokus	Exemplarische Studien aus der Fremdsprachendidaktik
Subjektive Theorien von Fremd- sprachenlehrpersonen, <i>beliefs</i>	Caspari (2003), Schart (2003), Viebrock (2007), Rossa (2017), Küplüce (2024)
Berufsbiografie und Identität	Dirks (2000), Özkul (2011), Kollmannsberger, Weiß & Kiel (2012), Valadez Vazquez (2014), Schultze (2018), Fischer (2024), Şahin (2024)
Reflexivität und Reflexionskom- petenz	Roters (2012), Abendroth-Timmer (2017), Wipperfurth (2016), Klempin (2019), Schädlich (2019), Gödecke (2020), Spellerberg (2024)
(Erfahrungs-)Wissen und Lehrerkompetenzen	Appel (2000), Demming (2007), Roters et al. (2011), Kö- nig et al. (2016/2017c), Kirchhoff (2017), Ehmke et al. (2018), Arriagada (2024) Lindl & Kirchhoff (2024)
Interventionsforschung (z. B. durch Seminare, Auslandsauf- enthalt, Fortbildungen)	Schocker-v. Ditfurth (2001), Ehrenreich (2004), Zibelius (2014), Benitt (2015), Porsch & Wilden (2024)
Mehrsprachigkeit	Wilken (2021), Kropp (2022), Gießler et al. (2024), Schröter et al. (2024)
Digitalität	Küplüce (2024), Roters & Holberg (2024), Schmit (2024)
Unterrichtplanung	Knorr (2015), Diehr (2018; 2021), Gerlach et al. (2020), Schmit (2024)
Bilingualer Sachfach- unterricht/CLIL	Viebrock (2014), Heinemann (2018), Berge (2024), Wenke (2024)
Kritische Fremdsprachen- didaktik	Abendroth-Timmer (2020), Gerlach (2020b), Lücke (2024)
Inklusiver Englischunterricht	Blume et al. (2021), Böhm (2023)
Spezifische Kompetenzbereiche	Wilden (2013) oder Kreft & Viebrock (2020) zur in- ter/transkulturellen Kompetenz; Martinez (2008) zu subjektiven Theorien über das Sprachlernverständnis und Lernerautonomie bei Lehrpersonen Tesch (2010) zu Orientierungen von Lehrkräften in Be- zug auf Lernaufgaben; Gerlach (2020a) zum Handeln von Ausbildungskräften im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst; Hoffmann (2024) und Janzen; Vo- gelsang & Rumlich (2024) zur Feedbackkompetenz; Mi- ladinović (2024) zur Dramapädagogik ; Püster (2021) zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht; Gardemann (2021) zur Nutzung von Literatur; Bonnet & Hericks (2020) zum kooperativen Lernen; Diehr (2022) zum kulturellen Lernen; Hanke & König (2024) zum professionellen Wissen von Grundschulleh- rpersonen zum Schriftspracherwerb

3.3 Fachspezifische Anforderungen und Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen: Standards und Modellierungen

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Kapitel dargestellten Spezifika des Fremdsprachenunterrichts, stellt sich die Frage nach den fachspezifischen Anforderungen und Kompetenzen, die für das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen wesentlich sind. Diese Frage betrifft den Kerngegenstand der Fremdsprachendidaktik (Rossa 2018). (Rossa 2018: 145).

Wie bereits in Kapitel 2.3.1 dargelegt, stellt ‚Kompetenz‘ ein Konstrukt dar, das sich sowohl aus kognitiven Dispositionen, also professionellem Wissen, als auch affektiv-motivationalen Faktoren, wie beispielsweise Überzeugungen, speist. So müssen auch Fremdsprachenlehrpersonen im Professionalisierungsprozess zum einen Wissen (z. B. fachdidaktisches Wissen) erlangen, zum anderen aber auch motivationale und volitionale Kompetenzfacetten ausbilden (vgl. Kapitel 2).

Es gibt eine Reihe an Versuchen, das Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrpersonen zu konkretisieren bzw. Modellierungen spezifischer Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen vorzunehmen, wobei – abgesehen von den KMK-Anforderungen – „ein umfassend empirisch untermauertes Verständnis von Fremdsprachenlehrerprofessionalität“ (Gerlach et al. 2020: 119) weiterhin fehlt.

Normative Zielsetzungen zu professionellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen existieren beispielsweise auf europäischer Ebene durch verschiedene Rahmentexte und Instrumente, die die Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen als Verwirklichung sprachpolitischer Zielsetzungen verstehen (Schädlich 2018: 166). Ein Beispiel hierfür ist das ‚Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung - EPOSA‘ (Newby et al. 2007). Auf nationaler Ebene existiert mit den ‚Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung‘ (KMK 2024) ein Steuerungselement zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen, das das Fachprofil angehender Fremdsprachenlehrpersonen und damit Anforderungen an die universitäre Fremdsprachenlehrer:innenausbildung stellt. Für die hochschuldidaktische Ausgestaltung von Lehrangeboten stellen z. B. Legutke und Schart (2016) ein Rahmenmodell mit Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen für Fremdsprachenlehrpersonen vor (ebd.: 18). Schließlich gibt es Bemühungen, bestehende Kompetenzmodelle (z. B. Baumert & Kunter 2006) fachspezifisch auszugestalten (z. B. TEDS-LT, PKE oder FALKO-E). Auf diese Modellierungsversuche wird nun im Folgenden näher eingegangen.

3.3.1 Standards für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen

Welche Anforderungen an Fremdsprachenlehrpersonen während ihrer universitären Ausbildung in Deutschland gestellt werden, ist in bildungspolitischen Rahmendokumenten festgelegt. Für die Ausbildung von Englischlehrpersonen sind insbesondere die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* der KMK (2024) sowie das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA; Newby et al. 2007) relevant.

EPOSA dient als Instrument der Selbsteinschätzung angehender Fremdsprachenlehrpersonen und formuliert zentrale Kompetenzbereiche fremdsprachendidaktischen Handelns. Ein zentrales Merkmal ist dabei die Betonung adaptiven, situationsangemessenen Handelns. Für die vorliegende Studie ist insbesondere der Kompetenzbereich Unterrichtsplanung von Bedeutung, der die Identifikation von Lernzielen, die Auswahl von Inhalten sowie organisatorische Aspekte umfasst (Newby et al. 2007: 6).

Mit den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* liegt ein verbindlicher nationaler Rahmen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen vor. Gemäß den Anforderungen ist es erforderlich, sowohl umfassende Fähigkeiten in der Sprachpraxis als auch in der Fachdidaktik zu entwickeln. Das Dokument betont auch neben fach- und fachdidaktischem Wissen zunehmend Aspekte wie Diversität, Inklusion und Digitalisierung (KMK 2024). Bezogen auf die Unterrichtsplanung wird gefordert, dass angehende Fremdsprachenlehrpersonen während ihres Studiums erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen erwerben (44).

Auch der reflektierte Einsatz digitaler Medien ist als Kompetenzanforderung explizit verankert. Studierende sollen digitale Entwicklungen fachlich und fachdidaktisch beurteilen sowie digitale Medien zur Differenzierung und individuellen Förderung nutzen können (KMK 2024: 44). Die Berücksichtigung digitaler Medien in der Unterrichtsplanung stellt damit eine bildungspolitisch gesetzte Zielperspektive der Fremdsprachenlehrer:innenbildung dar.

Trotz wiederkehrender Kritik an der geringen fachlichen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Kompetenzformulierungen (vgl. Gerlach 2020a: 52; Wipperfurth 2009; Lütge 2012; Schädlich 2019) bildeten die KMK-Anforderungen eine zentrale Grundlage für die Entwicklung späterer empirischer Studien zur professionellen Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen, etwa im Rahmen von TEDS-LT oder PKE (Gerlach 2020a: 52). Auf diese Studien wird in Kapitel 3.3.3 eingegangen.

3.3.2 Dimensionen professioneller Kompetenz: Das Rahmenmodell von Legutke und Schart (2016)

Eine weitere fachspezifische Beschreibung beruflicher Anforderungen von Fremdsprachenlehrpersonen liefern Legutke und Schart (2016 – vgl. Abb. 4). Die beiden Autoren schlagen ein Rahmenmodell vor, das die wichtigsten Dimensionen aufzeigt, die in die „Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden verankert werden sollte[n]“ (ebd.: 17). Damit bietet das Modell einen Orientierungsrahmen für die fachdidaktische Ausgestaltung von universitären Lehrveranstaltungen.

Sprache, Literatur & Kultur

Diese Dimension umfasst die fachwissenschaftlichen Grundlagen des Fremdsprachenstudiums in Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft. Sie bildet die fachliche Basis des Professionswissens und ist grundlegend für die Auswahl, Strukturierung und didaktische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten. Fachwissen ermöglicht es, Lerngegenstände lernendenorientiert auszuwählen und in kompetenz- und aufgabenorientierten Lehr-Lern-Arrangements umzusetzen (Legutke & Schart 2016; Rossa 2018). Diese Fachkompetenz für den Englischunterricht schließt demnach das Wissen dazu ein, wie man unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Lernschwierigkeiten „einen lebendigen und bedeutsamen Zugang zur Fremdsprache“ (Rossa 2018: 147) ermöglichen kann.

Lehren und Lernen

Die Dimension *Lehren und Lernen* beschreibt das Kerngeschäft fremdsprachlichen Unterrichts, insbesondere die Planung, Gestaltung, Begleitung und Evaluation von Lernprozessen (Legutke & Schart 2016: 22). Sie umfasst die Fähigkeit, lernförderliche Lernarrangements zu gestalten, Unterricht strukturierend zu organisieren. Routinen, Regeln und Rituale zu etablieren und Lernprozesse reflektiert zu steuern. Voraussetzung hierfür ist ein breites didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire sowie eine forschend-reflexive Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtspraxis (Rossa 2018: 147).

Identität und Rolle

Die Ausbildung einer professionellen Identität und Rolle stellt die dritte Kompetenzdimension im Rahmenmodell von Legutke und Schart (2016) dar. Zu dieser Kompetenzdimension gehören Reflexionsmöglichkeiten über eigene Erfahrungen, Überzeugungen und das Betrachten der eigenen Sprache als Facette der Identitätsbildung. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang auch die Ausbildung eines „robusten und zugleich flexiblen Selbstkonzept[s]“

(Rossa 2018: 148), das den Einstieg in den Vorbereitungsdienst unterstützen kann. Die Bearbeitung bzw. Entwicklung der professionellen Identitätsbildung und das Reflektieren des eigenen beruflichen Selbstverständnisses gehören damit zur Kernaufgabe der fremdsprachendidaktischen Ausbildung.

Kooperation und Entwicklung

Die vierte Dimension fokussiert kooperatives Denken und Handeln als Bestandteil professioneller Entwicklung (Legutke & Schart 2016: 28). Fremdsprachenlehrpersonen sollen sich als Teil professioneller Lerngemeinschaften verstehen und bereits in der Ausbildung kooperative Arbeitsformen erproben. Lehrer:innenkooperation wird dabei zunehmend auch empirisch untersucht, etwa im Kontext von Netzwerken oder digitalen Kooperationsformaten (z. B. Wipperfürth 2016; Schneider 2020).

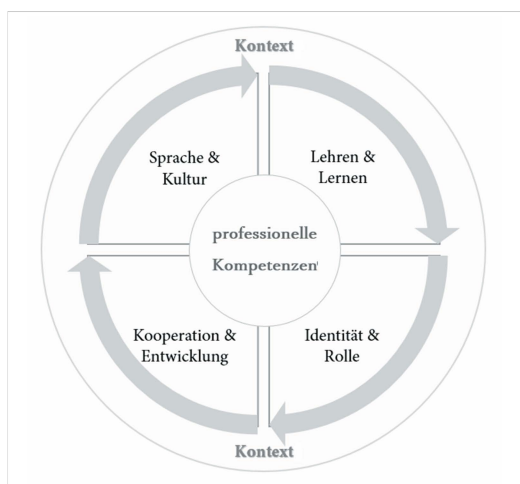


Abbildung 4: Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden (Legutke & Schart 2016: 18)

3.3.3 Testorientierte Modellierungen - Empirische Studien zur Untersuchung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen

Neben normativen und modelltheoretischen Zugängen existieren testtheoretisch ausgerichtete Studien, die das professionelle Wissen (angehender) Englischlehrpersonen empirisch erfassen. Diese Studien orientieren sich überwiegend am Kompetenzverständnis nach Shulman (1987) und erfassen fachliches,

fachdidaktisches und pädagogisches Wissen als zentrale kognitive Dispositionen professionellen Handelns. Zu den zentralen quantitativen Studien zählen TEDS-LT, PKE und FALKO-E, die einen besonderen Fokus auf die empirische Modellierung und Messung des fachdidaktischen Wissens legen. Auf dieses wird in Kapitel 3.4.2 vertieft eingegangen; im Folgenden werden die Studien überblicksartig dargestellt.

TEDS-LT (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) überträgt bestehende Kompetenzmodelle aus der Mathematikdidaktik auf das Fach Englisch und erfasst erstmals längsschnittlich das professionelle Wissen von Englischlehramtsstudierenden (Blömeke 2011: 7; vgl. Abb. 5). Theoretische Grundlage bildet das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006). Zentrale Befunde zeigen einen deutlichen Zuwachs im fachdidaktischen Wissen im Studienverlauf, während das Fachwissen weitgehend stabil bleibt. Zudem korrelieren Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im Fach Englisch deutlich schwächer als in stärker strukturierten Domänen wie Mathematik (Roters et al. 2011; Jansing et al. 2013).

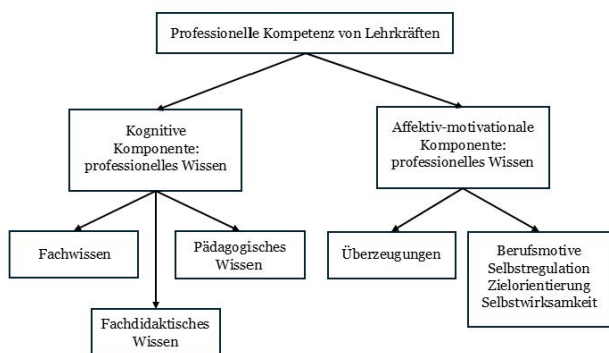


Abbildung 5: Rahmenmodell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen in TEDS-LT und PKE nach Blömeke 2011: 15. Eigene Darstellung adaptiert nach Roters 2018: 146.

Das Projekt **PKE** (Professionelle Kompetenz von Englischlehrkräften) knüpft an TEDS-LT an und erweitert die Erhebung auf die zweite Phase der Lehrer:innenbildung. Untersucht werden Unterschiede zwischen Studierenden und Referendar:innen sowie der Einfluss von Lerngelegenheiten auf die Wissensentwicklung. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass in PKE keine Kompetenz, sondern deklaratives Wissen gemessen wird (Gerlach 2022a: 31; Roters 2018). Die Ergebnisse zeigen höhere Ausprägungen des fachdidaktischen und

pädagogischen Wissens bei Referendar:innen, während sich das Fachwissen kaum weiterentwickelt. In beiden Ausbildungsphasen zeigt sich zudem eine deutliche Schulformabhängigkeit des Professionswissens (König et al. 2017b: 94).

Mit **FALKO-E** (Fachspezifische Lehrerkompetenzen - Englisch; Krauss et al. 2017; Kirchhoff 2017). liegt ein weiteres testorientiertes Instrument zur Erfassung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Englischlehrpersonen vor, das sich an der COACTIV-Studie orientiert (Kirchhoff 2017). Die Ergebnisse der FALKO-E Studie zeigen im Vergleich zu der TEDS-LT und PKE ein heterogenes Bild: Während in TEDS-LT ein deutlicher Wissenszuwachs im fachdidaktischen Wissen im Verlauf des Studiums nachgezeichnet werden konnte, zeigten die Ergebnisse von FALKO-E einen deutlichen Zuwachs im Fachwissen, aber nicht im fachdidaktischen Wissen der (angehenden) Lehrpersonen im Fach Englisch (Kirchhoff 2017: 143). Es zeigt sich in den Daten von FALKO-E, dass das Fachwissen „eine wesentliche Determinante des fachdidaktischen Wissens“ (Lindl & Kirchhoff 2024: 121) ist und die beiden Wissensfacetten zwei unabhängige, „aber dennoch keine unverbundenen, überschneidungsfreien fachbezogenen Bereiche des Professionswissens von Lehrkräften sind“ (ebd.: 121). Außerdem verweisen die Daten auf einen fehlenden Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen und der Studien- oder Berufserfahrung (ebd.: 122).

Zusammenfassend konnten mit Hilfe der hier vorgestellten drei quantitativen Studien aussagekräftige Befunde zum Fachwissen und fachdidaktischen Wissen von angehenden Englischlehrpersonen gewonnen werden (Roters 2018: 147). Übereinstimmend heben die Studien die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens hervor. Dieses scheint aber in der Gesamtschau bei angehenden Fremdsprachenlehrpersonen eher schwach ausgeprägt zu sein (Gerlach et al. 2020: 117).

3.4 Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen

Im Folgenden werden sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen als zentrale Facetten der kognitiven Professionsbereiche von Fremdsprachenlehrpersonen genauer betrachtet. Das Fach- und fachdidaktische Wissen stellte für die vorliegende Arbeit ein zentrales Strukturelement zur Analyse des Wissens in den Planungsgesprächen dar. An dieser Stelle erfolgt eine erneute Bezugnahme auf die im vorherigen Kapitel behandelten quantitativen Studien, wie etwa TEDS-LT, um die dort zugrunde liegende Konzeptualisierung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen näher zu beleuchten.

3.4.1 Fachwissen von Fremdsprachenlehrpersonen

Eine wichtige Referenzquelle zur Frage, welches Fachwissen Fremdsprachenlehrpersonen benötigen, stellt das in Kapitel 3.3 vorgestellte Dokument der ‚Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken‘ dar. Gemäß diesen Anforderungen verfügen (angehende) Englischlehrpersonen über ein „vertieftes, strukturiertes und anschlussfähiges Fachwissen in den Teilgebieten der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft“ (KMK 2024: 44f).

Diese Wissensselemente spiegeln sich auch in den Testitems der TEDS-LT Studie wider (Roters et al. 2011: 81; vgl. Tabelle 2). Wie in Tabelle 2 dargestellt, beinhaltet TEDS-LT z. B. Fragen zur britischen und US-amerikanischen Literaturwissenschaft (z. B. Dramen - und Literaturtheorie) und zur Linguistik (z. B. Kenntnisse zur *speech act theory*) (ebd.: 83). In PKE basieren die Fragen zum Fachwissen ebenfalls auf den Testitems von TEDS-LT und berücksichtigen „Wissen in den relevanten Fachbereichen der Amerikanischen und Britischen Literatur und Kultur sowie der Linguistik für Englisch als Fremdsprache“ (König et al. 2017b: 89). Die in FALKO-E verwendeten Items zum Fachwissen übernehmen ebenfalls diese Dreigliederung und kategorisieren das Fachwissen in die Sprachenwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft (Kirchhoff 2017: 127; vgl. KMK 2024). Kirchhoff (2017) merkt jedoch an, dass die Items in FALKO-E im Vergleich zur PKE und TEDS-LT Studie stärker an den „inhaltlichen Erfordernissen der Unterrichtstätigkeit“ (ebd.: 122) orientiert ist, während die beiden anderen Studien das Fachwissen vor allem basierend auf den „Inhalten des fachwissenschaftlichen Studiums“ festmachen (ebd.: 122). Fachwissen wird in FALKO-E verstanden als ein „vertieftes Hintergrundwissen über Fachinhalte des Curriculums der Sekundarstufe“ (Kirchhoff 2017: 120) und beinhaltet beispielsweise Wissen über L1-L2 Inferenz, Semantik oder Kenntnisse englischsprachiger Kinder- und Jugendliteratur (ebd.: 120). Dennoch scheint allgemeiner Konsens darüber zu bestehen, dass die Trias aus Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft zentrale Gegenstände des Fachwissens von (angehenden) Fremdsprachenlehrpersonen sind. Aus diesem Grund wurde mit Blick auf die Analyse der zweiten Forschungsfrage, die fachwissenschaftliche Kodierung (*content knowledge*, CK) dann vergeben, wenn sich die Studierenden zur Sprach-, Kultur - und Literaturwissenschaft äußerten.

Hinsichtlich der Bedeutung des Fachwissens für professionelles Handeln wird wiederholt betont, dass es zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für Professionalität darstellt (Bechtel 2018: 12). Fachwissen gewinnt seine professionelle Relevanz erst im Zusammenhang mit der Frage, wie fachliche Inhalte lernwirksam vermittelt werden können. Damit fungiert das Fachwissen als Bezugsrahmen für das fachdidaktische Wissen und

kann nicht isoliert betrachtet werden (Roters et al. 2013: 157). An dieser Schnittstelle setzt das fachdidaktische Wissen an.

Tabelle 2: Gegenstandsbereiche der fachwissenschaftlichen Subdimensionen in TEDS-LT (Eigene Darstellung adaptiert nach Roters et al. 2011: 83).

Fachwissenschaftliche Subdimensionen	Themen
Britische und US-amerikanische Literaturwissenschaft	Analyse verschiedener literarischer Textformen (historische Dokumente, Filme...) Dramen- und Literaturtheorie Anglo-amerikanische Kulturgeschichte Literatur- und kulturwissenschaftliche Konzepte
Linguistik	Struktur und Entwicklung der englischen Sprache Unterschiedliche sprachliche Varietäten Phonetische Transkription <i>Speech Act Theory</i> Kognitive Linguistik Analyse sprachlicher Besonderheiten des Englischen Ansätze der Zweitsprachenerwerbsforschung

3.4.2 Fachdidaktisches Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen

Quantitative Studien

Eine differenzierte Betrachtung des fachdidaktischen Wissens ist für die vorliegende Studie zentral, da die Analyse der Planungsgespräche auf fachdidaktische Wissenselemente fokussiert, die im Kontext der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde aktiviert werden. Die Auswertung der zweiten Forschungsfrage orientiert sich dabei am fachdidaktischen Wissensmodell der PKE-Studie, da das dort entwickelte Instrumentarium zur Datenauswertung herangezogen wurde.

Insgesamt wird der geringe „Grad an Kanonisierung“ (Caspari & Grünewald 2022: 120) des fachdidaktischen Wissens bei Fremdsprachenlehrpersonen kritisiert, wenngleich die Studie von Caspari und Grünewald (2022) zeigen konnte, dass zwischen Lehrerbildner:innen durchaus Einigkeit über die lehrrelevanten fachdidaktischen Wissenselemente herrscht (ebd.: 120; vgl. Roters & Trautmann 2014). Eine Herausforderung stellt dabei insbesondere die Abgrenzung fachdidaktischen Wissens von fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Wissensbereichen dar (Schädlich 2019). An dieser Stelle setzen verschiedene quantitative und qualitative Studien an, die das

fachdidaktische Wissen (in Abgrenzung zu anderen Wissensbereichen) zu modellieren versuchen:

Erste empirische Operationalisierungen fachdidaktischen Wissens erfolgten im Rahmen von TEDS-LT, dessen Items sich maßgeblich an den Kompetenzanforderungen der KMK orientierten (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Gegenstandsbereiche der fachdidaktischen Subdimensionen in TEDS-LT (Eigene Darstellung adaptiert nach Roters et al. 2011: 83).

Fachdidaktische Themen
• Analyse fremdsprachlichen Unterrichts; die Rolle von Formfokussierung; produktive Kompetenzen • Methodische Ansätze auf der Basis schriftlicher Unterrichtsszenarien • Situative Konzepte interkultureller Kompetenz • Formate bilingualen Lernens und des bilingualen Sachfachunterrichts • Literaturdidaktische Ansätze und ihre Umsetzung im Englischunterricht • Analyse von Lese- und Hörverstehensprozessen • Varianten von Lesearten im Englischunterricht • Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)

Die Ergebnisse zeigten eine hohe Heterogenität fachdidaktischen Wissens, was die Notwendigkeit einer differenzierteren theoretischen Modellierung nahelegte (Roters et al. 2015: 62). Hier knüpfte die PKE-Studie an, die, aufbauend auf den Arbeiten von TEDS-LT, das fachdidaktische Wissen empirisch erfasste und dessen Modellierung verfeinerte (ebd.: 62; vgl. Roters et al. 2013).

Wichtige Vorarbeiten hierfür liefert die empirische Studie von Roters et al. (2013), in der sich eine „zweidimensionale Aufteilung [des fachdidaktischen Wissens] sowohl theoretisch als auch empirisch als tragfähig erwiesen hat“ (ebd.: 171). Das zweigeteilte Konstrukt fachdidaktischen Wissens Englisch, basierend auf den Vorarbeiten von TEDS-LT, Grossmann (1990) und Tsui und Nicholson (1999) ist in Abbildung 6 dargestellt. Unterschieden wurde zwischen einer lehrpersonenbezogenen Perspektive (Planung, curriculare Einbettung, methodisch-didaktische Entscheidungen) und einer lernendenbezogenen Perspektive (Spracherwerbsprozesse, Lernstrategien, Antizipation von Verständnisschwierigkeiten) (Roters et al. 2013: 159f.). Diese Modellierung erwies sich empirisch als tragfähig und bildete eine wichtige Grundlage für weiterführende Studien.

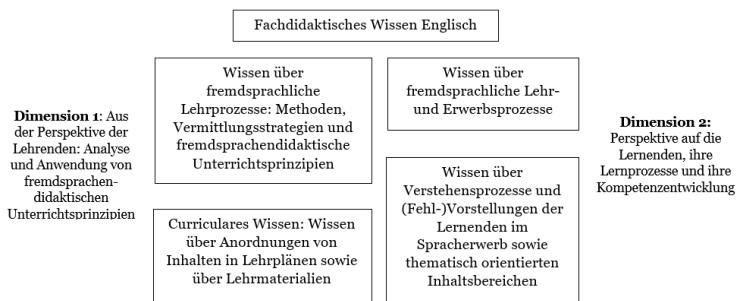


Abbildung 6: Konstrukt fachdidaktisches Wissen Englisch in Anlehnung an Grossmann (1990). Eigene Darstellung adaptiert nach Roters et al. (2013): 159.

Anknüpfend an die hier skizzierten Überlegungen von Roters und Kolleg:innen (2013) entwickelten König et al. (2016) einen Test zum fachdidaktischen Wissen, der zudem auf den Arbeiten von Jansing et al. (2013) im Rahmen der TEDS-LT Studie und Darling-Hammond und Baratz-Snowden (2007) aufbaute (König et al. 2016: 327)⁵. Insgesamt beinhaltete der in PKE eingesetzte Test Items zum Fachwissen, zum pädagogischen Wissen und zum fachdidaktischen Wissen. Der Test bestand aus insgesamt 33 Subdimensionen und zeigte, dass ein dreidimensionales Modell zur Beschreibung des professionellen Wissens von Englischlehrpersonen (bestehend aus CK, PK und PCK und damit analog zu Shulman 1987) deutlich besser zu den Daten passte als ein eindimensionales Modell (König et al. 2016: 330). Insgesamt korrelierten die drei Wissensbereiche stark miteinander, sodass das fachdidaktische Wissen vermutlich stark vom Fachwissen und pädagogischen Wissen abhängt (ebd.: 330). So zeigte sich z. B. eine Korrelation zwischen PCK und CK, wobei die Korrelation zwischen PCK und PK höher ausfiel (ebd.: 330). Die Autor:innen schlussfolgern anhand ihrer Daten, dass das pädagogische Wissen eine wichtige Quelle für das fachdidaktische Wissen zu sein scheint.

Operationalisiert wurde das fachdidaktische Wissen über die drei folgenden Dimensionen (übersetzt von Klempin 2019: 35f.), die auch in der vorliegenden Forschungsarbeit zur Analyse der Wissensdimensionen in Unterrichtsplanungsgesprächen herangezogen wurde (vgl. König et al. 2016: 327):

5 Eine Limitation des Tests, die in Kapitel 10.3.5 wieder aufgegriffen wird, ist die Fokussierung auf die kognitiven Aspekte des Lehrer:innenwissens. Der Test stößt insofern an seine Grenzen, als dass die situierte Perspektive des Lehrer:innenwissens unberücksichtigt bleibt. Aktuelle Studien (z. B. Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015) verweisen jedoch auf die Bedeutung dieser situationsspezifischen Fähigkeiten (König et al. 2016: 331).

- Wissen zum Curriculum (*knowledge of curriculum*)
- Wissen zu Lehrstrategien und Repräsentationen (*knowledge of teaching strategies and representations*)
- Wissen zu Lernenden (*knowledge of students*)

Eine Ausdifferenzierung der fachdidaktischen Wissensbereiche ist in Tabelle 4 dargestellt (König et al. 2016: 327; Übersetzung von Klempin 2019: 36).

Tabelle 4: Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums von König et al. (2016). Eigene Darstellung - übernommen und übersetzt von Klempin (2019: 36).

Curriculumswissen (<i>knowledge of curriculum</i>)	Kenntnis um grundlegende Definitionen der Rahmen- und Bildungspläne Kenntnis spezifischer Förderziele- und zwecke Entsprechend curricularer Vorgaben Aufbereitung von Aufgaben/Materialien in Passung zu Schulstufe, Schulart, Alter und Vorwissen der Schüler:innen Kenntnis von Lernzielen Kenntnis von TEFL-Kompetenzen Analyse und Passung von Unterrichtsmaterialien für spezifische Lerngruppen
Strategiewissen (<i>knowledge of teaching strategies and representations</i>)	Umfasst alles, was der Verständnissicherung des Inhaltes/Medium Sprache beim Lernenden dient: z. B. Erklärungen, Demonstrationen, Modellierungen, Illustrationen und Beispiele Kenntnis von Konzepten und Ansätzen des Fremdsprachenlernens Fähigkeit, Instruktionsstrategien zur Inhaltspräsentation anzuwenden Fähigkeit, passende Aktivitäten auszuwählen Fähigkeit, Lehrbuchaktivitäten zu analysieren und den Aktivitätstyp zu identifizieren (z. B. <i>gap-filling exercise</i>) Fähigkeit zur Bestimmung von spezifischen FLL (<i>Foreign Language Learning</i>)-Ansätzen (z. B. <i>Task-Based Learning</i>)
Lernendenwissen (<i>knowledge of students</i>)	Kenntnis von Vorannahmen von Lernenden unterschiedlichen Alters und diverser sozialer Hintergründe Wissen um den Sprachlernstand und das Vorwissen Kenntnis über übliche Sprachlernhindernisse Identifizierung von typischen Schüler:innenfehlern, produktiver kontextangemessener Umgang mit Fehlern Analyse von z. B. mündlicher Performance Besitz von <i>Language Awareness</i> als Fähigkeit zur Diagnose von Sprachlernständen zur Herstellung von Passung zwischen Sprache/Inhalt und Lernmaterial und Lernendem

Qualitative Studien

Die bisherigen quantitativen Studien zum fachdidaktischen Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen erfassen überwiegend isolierte Wissensbestände und blenden die starke Kontext- und Situationsgebundenheit fachdidaktischen Wissens weitgehend aus (Spellerberg 2024). Insbesondere implizite Wissensformen und reflexive Prozesse der Wissensnutzung – die „hidden side of the work“ (Freeman 2002) – lassen sich mit testbasierten Verfahren nur begrenzt abbilden (Gerlach 2022a). An dieser Stelle setzen qualitative Studien an, die fachdidaktisches Wissen in konkreten Praxissituationen rekonstruieren (ebd.).

Qualitative Zugänge nutzen häufig Reflexionsanlässe in Praxisphasen, um Zugang zu fachdidaktischem Wissen zu erhalten (Gerlach 2022a). So untersuchte Schädlich (2019) Reflexionsgespräche mit angehenden Fremdsprachenlehrpersonen im Praktikum und beschreibt das dabei rekonstruierte Wissen als „Interimsdidaktik“, also als situativ selektiertes, dynamisches und kontextgebundenes fachdidaktisches Wissen (Schädlich 2022a: 56; vgl. Schädlich 2019: 95-96, 295-297). Insgesamt erarbeitet Schädlich (2019) acht Kategorien fremdsprachendidaktischen Wissens, die in den Reflexionen versprachlicht werden: Fertigkeiten/Kompetenzen, Unterrichtsgespräch/Interaktion, Stimmigkeit der Unterrichtsplanung, Schülerorientierung, Methodenkenntnis, Inhaltsorientierung/Material, Kompetenzbegriff und Aufgabenorientierung (ebd.: 157f.).

Auch Klempin (2019) untersucht im Rahmen ihres entwickelten Lehr-Lernkonzeptes die Reflexionskompetenz angehender Englischlehrpersonen und analysiert diese hinsichtlich der Reflexionstiefe- und breite. Für die Reflexionsbreite nutzt sie ebenfalls das PCK-Instrument von König et al. (2016) und erweitert dieses um eine vierte Hauptdimension, das „TEFL-Wissen“ (Klempin 2019: 198). Hierunter zählen Äußerungen der Studierenden zu den von Legutke und Schart (2016) benannten Facetten fremdsprachendidaktischer Kompetenz: Sprach-, -Literatur- und Kulturwissen, Lehr- und Lernwissen, Identitäts- und Rollenfindung und Kooperation sowie professionelle Weiterentwicklung (Klempin 2019: 199; vgl. Legutke & Schart 2016: 18f.). Ihre Ergebnisse deuten auf einen Zuwachs an fachdidaktischem Wissen im Verlauf des Lehr-Lernkonzeptes hin, wobei dies nicht für die Subkategorie ‚Curriculumswissen‘ als Teilbereich des fachdidaktischen Wissens zutrifft (Klempin 2019: 253).

Spellerberg (2024) nutzt ebenfalls Reflexionsvignetten zur Analyse der Reflexionstiefe- und breite von Noviz:innen und Expert:innen. Im Vergleich zu Klempin (2019) reagieren die Proband:innen jedoch verbal auf den Reflexionsstimulus, um dem im Kontext situativ eingebetteten Wissen unter Handlungs- und Entscheidungsdruck in der Praxis näher zu kommen (ebd.: 138). Erste Ergebnisse ihrer Studie deuten auf einen engen Zusammenhang zwischen pädagogischem und fachdidaktischem Wissen hin. Dabei konnten sowohl

erlernte Wissensbestände als auch deklaratives, subjektives Wissen in Form eines Erfahrungswissen expliziert werden (Spellerberg 2024: 138). Zudem unterscheidet sich die Verarbeitungstiefe des Wissens während des Reflektierens zwischen Noviz:innen und Expert:innen: Der Experte zeigt hinsichtlich der Reflexionstiefe eine ausgeprägtere Vernetzung und eine stärkere Nutzung des expliziten Wissens (ebd.: 139).

In Ihrem Zeitschriftenbeitrag zum fachdidaktischen Wissen verweist Schädlich (2022a) auf weitere Studien zum fachdidaktischen Wissen in Praxisphasen, die an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter beschrieben werden (z. B. Roters 2012; Knorr 2015; Wipperfurth 2016 oder Gödecke 2020). Wichtig für die vorliegende Arbeit ist jedoch das Resümee von Schädlich (2022a), das sie basierend auf der Zusammenschau der hier genannten qualitativen Studien zum fachdidaktischen Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen formuliert: Sie stellt fest, dass sich die rekonstruierten fachdidaktischen Wissensbestände über verschiedene Untersuchungen hinweg stark ähneln. Diese beobachtete Stabilität wirft die Frage auf, ob die Fremdsprachendidaktik in ihrer Praxis tatsächlich als gering strukturierte Domäne zu begreifen ist oder ob sie stärker strukturiert ist, als kompetenztheoretische Modellierungen suggerieren (Schädlich 2022a.: 59). Gleichzeitig verweisen alle Studien auf ein zentrales „Kategorisierungsproblem“ bei der Ordnung und Systematisierung fachdidaktischen Wissens (Schädlich 2022a: 60). Auch in der vorliegenden Arbeit zeigte sich dieses Kategorisierungsproblem bei der Analyse der Unterrichtsplanungsgespräche, worauf in der Diskussion der zweiten Forschungsfrage näher eingegangen wird (vgl. Kapitel 10.3).

Zusammenfassend standen in dieser Arbeit bisher vor allem kognitive Professionsbereiche – Fachwissen und fachdidaktisches Wissen – im Fokus. Unter Berücksichtigung des Modells professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2006) konstituiert sich Professionalität aber auch aus nicht-kognitiven Kompetenzbereichen, die sich auf affektiv-motivationale Aspekte wie Überzeugungen beziehen. So wird davon ausgegangen, dass diese ebenfalls eine zentrale professionstheoretische Facette sind, die das Handeln von Lehrpersonen wesentlich beeinflusst (Roters 2018: 149). Die Bedeutung und Ausdifferenzierung der affektiv-motivationalen Professionsbereiche wurde in Kapitel 2.4.3 bereits unter einer stärker allgemeindidaktischen Perspektive beschrieben. Im Folgenden soll beleuchtet werden, wie diese nicht-kognitiven Kompetenzbereiche, auch verstanden als ‚Innensicht‘, im fremdsprachendidaktischen Diskurs verhandelt werden. Die theoretische Darlegung von Überzeugungen (*beliefs*) und Einstellungen als professionelle Kompetenz von Englischlehrpersonen ist vor allem mit Blick auf die dritte Forschungsfrage relevant.

3.5 Die Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen: Affektiv-motivationale Professionsfacetten

Das zunehmende Interesse an der „Innensicht“ (Caspari 2014: 22) von Fremdsprachenlehrpersonen in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung gründet in der Beobachtung, dass professionelles Handeln nicht ausschließlich auf explizitem Wissen beruht, sondern wesentlich durch subjektive Erfahrungen, Überzeugungen und Intuitionen gesteuert wird (Caspari 2014; Rossa 2018). Zu diesen affektiv-motivationalen Professionsfacetten zählen insbesondere individuelle Lernerfahrungen, Werthaltungen und *beliefs*, die das Rollenverständnis und die professionelle Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrpersonen prägen (Legutke et al. 2022). Aus diesem Blickwinkel wird die Professionalität einer Fremdsprachenlehrperson aus der berufsbioграфischen Perspektive betrachtet und versteht Professionalität als ein dynamisches Entwicklungsproblem, das kontinuierlicher Veränderung unterliegt (Terhart 2011: 208; vgl. Rossa 2018). Die Reflexion eigener subjektiver Einstellungen, das Bewusstmachen von Vorstellungen davon, wie Fremdsprachenunterricht funktioniert, das Hinterfragen der eigenen Motivationen und schließlich die Reflexion über eigene Überzeugungen stellen einen wichtigen, introspektiven Bereich professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen dar (Rossa 2018: 144).

Die Relevanz affektiv-motivationaler Kompetenzbereiche für das professionelle Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen wurde in der Fremdsprachendidaktik bereits früh erkannt (z. B. Borg 2003). Aussagen wie „you teach what you believe in“ (Rossa 2017: 197) oder „teachers teach as they were taught“ von Howard Altmann (1983: 19) zeigen zum einen, dass Überzeugungen einen direkten Einfluss auf das unterrichtliche Handeln haben und verweisen in der Konsequenz darauf, wie wichtig die Bewusstmachung und Reflexion dieser „hidden variables“ (Leder, Pehkonen & Törner 2002; Freeman 2002) als Innensicht von Lehrpersonen ist. Zum anderen zeigen solche Aussagen Übereinstimmungen mit dem Konzept des *apprenticeship of observation* (Lortie 1975). Dieses Konzept besagt, dass Lehrpersonen ihre eigenen Erfahrungen als Schüler:innen stark in ihre spätere Lehrpraxis einbringen, da sie selbst jahrelang schulisch sozialisiert wurden und im Rahmen ihrer eigenen Schulzeit bereits Vorstellungen von und über Englischunterricht ausgebildet haben (Lortie 1975).

Um empirisch Zugang zur Innensicht der Lehrpersonen zu erhalten, werden oft qualitative Forschungsmethoden wie Interviews herangezogen. Neuere Arbeiten der Fremdsprachendidaktik nutzen zudem einen stärker praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang und rekonstruieren mit Hilfe der dokumentarischen Methode Orientierungen und Überzeugungen von Lehrpersonen (z. B. Lüke 2024). Exemplarisch zeigt die berufsbioграфische Studie von Dirks

(2000), dass individuelle Erfahrungen, strukturelle Rahmenbedingungen und fachliche Anforderungen gemeinsam auf das berufliche Selbstverständnis von Englischlehrpersonen einwirken und Reflexion eine zentrale Rolle für Professionalisierungsprozesse spielt (211 f.). Zu Beginn der 2000-er Jahre rückten ebenfalls Forschungsvorhaben auf der Grundlage der ‚Subjektiven Theorien‘ von Fremdsprachenlehrpersonen in den fachdidaktischen Diskurs (z. B. Schocker-v. Ditfurth 2001). Hier ist die Arbeit von Caspari (2003) exemplarisch zu nennen, die sich mit dem beruflichen Selbstverständnis und damit mit den „Vorstellungen, Meinungen und Überzeugungen“ (Caspari 2003: 12) von Lehrer:innen moderner Fremdsprachen befasst. Auch ihre Arbeit verortet sich im berufsbiografischen Bestimmungsansatz und zielt auf den verstehenden Nachvollzug der Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen ab. Ihre Arbeit bestätigt die zentrale Bedeutung von *beliefs* für den Beruf von Lehrer:innen (ebd.: 270, 279). Ihre Ergebnisse verdeutlichen, dass die Entwicklung dieser *beliefs* von ganz anderen Einflussfaktoren geprägt ist als die Entstehung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte. Von besonderer Relevanz für das eigene Handeln sind berufsbiografische Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit, eigene Praxiserfahrungen oder außerschulische Erfahrungen mit der Fremdsprache (ebd.: 264).

Einen weiteren Akzent setzt Appel (2000), der das Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrpersonen als sozial und biografisch geprägte Wissensform beschreibt, die eng mit *beliefs* und individuellen Handlungsmustern verknüpft ist. Appel (2000) betont den sozialen Charakter des Erfahrungswissens und kommt zu der Erkenntnis, dass vielfältige individuelle Berufs- und Lernerfahrungen in das Erfahrungswissen einfließen. Dabei betont er z. B. die Relevanz des Schulbuchs oder die individuell erlebten Auslandserfahrungen als prägend für das unterrichtliche Handeln im Fremdsprachenunterricht (Appel 2000: 159f.).

Studien wie BELT (*Beliefs about English Language Teaching* - Rossa 2017) zeigen zudem, dass Überzeugungen angehender Englischlehrpersonen bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vergleichsweise stabil ausgeprägt sind und zentrale Prinzipien eines wirksamen Fremdsprachenunterrichts widerspiegeln, etwa die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen und die Motivation der Lernenden (Rossa 2017: 203). Zusammenfassend hält Rossa (2017) fest, dass Überzeugungen eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Identitäten und des beruflichen Selbstkonzepts von Englischlehrpersonen spielen (ebd.: 205).

Neben den hier beispielhaft aufgeführten fremdsprachendidaktischen Professionsstudien zur Innensicht existiert mittlerweile ein großer Fundus an weiteren Studien: So werden berufsbezogene Überzeugungen (z. B. Melo-Pfeifer 2019), subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrpersonen zur Vermittlung kommunikativer Kompetenzen (z. B. Tesch 2010), Überzeugungen zum inklusiven Englischunterricht (z. B. Blume et al. 2021), zum interkulturellen

Lernen, zur Mehrsprachigkeit (z. B. Méron-Minuth 2018) oder zum bilingualen Sachfachunterricht (Viebrock 2014) beforcht. Jüngere Studien nehmen auch professionelle Identitätsbildungsprozesse im Sinne der Ausbildung einer *teacher identity* (z. B. Valadez Vasquez 2014; Schultze 2018) in den Blick und fokussieren beispielsweise die Rolle der Auslandsaufenthalte auf die Rollenausarbeitung und Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrpersonen (z. B. Gerlach & Lüke 2021; Wilken 2022; Fischer 2024). Im aktuellen Diskurs zur Bildung in einer Digitalität untersucht Küplüce (2024) außerdem Vorstellungen von Fremdsprachenlehrpersonen über eine Bildung in Zeiten der Digitalität. Des Weiteren kann die Fremdsprachendidaktik auf Arbeiten zu Orientierungsschemata und dem beruflichen Habitus von Fachleiter:innen im Vorbereitungsdienst verweisen (Gerlach 2020a). Übereinstimmend heben diese Arbeiten hervor, dass das professionelle Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen tief in biografischen Erfahrungen, Überzeugungen und Wertorientierungen verwurzelt ist (Legutke et al. 2022: 21).

Der Reflexion dieser Vor- und Einstellungen, die sich zu Überzeugungen bündeln, wird dabei eine besondere Bedeutung für Professionalisierungsprozesse zugeschrieben. Dies wird von Rossa (2018) bekräftigt, der die „introspektive Annäherung an das Konstrukt ‚Professionalität‘ [als] eine wesentliche Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen“ betrachtet (ebd.: 144). Für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen bedeutet dies, dass die Vermittlung von rein deklarativem Wissen zu reduziert und beschränkt erscheint (Legutke et al. 2022). Legutke et al. (2022) sprechen sich stattdessen dafür aus, dass der „subjektive Faktor als ein wichtiger Gegenstand von Lehrveranstaltungen immer mitgedacht werden [muss] und sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studium ziehen [sollte]“ (ebd.: 21).

Die hier skizzierten Annahmen sind für die vorliegende Studie insofern relevant, als das angenommen wird, dass subjektive Faktoren wie Überzeugungen (*beliefs*) oder Vorstellungen der Studierenden über einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität, das Planungsgespräch moderieren. Das Planen versteht sich als eine praktische Anwendungssituation, in der individuelle Vorstellungen zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache aktiviert werden (Knorr 2015: 244). Es lässt sich vermuten, dass das Planen von eigenen schulbezogenen Vorerfahrungen als Schüler:in oder Lehrperson beeinflusst ist. Die Frage, wie die Innensicht der Studierenden die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde ‚steuert‘, wird mit Blick auf die dritte Forschungsfrage beantwortet.

3.6 Exkurs: *Language teacher cognition: What language teachers think, know and believe*

Das folgende Kapitel versteht sich als einen kurzen Exkurs in die internationale Forschung zur Innensicht („hidden side“) von Fremdsprachenlehrpersonen (Freeman 2002). Während im deutschsprachigen Diskurs zur Fremdsprachenlehrer:innenausbildung lange Zeit vor allem subjektive Theorien und das Selbstverständnis der Lehrpersonen im Fokus standen, „bemühte man sich international um eine Ausschärfung einer eher kompetenztheoretischen/kognitiv verortbaren *language teacher cognition* (Gerlach 2022a: 43, Hervorhebung im Original; vgl. Borg 2003). Der Fokus internationaler Forschung liegt vor allem auf den Denkprozessen von Lehrpersonen (*teacher thinking*, Nunan 1992). Die Forschung zur *language teacher cognition*, die durchaus anschlussfähig an die deutschsprachige Diskussion zur Frage „was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrerinnen- und Lehrern vorgeht“ (Caspari 2014: 20) ist, findet vor allem im angloamerikanischen Raum seit den 1990er Jahren statt.

In einer früheren Begriffsdefinition bezieht sich *teacher cognition* auf die Frage „*What teachers think, know and believe*“ (Borg 2003: 81). Diese Dreigliederung stellt ein wesentliches Strukturelement des vorliegenden Dissertationsvorhabens dar, da die drei Forschungsfragen dieser Struktur folgen (vgl. Kapitel 7).

Der Begriff der Lehrerkognition bzw. *teacher cognition* subsumiert eine Vielzahl an Konzepten,

die zum Teil von sehr unterschiedlichen Annahmen darüber ausgehen, wie (bzw. ob) sich einzelne Elemente des Wissens, Denkens, Wahrnehmens, Theoretisierens und auch Könnens von Lehrenden voneinander abgrenzen lassen oder sich aufeinander beziehen (Schart 2014: 43).

Der Begriff lässt sich forschungstheoretisch schwer fassen und wird im fremdsprachendidaktischen Kontext – durchaus problematisch – auch als „umbrella term for the unseen dimensions of teachers’ work“ verwendet (Borg 2019: 1152). Borg (2016) identifiziert insgesamt 16 unterschiedliche Begriffe, die unter die Erforschung der *teacher cognition* fallen, von denen *beliefs, knowledge, feelings, perceptions, attitudes, and thoughts* exemplarisch zu nennen sind (ebd.: 191).

Die Lehrerkognitionsforschung ist eng mit dem Fremdsprachendidaktiker Simon Borg (2003) verbunden und knüpft an Forschungsprogramme im deutschsprachigen Raum zu Beginn der Jahrtausendwende an, die sich mit den subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrpersonen befassen (vgl. Kapitel 3.5). Die Untersuchungen zur *teacher cognition* sind damit auch eng mit den Untersuchungen impliziter Wissensstrukturen wie Überzeugungen im deutschsprachigen Kontext verknüpft (z. B. Forschungen zu Einstellungen, Überzeugungen oder subjektiven Theorien). Damit stehen die Lehrer-

kognitionsforschung und die fremdsprachendidaktische Professionsforschung in einem engen Zusammenhang. Sowohl die Lehrerkognitionsforschung als auch fremdsprachendidaktische Studien zu subjektiven Sichtweisen, die einen berufsbiografischen Fokus wählen, konzentrieren sich primär auf die inneren, oft nicht direkt sichtbaren Prozesse im Denken und Handeln von Lehrpersonen. Beide Forschungstraditionen untersuchen, wie Erfahrungen, Überzeugungen, Einstellungen, Emotionen und Entscheidungen das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Ziel ist es, zu verstehen, wie diese Faktoren das professionelle Handeln von Lehrpersonen beeinflussen und wie sie zur Unterrichtsqualität und Lehrerentwicklung beitragen. Beide Forschungsstränge betrachten Lehrpersonen dabei als aktive Entscheidungsträger, deren mentale Prozesse die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion bestimmen (Borg 2019; Li 2017).

3.7 Fremdsprachendidaktische Professionalisierung durch Unterrichtsplanung?

Die Autorin der vorliegenden Studie vertritt die Annahme, dass das Planen von Englischunterricht ein bedeutender „Ansatzpunkt fremdsprachendidaktischer Professionsforschung“ ist (Gerlach et al. 2020: 119). Es wird angenommen, dass durch die Unterrichtsplanung der Dreischritt der Lehrerkognition (Denkprozesse, Wissen und die Überzeugungen) zugänglich bzw. nachvollziehbar gemacht werden kann. Dadurch sind die Planungsgespräche „zentrales Moment zur Erfassung von Fremdsprachenlehrpersonenprofessionalisierung“ (Gerlach et al. 2020: 120). Dem Planen wird daher eine wichtige Professionalisierungsmaßnahme zugesprochen (Gerlach et al. 2020).

Die Untersuchung der Unterrichtsplanung aus professionstheoretischer Perspektive ist erst seit Kurzem in den Blick von fremdsprachendidaktischen Forschungsarbeiten gerückt – und das, obwohl das Planen von Unterricht zu den täglichen Kernaufgaben einer jeden Lehrperson gehört (Kolb 2016). Zwar existieren seit den 1970er-Jahren Forschungen zu Teilaspekten von Unterrichtsplanung (z. B. zum Planungsprozess oder den Inhalten, vgl. Kapitel 6.3), jedoch

fokussieren diese frühen Studien der 1970er bis 2000er Jahre die Unterrichtsplanung noch nicht in kompetenzorientierter Perspektive und legen ihren Forschungen dementsprechend auch kein theoretisches Kompetenzmodell zugrunde (Wolf 2021: 62).

Auch wird in der Diskussion um die Theorie-Praxis-Verknüpfung in der universitären Lehrer:innenbildung dem Planen von Unterricht ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, da beim Planen von Unterricht professionelle Wissensbestände in einer praktischen Anwendungssituation zum Tragen kommen

können (Diehr 2018). Damit entwickelt sich auch die Unterrichtsplanung als emergierendes Forschungsfeld für sowohl allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Fragestellungen zur Lehrer:innenprofessionalität.

Diehr (2021) benennt unterschiedliche Argumente, warum dem Planen von Unterricht auch eine bedeutende Rolle in der universitären Ausbildung von *Fremdsprachenlehrpersonen* zugetragen werden sollte. Das Planen stellt auch ihrer Argumentation folgend einen wichtigen Baustein im Professionalisierungsprozess von Fremdsprachenlehrpersonen dar, denn:

- die antizipierte Praxis dient der Förderung von Reflexionskompetenz auf Basis des eigenen Handelns
- während der Planung werden unterschiedliche theoretische Wissensbestände (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) aktiviert, das in der konkreten Situation der Planung angewendet werden kann. Die Unterrichtsplanung stellt demnach einen Moment dar, in dem Theorie und Praxis verknüpft werden, wobei wissenschaftliche Inhalte auf die Gestaltung fachlicher Lernprozesse übertragen werden
- die Unterrichtsplanung im Rahmen der universitären Ausbildung ein komplexitätsreduziertes Setting darstellt, in dem die Studierenden die Gestaltung von Lehrangeboten ausprobieren können (ebd.: 196)

Neben der Bedeutung der Unterrichtsplanung aufgrund ihrer Nähe zum alltäglichen, praktischen Handeln von Lehrpersonen agieren Studierende bei der Planung von Unterricht im Studium ohne Handlungsdruck und in einem komplexitätsreduzierten Setting, was sie vor allem für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung vorbereitet (Diehr 2021). Dies ist von besonderer Relevanz, da in Deutschland das Anfertigen von schriftlichen Unterrichtsentwürfen während des Vorbereitungsdienstes als verbindlicher Teil der Ausbildungspraxis in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorgesehen ist, welche maßgeblich zur Beurteilung und Zertifizierung von Lehrpersonen beiträgt (Strietholt & Terhart 2009; vgl. König et al. 2022b). Der schriftliche Unterrichtsentwurf bildet demnach eine wesentliche Grundlage zur Benotung und Bescheinigung des zweiten Staatsexamens. Damit wird Planungskompetenz und damit einhergehend die professionelle Unterrichtsplanung nicht nur für die universitäre Lehramtsausbildung, sondern auch in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung explizit eingefordert. Die Unterrichtsplanung ist demnach eine „fachdidaktisch-professionstheoretische Kategorie“ (Gerlach et al. 2020: 120), in der verschiedenste Kompetenzen und Wissensformen zusammenkommen. In ihr manifestieren sich die Fachkompetenz, didaktische und pädagogische Kompetenz als zentrale fremdsprachendidaktische Könnensfacetten (Gerlach et al. 2020: 120; vgl. Wernke & Zierer 2017: 10; Schmaltz 2019).

Dass die Unterrichtsplanung ein wichtiger Moment ist, um professionsbezogene Erfahrungen zu sammeln, kann auch durch empirische Studien

bestätigt werden (Diehr 2021: 197). Die Studie von Steininger (2021) zum Vorbereitungsdienst zeigt z. B., dass das Planen von Englischunterricht eng mit der Entwicklung von Professionalität zusammenhängt. Auch Knorr (2015) konnte in ihrer Studie zur kooperativen Unterrichtsplanung von angehenden Englischlehrpersonen darlegen, dass das Planen von Unterricht verschiedene Facetten des Professionswissens und Vorstellungen zum Englischunterricht aktiviert. Die kriteriengeleitete fachdidaktische Planung von Fremdsprachenunterricht stellt demnach eine „lohnenswerte empirische Kategorie“ (Gerlach et al. 2020: 121) dar und bietet für die professionelle Ausbildung von angehenden Englischlehrpersonen ein großes Potenzial. Eine ausführliche Darstellung zur Modellierung von Unterrichtsplanungskompetenz und Studien zur Unterrichtsplanung findet sich in Kapitel 6.

3.8 ZWISCHENFAZIT: Professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen

Fremdsprachenlehrpersonen sind aufgrund der Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts mit einem spezifischen Anforderungsprofil und einem entsprechenden Professionalisierungsbedarf konfrontiert. Das vorliegende Kapitel widmete sich der Frage, welche professionellen Kompetenzen Fremdsprachenlehrpersonen kennzeichnen.

Es wurde aufgezeigt, dass sich die fremdsprachendidaktische Professionsforschung zunehmend mit dem Wissen, Können und Handeln von Lehrpersonen befasst und dabei die zentrale Bedeutung der Lehrperson für die Unterrichtsqualität hervorhebt. Normative Dokumente der Lehrer:innenbildung formulieren hierfür fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzanforderungen sowie Anforderungen an die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrpersonen.

Im Anschluss an generische Kompetenzmodelle wurde deutlich, dass professionelle Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Ressourcen umfassen. Zu den kognitiven Dispositionen gehört auch das fachdidaktische Wissen, dem eine besondere Bedeutung bei der Gestaltung eines qualitätsvollen Lehr-Lernarrangements für das schulische Fremdsprachenlernen zugesprochen wird. Auch bei der Planung von Englischunterricht, als eine zentrale Facette professioneller Kompetenzen und „fachdidaktischer Brennpunkt“ (Steininger 2021: 161), hat das fachdidaktische Wissen eine handlungsleitende Relevanz. Dieses (fachdidaktische) Wissen kann jedoch nicht losgelöst von einer erfahrungsbasierten Perspektive auf Professionalität betrachtet werden. Eine Fremdsprachenlehrperson gestaltet fremdsprachliche Lehr-Lernprozesse auf Basis ihrer subjektiven Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen zum schulischen Fremdsprachenlernen,

was in der Vergangenheit besonders durch Forschungsvorhaben zum beruflichen Selbstverständnis oder *beliefs* gezeigt werden konnte. Das Beleuchten der Innensicht von Fremdsprachenlehrpersonen kann wichtige Einblicke in ihre Handlungsressourcen geben. Die internationale Forschungstradition verhandelt diese introspektive Perspektive auf Professionalität als *language teacher cognition*. Die professionellen Kompetenzen einer Fremdsprachenlehrperson sind dabei auch immer adaptiv und dynamisch zu fassen (Gerlach et al. 2020: 114). Das bedeutet, dass der Professionalisierungsprozess von Sprachenlehrenden aufgrund seiner Komplexität nie abgeschlossen ist und Lehrpersonen immer wieder auf neue, gesellschaftliche Anforderungen und Novitäten auf Basis ihres (fachdidaktischen) Wissens reagieren müssen (Gerlach et al. 2020). Eine zentrale aktuelle Anforderung stellt die Bildung in Zeiten der Digitalität dar, die neue Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven für den Fremdsprachenunterricht eröffnet und eine Erweiterung bestehender Kompetenzprofile erforderlich macht.

Das folgende Kapitel widmet sich daher den Konsequenzen einer Kultur der Digitalität für das schulische Fremdsprachenlehren und -lernen und leitet zu den daraus resultierenden Herausforderungen für die Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen über.

4 Englischunterricht in Zeiten der Digitalität

Das vorliegende Projekt entstand im Kontext der Covid-19-Pandemie, die den digitalen Transformationsprozess im schulischen Bereich deutlich beschleunigt hat. Zentrale Annahme dieser Arbeit ist, dass diese digitale Transformation erhebliche Auswirkungen auf schulische Bildungsprozesse und Unterrichtspraktiken hat. Digitale Transformation meint dabei nicht allein technische oder didaktische Veränderungen, sondern einen umfassenden lern-, schul- und strukturellen Wandlungsprozess unter Bedingungen der Digitalität (Küplüce 2024: 54).

Diese Prozesse müssen in der Lehrer:innenausbildung und der Unterrichtsentwicklung berücksichtigt werden. Angesichts dieser Entwicklungen ist es ein erklärtes Bildungsziel, Lernende zur gesellschaftlichen Partizipation in einer Kultur der Digitalität zu befähigen (Stalder 2016; vgl. Kapitel 4.1.2). Auch der Fremdsprachenunterricht „befindet sich im Prozess der didaktischen Transformation“ (Roters 2023: 235), sodass sich Herangehensweisen und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts verändern. Es ist daher Aufgabe der Fremdsprachendidaktik diese Transformationsprozesse und lebensweltlich relevanten Erfahrungen der Lernenden im Unterricht abzubilden und „mit Blick auf neue Inhalte, Ziele und Kompetenzen sowie Lernszenarien“ (ebd.: 235) zu reflektieren und zu diskutieren (Rossa 2019). Dies wiederum hat weitreichende Konsequenzen für den schulischen Fremdsprachenunterricht, der „eine Veränderung und Erweiterung der Gegenstände, Aushandlungsprozesse und Ziele“ (ebd.: 195) erfährt. Konkrete Fragen, die in der Fremdsprachendidaktik thematisiert werden müssen, beziehen sich daher auf Zukunftskompetenzen und den Kompetenzerwerb in den Fremdsprachen in einer digitalen Welt sowie auf neue Unterrichtsgegenstände und Zielperspektiven des Fremdsprachenlernens (Roters 2023). Diese Fragestellungen sind auch für die Lehrer:innenausbildung von zentraler Bedeutung.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den aktuellen Stand des Digitalitätsdiskurses in der Fremdsprachendidaktik. Zunächst werden zentrale Begriffe geklärt und das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von digital-vermitteltem Englischunterricht erläutert (Kap. 4.1). Anschließend werden Entwicklungsperspektiven eines digitalen Fremdsprachenunterrichts skizziert und fachspezifisch eingeordnet (Kap. 4.2). Darauf aufbauend wird untersucht, welche neuen Anforderungen eine Kultur der Digitalität an das schulische Fremdsprachenlernen stellt (Kap. 4.3), wobei sowohl überfachliche als auch fachspezifische Perspektiven berücksichtigt werden. Kapitel 4.4 widmet sich der Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen im digitalen

Englischunterricht, bevor abschließend Konsequenzen für die Englischlehrer:innenbildung skizziert werden (Kap. 4.5), die im folgenden Kapitel vertieft ausgearbeitet werden.

4.1 Begriffsdefinition: Digitalisierung, Digitalität und digitale Medien

Das vorliegende Projekt untersucht Planungsgespräche von Studierenden, in denen eine Englischstunde unter den Bedingungen der Digitalität entworfen wird. Um diesen Forschungsgegenstand angemessen einordnen zu können, ist eine Klärung der zentralen Begriffe *Digitalisierung*, *Digitalität* und *digitale Medien* erforderlich.

4.1.1 Digitalisierung

Es wurde bereits angedeutet, dass die ‚Digitalisierung‘ einen tiefgreifenden Mediatisierungsschub initiiert, der auch mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen einhergeht (Hepp 2018). Der Begriff ‚Digitalisierung‘ als eines der drei Grundprinzipien der Informatik (neben Automatisierung und Vernetzung) beschreibt in seiner ursprünglich technisch-informatischen Auslegung den Prozess, in dem „analoge Daten zunehmend in die digitale Form überführt werden oder Daten direkt digital erfasst werden“ (Döbeli Honegger 2017: 16; vgl. Brinda et al. 2019). Das etwas ‚digital‘ ist, bedeutet demnach zunächst, dass Daten und Zeichen in 0 und 1 binär gespeichert und dargestellt werden (Döbeli Honegger 2017). In seiner ursprünglichen Begriffsdefinition ist der Begriff also sehr viel enger gefasst, als er teilweise heute in gesellschaftlichen Diskursen verhandelt wird. Im engen Begriffsverständnis meint ‚Digitalisierung‘ daher zunächst einen technischen Prozess, bei dem ein analoges Medium in ein digitales Medium überführt wird (Stalder 2021). In einem weiteren Begriffsverständnis wird ‚Digitalisierung‘ „in politischen und sozialen Kontexten [hingegen] vor allem zur Beschreibung von aktuellen informatisch und technisch induzierten gesellschaftlichen Transformationsprozessen genutzt“ (Brinda et al. 2019: 26).

Diese Arbeit stützt sich sowohl auf eine enge Begriffsbestimmung als auch auf ein Verständnis von Digitalisierung im weiteren Sinne und knüpft damit auch an einschlägige Definitionen in der Fremdsprachendidaktik an. ‚Digitalisierung‘:

is understood as the process of transforming something into a digital format [...], and digitalisation is used when referring to changes induced by the incorporation of digital means and formats with effects on the concept itself (Steininger 2020: 69).

Damit meint ‚Digitalisierung‘ einerseits den technischen Prozess der Signalumwandlung, wenn beispielsweise ein analoges Arbeitsblatt in eine pdf-Datei konvertiert wird, andererseits auch „das Schaffen neuer Prozesse und [...] ebenfalls das Errichten infrastruktureller Voraussetzungen des Digitalen und dessen Umgangsweisen“ (Niemann 2024: 10).

4.1.2 Digitalität

Der Begriff *Digitalität* wird vor allem kulturwissenschaftlich geprägt und beschreibt die gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Konsequenzen der Digitalisierung (Stalder 2021: 4). Während Digitalisierung den Ausbau technischer Infrastrukturen bezeichnet, verweist Digitalität auf die Bedingungen und Möglichkeitsräume, die durch diese Infrastrukturen entstehen (Stalder 2016, 2021). Digitalität kann in diesem Sinne als eine spezifische Kultur verstanden werden, die sich dann herausbildet, wenn digitale Technologien tiefgreifend und flächendeckend in soziale Praktiken eingebunden sind (Stalder 2021; vgl. Küplüce 2024; 29; Huwer et al. 2019; Hauck-Thum & Noller 2021).

Stalder beschreibt die Kultur der Digitalität als geprägt durch die Muster der Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Diese Strukturen beeinflussen Kommunikationsformen, Wissensproduktion, Partizipationsmöglichkeiten und gesellschaftliche Machtverhältnisse (Stalder 2021: 5f.). Stalder nimmt in seinen Überlegungen keine pädagogisch-didaktischen Implikationen vor. Dennoch ist sein Konzept stark mit zentralen Fragen des Bildungssystems verknüpft, da Menschen mit sogenannten *21st century skills* (z. B. *critical thinking, communication, collaboration* und *creativity*) ‚ausgestattet‘ werden müssen, um in einer Kultur der Digitalität partizipieren zu können (Martin 2018). Aus Stalders Thesen lassen sich folglich grundlegende und konkrete Fragestellungen an schulische Bildungsprozesse ableiten: Was bedeuten die charakteristischen Formen der Kultur der Digitalität für den Unterricht? Und wie können Lehrpersonen „Heranwachsende[n] dabei unterstützen, die hypothetisch angenommenen Formen der Digitalität überhaupt zu erkennen und nicht blind gegenüber diesen Steuerungsmechanismen zu bleiben?“ (Anders 2021: 131). Denn: Lehren und Lernen stehen im Kontext der Mediatisierung im Wandel. Die Entwicklung von einer durch Buchdruck und Schriftlichkeit geprägten Kultur hin zur Kultur der Digitalität verändert auch Kulturtechniken und damit „die Art und Weise des Vermittels und des Wissenserlernens“ (Stalder 2021: 5). Die Anforderungen und Herausforderungen in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft gehen über reine Nutzungskompetenzen hinaus und erfordern ein tiefes Verständnis der mit der Digitalität verbundenen kulturellen, sozialen und ethischen Dimensionen. In einer Kultur der Digitalität werden traditionelle Bildungskonzepte erweitert, um Individuen zu befähigen, kritisch, kreativ und verantwortungsbewusst mit digitalen

Medien und Technologien umzugehen und an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können. Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität, verstanden als technischer und gesellschaftlicher Prozess, erfordert demnach mehr als einen reinen Fokus auf digitale Medien und deren Umgang damit. Daran schließt im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs die Frage an, welche Kompetenzen Lernende erwerben müssen, um in einer Kultur der Digitalität als mündige Bürger:innen heranzuwachsen (vgl. Kapitel 4.3.1). Digitalisierungsprozesse haben „grundlegend neue Konstellationen der Kommunikation hervorgebracht, die eine Neukalibrierung der Diskussion über Kompetenzanforderungen notwendig macht“ (Kerres 2023: 11) – wobei diese neuen Formen der Kommunikation besonders für den Englischunterricht relevant sind (vgl. Kapitel 4.3.2). Die hier skizzierten Fragen werden in Kapitel 4.3 auf den Englischunterricht bezogen.

4.1.3 Der Medienbegriff

Der Medienbegriff hat eine starke Wandlung in den letzten Jahren erlebt und lässt sich kaum unter einer richtigen Begriffsdefinition fassen (Frederking, Krommer & Maiwald 2018)⁶. Der Begriff *digitale Medien* ist demnach unscharf und umfasst je nach Kontext unterschiedliche technische und mediale Ausprägungen (Petko 2014). Er kann sowohl Hardware (z. B. Computer, Tablets), Software, digitale Plattformen als auch mediale Formate bezeichnen (ebd.). Digitale Medien sind durch binäre Speicherung, Vernetzbarkeit, Interaktivität und die Möglichkeit zur Produktion und Distribution eigener Inhalte gekennzeichnet (ebd.).

Für den Fremdsprachenunterricht definiert Grünewald (2016) ‚digitale Medien‘ als „Oberbegriff für alle elektronischen Medien, die auf der Basis digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien arbeiten. Hierzu sind der Computer, das Internet, der E-Book-Reader, DVDs, die Lernsoftware etc. zu zählen“ (ebd.: 463). Als Synonym wird häufig auch der seit den 1980er Jahren kursierende Begriff der ‚neuen Medien‘ verwendet, der sich zunächst auf Computeranwendungen bezog. Der Begriff ‚neue Medien‘ ist also immer an den zeitlichen Kontext geknüpft und damit an die Verwendungszeit gebunden. Er

6 Krommer (2021) verweist auf die im Bildungskontext stark verbreitete Vorstellung, dass Medien reine Werkzeuge sind, deren Sinngehalt darin besteht, Unterrichtsziele zu erreichen. Dieser „Common-Sense-Medienbegriff“, so Krommer (2021: 58), geht konzeptionell auf den traditionellen Medienbegriff des Sender-Empfänger-Modells von Shannon und Weaver (1949) zurück, in dem das Medium einen neutralen Kommunikationskanal darstellt (Frederking et al. 2018). So wird eine Information fließbandähnlich vom Sender zum Empfänger transportiert, wobei das Medium die zu transportierende Nachricht bei störungsfreier Signalübertragung unverändert lässt. Mit Blick auf eine menschliche Kommunikationssituation und interpersonale Kommunikationsprozesse greift das Medienverständnis von Shannon und Weaver und dessen stark technisch fokussierte Signalübertragung jedoch zu kurz (ebd.).

verdeutlicht, dass neue technologische Entwicklungen den Medienbegriff fortlaufend erweitern (Petko 2014)⁷. Gleichzeitig werden digitale Medien im Sinne einer Kultur der Digitalität nicht ausschließlich als Werkzeug verstanden. Digitale Medien sind im Fremdsprachenunterricht nicht nur Mittel zur Vermittlung von Inhalten, sondern auch selbst Gegenstand von Reflexion und Kommunikation (Lütge 2019; vgl. Nickel & Ganguin 2023).

Für das vorliegende Projekt wird sich auf die oben skizzierte Definition von Grünewald (2016) bezogen. Damit wird unter dem Begriff der *digitalen Medien* ein breites Medienspektrum von Hard- und Softwareanwendungen gefasst (z. B. Tablets, *YouTube* Videos, KI-Applikationen etc.). Gleichzeitig werden in dieser Untersuchung auch digital-vermittelte Englischstunden untersucht, in denen Digitalität zum Unterrichtsgegenstand wird. Der Begriff ‚digital-vermittelter Englischunterricht‘ bezieht sich folglich auf Englischstunden, in denen digitale Medien zur Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen eingesetzt werden, Digitalität aber gleichzeitig auch zum Unterrichtsgegenstand wird und über Digitalität gesprochen wird⁸.

4.2 Entwicklungsperspektiven auf einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität

Überlegungen zur Nutzung digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht werden im internationalen Diskurs seit mehreren Jahrzehnten unter dem Begriff *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) geführt. CALL entstand in den 1960er Jahren mit dem Ziel, Sprachlernprozesse durch computer-gestützte Anwendungen zu unterstützen. Im Fokus standen zunächst *Drill-and-Practice*-Programme; später zunehmend kommunikativere, interaktive Formate (Gillespie 2020). Im deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs wird die Nutzung digitaler Medien jedoch zunehmend breiter verhandelt (Küplüce 2024). Während CALL primär das Lernen *mit* Technologie betrachtet, rücken hier auch das Lernen *über* Technologie sowie digitale Medien

7 Die Begriffe ‚neue Medien‘ und ‚digitale Medien‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

8 Der Begriff ‚digital-gestützter‘ Englischunterricht wird bewusst vermieden, da dieser impliziert, Bildungsansätze zu unterstützen, die auf traditionellen Methoden basieren und weniger auf die grundsätzlichen Veränderungen eingehen, die digitale Technologien für Lernprozesse bedeuten könnten. So schreibt Krommer (2020), „dass der Begriff eher dazu einlädt, über die Fortsetzung des traditionellen Unterrichts mit digitalen Hilfsmitteln nachzudenken, als die Auswirkungen des kulturellen Wandels auf das schulische Lernen zu reflektieren“ (o. S.). ‚Digital-vermittelt‘ bezieht sich folglich auf fremdsprachenspezifische Lernprozesse, die mit Hilfe digitaler Medien initiiert werden.

als kulturelle und kommunikative Praxis in den Blick (Grünewald 2019; Küplüce 2024). CALL und der Digitalitätsdiskurs sind damit verwandte, aber konzeptionell unterscheidbare Perspektiven (Küplüce 2024: 43). Im Folgenden wird CALL als eine Entwicklungsperspektive auf einen digital-vermittelten Englischunterricht vorgestellt. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das folgende Kapitel nicht den Anspruch erhebt, die beiden Diskurse (historisch) vollumfänglich darzustellen. Hier sei z. B. auf die Zusammenfassung von Schmidt und Strasser (2018: 216f.) verwiesen.

4.2.1 *CALL & MALL als technologiezentrierte Entwicklungslinien*

Blickt man also auf die letzten Jahrzehnte zurück, so hat das Fremdsprachenlernen mit Technologien eine lange Tradition (Elsner 2019). In den damaligen Überlegungen zu einem technikorientierten Fremdsprachenunterricht stand vor allem der Einsatz des Computers zur Unterstützung des Spracherwerbs und die technische Optimierung des Sprachenlernens im Fokus (Gillespie 2020; Küplüce 2024). Damit war – im Gegensatz zu den Überlegungen Stalders – das Medium an sich und dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht der Ausgangspunkt der Überlegungen für einen technologiebasierten Fremdsprachenunterricht.

Unter dem Label *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) etablierte sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts ein eigenständiger Forschungszweig zum computergestützten Sprachenlernen, der heute vielfach mit der Digitalisierung des Englischunterrichts gleichgesetzt wird (Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021). Levy (1997) definiert CALL als „the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning“ (1), wobei frühe CALL-Ansätze vor allem auf interaktive, häufig multimodale Lernprogramme ausgerichtet waren.

Die Entwicklung von CALL verlief parallel zu technologischen Innovationen und wird in der Literatur häufig in mehrere Phasen unterteilt (Davies, Otto & Rüschhoff 2013). Diese reichen von behavioristisch geprägten *Drill-and-Practice-Programmen* über kommunikativere, lernerzentrierte Anwendungen bis hin zu integrativen Konzepten, die Lernplattformen und Web-2.0-Werkzeuge einbeziehen (Ludwig 2022: 57). Aktuelle Entwicklungen bündeln sich im Bereich *Intelligent Computer-Assisted Language Learning* (ICALL), der KI-basierte Systeme und maschinelles Lernen zur Förderung von Sprachlernprozessen untersucht (Heift & Schulze 2007; Schmidt & Strasser 2022). Damit wird der CALL-Diskurs zwar erweitert, bleibt jedoch weiterhin stark technologiebezogen.

Vor dem Hintergrund des rasanten technologischen Wandels wurde früh die Frage nach der Angemessenheit des Begriffs CALL selbst aufgeworfen (Jarvis & Krashen 2014). Insbesondere mit der Verbreitung mobiler Endgeräte

gewann *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL) seit den 2010er Jahren an Bedeutung (Heinz 2018). MALL bezeichnet das Fremdsprachenlernen mithilfe mobiler Geräte wie Smartphones oder Tablets und betont deren Potenzial für orts- und zeitunabhängige Lernprozesse (Burston 2013). Parallel dazu entstanden weitere Begriffe wie *Technology-Enhanced Language Learning* (TELL), die den Fokus auf „Technologie“ insgesamt erweitern sollten.

Diese terminologische Vielfalt verdeutlicht, dass die Entwicklung von CALL- und MALL-Konzepten keineswegs abgeschlossen ist. Interaktive, spielbasierte, adaptive und kollaborative Anwendungen, synchrone und asynchrone Kommunikationsformen sowie neue Technologien wie *Augmented Reality*, *Virtual Reality* oder KI prägen aktuelle Diskurse zum computergestützten Fremdsprachenlernen (Falk 2019; z. B. Cieżka 2024; vgl. Ludwig 2021; Strasser 2021; Steinbock et al. 2022; Eisenmann & Steinbock 2023b; Strasser 2023). Entsprechend sprechen Schildhauer und Bündgens-Kosten (2021) von einem prall gefüllten „CALL-Werkzeugkoffer“ (11), der eine breite Palette digitaler Anwendungen umfasst.

Gemeinsam ist den beschriebenen Ansätzen jedoch eine grundsätzlich technologiezentrierte Perspektive. CALL, MALL und verwandte Konzepte stellen primär die eingesetzte Hard- und Software in den Mittelpunkt, während Sprache und Kommunikation als durch Technologie unterstützte Prozesse gedacht werden (Hallet 2020b: 193). Bereits die Begriffe *assisted* oder *enhanced* verweisen darauf, dass digitale Medien als Ergänzung zum eigentlichen Sprachenlernen fungieren sollen (ebd.). Inhalt, Bedeutung und Kommunikation werden dabei von den Medien ihrer Vermittlung getrennt betrachtet (Vogt & Schmelter 2022; vgl. Niemann 2024).

In der heutigen Zeit jedoch verändern Digitalisierungsprozesse zunehmend Kommunikationsprozesse und damit Sprache an sich, sodass eine rein auf das Medium und damit technikzentrierte Sichtweise im Sinne eines durch digitale Medien ‚gestützten‘ Englischunterrichts nicht mehr ausreicht. Sprachenlernen, so Hallet (2020b), sollte nicht digital *gestützt* erfolgen, da es sich hierbei um eine „unangemessene Didaktisierung des Erlernens von Kommunikation handelt“ (ebd.: 193). Damit berührt Hallet zentrale Fragen, die es an einen Englischunterricht in einer Kultur der Digitalität zu stellen gilt, denn: Während sich CALL noch verstärkt auf den computergestützten Einsatz zur Förderung des Sprachenlernens konzentriert und der Ansatz damit eine stark technikzentrierte Sichtweise einnimmt, umfasst das deutschsprachige Verständnis eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität die weitreichenden kulturellen, sozialen und medialen Einflüsse der digitalen Welt auf das Lernen und die Sprache. Der fremdsprachendidaktische Diskurs zur Digitalität nimmt damit eine breitere, interdisziplinäre Perspektive als *CALL* und *MALL* ein, und berücksichtigt die tiefgreifenden kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen, die mit dem digitalen Wandel einhergehen. Damit rücken Fragen in den Vordergrund, die die Inhalte, Ziele und Kompetenzen eines

Englischunterrichts in Zeiten der Digitalität betreffen (Vogt & Schmelter 2022). Das Erlernen des digitalen Aktes der Kommunikation in der Fremdsprache sollte Zielperspektive eines Englischunterrichts werden, der die Kultur der Digitalität aufgreift.

Das folgende Kapitel greift diese kulturwissenschaftliche Perspektivierung auf und zeigt auf, weshalb Digitalität für den Fremdsprachenunterricht über technologiebezogene Ansätze hinaus relevant ist und welche neuen Anforderungen sich daraus für den Englischunterricht ergeben.

4.2.2 *Englischunterricht heute: Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf eine Kultur der Digitalität*

Die Frage, inwiefern Digitalisierung und digitale Medien das schulische Fremdsprachenlernen beeinflussen, wird in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik bereits seit mehreren Jahrzehnten diskutiert (z. B. Krüger-Thielmann 1992; Erdmenger 1997; Legutke & Rösler 2003). Bereits in den 1990er Jahren wurde eine stärkere Einbindung digitaler Medien, insbesondere der damals sogenannten ‚neuen Medien‘, in den Fremdsprachenunterricht gefordert (Marx 2019: 162). Frühere Arbeiten, etwa von Rüschhoff und Wolff (1999), analysierten Möglichkeiten der Telekommunikation für den schulischen Fremdsprachenunterricht und nahmen dabei bereits eine weniger technikzentrierte Perspektive ein als der internationale CALL-Diskurs. Stattdessen rückten sie integrative und soziale Dimensionen digitaler Medien in den Vordergrund. Vor diesem Hintergrund wurden bereits Ende der 1990er Jahre tiefgreifende Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts sowie neue Formen fremdsprachlichen Lernens gefordert, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse notwendig erschienen (Rüschhoff & Wolff 1999; Tschirner 1999). Digitale Medien wurden früh als potenziell lernförderlich beschrieben, etwa aufgrund ihrer Interaktivität, Multimodalität, Hypertextualität, Authentizität sowie der Aufhebung räumlicher und zeitlicher Begrenzungen (Rüschhoff & Wolff 1999: 53ff.).

Obwohl digitale Medien somit kein neues Thema der Fremdsprachendidaktik sind, lässt sich in jüngerer Zeit eine intensiviertere und stärker theoretisch fundierte Auseinandersetzung beobachten. Dies zeigt sich in einer zunehmenden und thematisch diversifizierten Forschung zum digitalen Fremdsprachenlernen und -lernen (z. B. Dausend 2017; Schmidt & Strasser 2022; Eisenmann & Steinbock 2023b). Ein zentraler Bezugspunkt dieser aktuellen Diskussion ist die kulturwissenschaftliche Perspektive auf eine *Kultur der Digitalität* nach Stalder (2016), der im deutschsprachigen Diskurs breite Resonanz gefunden hat (Caruso & Hoffmann 2021; Vogt & Schmidt 2021a). Digitalität wird in diesem Zusammenhang als paradigmatischer Wandel verstanden, der bestehende fremdsprachendidaktische Theorien und Konzepte nicht ersetzt, sondern

erweitert und neu akzentuiert (Beyer & Strasser 2023). Lütge und Merse (2021) betonen in diesem Zusammenhang, dass auch der Englischunterricht seine Gegenstände und Zielsetzungen vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse neu ausrichten muss:

Significant digital changes – and their accompanying consequences – also do not stop short of English language education. As a key dimension of education at school, also the subject of English as a Foreign Language is increasingly challenged to reconfigure and rethink its fields of engagement in light of digital changes and transformations currently underway (ebd.: 13).

Entsprechend unterstreichen auch Eisenmann und Steinbock (2020), dass Digitalität weit über den Einsatz digitaler Werkzeuge hinausgeht, da sie Sprache, Kultur und Identitätsbildung nachhaltig beeinflusst (9). Der kulturwissenschaftliche Zugang zur Digitalität wirkt sich damit auf alle Ebenen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens aus und stellt neue Anforderungen an Ziele, Inhalte und didaktische Konzepte des Englischunterrichts (Mustroph 2023).

Potenziale einer Kultur der Digitalität für den Englischunterricht

Wie auch Eisenmann und Steinbock (2020), vertreten Lütge und Merse (2021) die These, dass die Bedingungen der Digitalität auf alle vier konstitutiven Bereiche der Fremdsprachendidaktik – Sprache, Kommunikation, Kultur und Literatur bzw. Textbearbeitung – wirken und jeweils vielzählige Potenziale in diesen Bereichen eröffnen (Lütge & Merse 2021: 13f.).

Im Bereich der Sprache bietet die Sprache Englisch als globale ‚Online-Lingua Franca‘ Lernenden vielzählige und authentische Lerngelegenheiten, um mit der Zielsprache (auch informell) in Kontakt zu kommen. Diese lebensweltnahen Spracherfahrungen bieten für den Fremdsprachenunterricht vielzählige Möglichkeiten an, um sich mit der in digitalen Welten erlebten Sprache auseinanderzusetzen (ebd.: 13). Das Klassenzimmer im Englischunterricht kann so mit der globalen Welt ‚vernetzt‘ werden (Diehr et al. 2018).

Im Bereich der Kommunikation existiert eine Vielzahl an digitalen Kommunikationsformen, die Lernende täglich nutzen und die von spezifischen Konventionen der Sprachlichkeit wie z. B. Multimodalität geprägt sind (vgl. Hallet 2018 a + c). Dieses moderne Kommunikationsverhalten kann und soll der Fremdsprachenunterricht aufgreifen, damit Lernende typische Merkmale der Online-Kommunikation kennenlernen (Ludwig 2022). So können synchrone und asynchrone Lernsituationen geschaffen werden, die z. B. Video-Konferenzen als Sprachmittlungssituation ermöglichen (Le 2023; Burwitz-Melzer 2019). Gleichzeitig eröffnen digitale Medien vielzählige Lerngelegenheiten im Bereich des inter- und transkulturellen Lernens und erweitern Gelegenheiten zur Sprach- und Kulturbeggnung, was wiederum mit Bewusstsein für eine kulturelle Vielfalt schaffen kann (Lütge & Surkamp 2021; Ludwig 2022; Eisenmann & Steinbock 2023b).

Als letzte der vier Kernbereiche nennen Lütge und Merse (2021) den Bereich ‚Text‘, womit sie die Multiplizierung von Textarten meinen, die durch digitale Medien und das Internet entstanden sind (z. B. Videos, *Virtual Reality* etc.). Dieses breite Repertoire an Textgattungen ermöglicht neue Lernszenarien im Englischunterricht (Wengler 2023a). Im weiten Textverständnis einbezogen, können z. B. individualisierte tutoriell-unterstützte Übungsszenarien realisiert werden, die sich die Merkmale der Interaktivität und Adaptivität digitaler Medien zunutze machen (Vogt & Schmidt 2021a; Wucherpennig & Schmidt 2024).

Die hier beschriebenen Potenziale einer Kultur der Digitalität für die vier Kernbereiche der Fremdsprachendidaktik verstehen sich exemplarisch – es steht außer Frage, dass Digitalisierung und Digitalität Potenziale für das Fremdsprachenlernen mitbringen. Besonders die anwendungsbezogene Perspektive auf Digitalität (vgl. Brinda et al. 2016) wird in der Fremdsprachendidaktik seit einigen Jahren umfassend thematisiert (z. B. Schmidt & Strasser 2016; Strasser 2018). Durch neue technologische Entwicklungen wie z. B. adaptive Technologien und inklusive tutorieller Feedbacksysteme ergeben sich stetig neue Potenziale digitaler Medien für das Fremdsprachenlehren- und Lernen (z. B. Strasser 2023 zur Nutzung von KI im Englischunterricht oder Eisenmann & Steinbock 2023b zur Nutzung von *Social Virtual Reality* zum inter- und transkulturellem Lernen).

Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität – *Status quo*?

Trotz dieser Potenziale konstatiert Würffel (2019), dass eine tiefgreifende Transformation des Fremdsprachenunterrichts bislang weitgehend ausbleibt (297). Vielerorts ähnelt der Unterricht nach wie vor traditionellen Formen, sodass von einer flächendeckenden Umsetzung einer Kultur der Digitalität nicht gesprochen werden kann (ebd.: 297).

Als zentrale Ursachen werden strukturelle Bedingungen wie eine unzureichende technische Ausstattung, fehlende Supportstrukturen sowie ungleiche finanzielle Ressourcen benannt (u. a. Eickelmann, Bos & Labusch 2019; vgl. Kapitel 5.1). Darüber hinaus bestehen fachdidaktische Herausforderungen: Digitalität betrifft nicht nur den Einsatz von Technologien, sondern erfordert auch eine inhaltliche und reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikations- und Kulturpraktiken. Diese mehrdimensionale Anforderung kann zu Überforderungen führen, insbesondere wenn Digitalität zugleich eine Transformation zentraler fremdsprachendidaktischer Gegenstandsbereiche verlangt (Küplüce 2024: 50).

Hinzu kommt eine kritisch diskutierte Entwicklung im Bereich digitaler Sprachlernangebote (ebd.: 29). Analysen gängiger Sprachlernapps zeigen, dass diese häufig auf geschlossene Übungsformate und *Drill-and-Practice*-Ansätze zurückgreifen und damit frühere behavioristische Lernformen reproduzieren

(Schmidt 2016: 201). Individualisiertes, prozessorientiertes Feedback bleibt dabei vielfach aus (Wucherpennig & Schmidt 2024: 71). In der Folge wird Digitalität nicht selten auf eine bloße Substitution analoger Formate reduziert, was als didaktischer Rückschritt oder „Pseudodigitalisierung“ beschrieben wird (Marx 2019: 162; vgl. Küplüce 2024: 49).

Die Frage des Mehrwerts

Die schleppende Umsetzung digitaler Innovationen im Fremdsprachenunterricht wird häufig mit der sogenannten Mehrwertdebatte verknüpft. Diese zielt auf die Frage ab, ob digitale Medien gegenüber analogen Formaten einen nachweisbaren Vorteil bieten (Krommer 2018). In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird diese Debatte jedoch zunehmend kritisch bewertet, da sie digitale Medien auf bloße Werkzeuge reduziert und grundlegende Veränderungen von Lernzielen und Kommunikationspraktiken ausblendet (Ludwig 2022).

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit bewusst auf eine vertiefte Mehrwertdiskussion verzichtet. Stattdessen wird sich auf die zuvor beschriebenen Potenziale gestützt und sich zusammenfassend auf die Arbeit von Eisenmann & Steinbock (2023a: 5) bezogen, in der Potenziale digitaler Medien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen dargestellt sind:

- Sie [digitale *tools*] sind *facilitator* beim Aufbau kommunikativer Kompetenzen (vgl. Strasser 2023; Zeyer 2023)
 - Sie unterstützen fremdsprachliche Kommunikation und Kollaboration im Klassenzimmer und über das Klassenzimmer hinaus (vgl. Blume et al. 2023; Eisenmann & Steinbock 2023b)
 - Sie eröffnen neue Lernräume für den Aufbau inter- und transkultureller Kompetenzen“ (vgl. Eisenmann & Steinbock 2023b)
 - Sie ermöglichen eine Metareflexion über Wirkungsweisen, Chancen und Grenzen der Digitalität im Sinne eines Aufbaus digitaler Medienkompetenz (vgl. Mustroph 2023).
- (übernommen aus Eisenmann & Steinbock 2023a: 5).

Perspektiven für einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität

Der fremdsprachendidaktische Diskurs hat sich daher zunehmend von der Frage entfernt, *ob* digitale Medien eingesetzt werden sollen, hin zu der Frage, *wie* sie didaktisch sinnvoll eingebunden werden können (Funk 2019: 68; vgl. Marx 2019). Dabei geht es nicht allein um die Unterstützung bestehender Lernziele, sondern um eine Auseinandersetzung mit den veränderten Bedingungen von Sprache, Kommunikation und Kultur. Eine Kultur der Digitalität führt zu einer grundlegenden Veränderung von Sprachverwendung und Kulturtechniken, etwa im Lesen, Schreiben und Kommunizieren. Entsprechend

argumentiert Fandrych (2019), dass Digitalität nicht als rein technischer Wandel, sondern als tiefgreifender gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozess verstanden werden muss (66). Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass Digitalität selbst zum Lern- und Reflexionsgegenstand wird, der sich quer zu kommunikativen, interkulturellen sowie text- und medienbezogenen Kompetenzen verortet (Mustroph 2023: 18).

In der Gesamtschau ist die Digitalisierung des Fremdsprachenlernens kein randständiges Thema mehr (Zeyer 2023: 103). Zugleich zeigt sich, dass ein alleiniger Fokus auf digitale Medien als Werkzeuge nicht ausreicht, um den Anforderungen einer Kultur der Digitalität gerecht zu werden (Küplüce 2024; vgl. auch Würffel 2019; Surkamp 2019). Vielmehr besteht die Gefahr, dass Digitalität lediglich additiv in bestehende Unterrichtspraktiken integriert wird, ohne Lernziele, Aufgabenformate oder Kommunikationsprozesse grundlegend zu verändern. Krommer (2017) beschreibt diesen Umgang mit digitalen Medien als „*palliative Didaktik*“, bei der analoge Lehr-Lernarrangements technisch überformt, aber didaktisch nicht weiterentwickelt werden. Um eine solche „Pseudodigitalisierung“ (Würffel 2019) zu vermeiden, bedarf es einer Neubestimmung von Zielen, Inhalten und Kompetenzbeschreibungen des Englischunterrichts, die im folgenden Kapitel weiter ausgearbeitet wird.

4.3 Die Kultur der Digitalität im Englischunterricht: Neue Anforderungen und Zielperspektiven

Die bisherigen Überlegungen zur Kultur der Digitalität verdeutlichen, dass sich auch der Englischunterricht neu orientieren muss. Zwar wird der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht seit Jahrzehnten diskutiert, unter den Bedingungen der Digitalität rücken jedoch zunehmend auch gesellschaftlich-kulturelle Transformationsprozesse in den Fokus (Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021; vgl. Wilden 2021). Eine Kultur der Digitalität erfordert damit eine Revision bestehender Konstruktionen kommunikativer Kompetenz, die um digitale Kompetenzen und interaktive Handlungsfähigkeit in digitalen, multimodalen Räumen erweitert werden müssen (Eisenmann & Steinbock 2023a: 4). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche fachdidaktischen Schlussfolgerungen für einen digital-vermittelten Englischunterricht zu ziehen sind (Küplüce 2024: 45). Wolfgang Hallet beschreibt hierzu verschiedene Ebenen, auf denen Digitalisierung und Digitalität den Englischunterricht betreffen, und betont, dass eine rein technikzentrierte Perspektive zu kurz greift. Stattdessen sei eine holistische Sichtweise erforderlich, die den Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts unter digitalen Bedingungen neu bestimmt (Hallet 2018a).

Digitalisierung der Lebenswelt und Alltagskommunikation

Die erste Ebene betrifft die Digitalisierung der Lebenswelt und Alltagskommunikation. Lernende bringen vielfältige informelle Erfahrungen mit der englischen Sprache aus digitalen Räumen mit, in denen „subjektiv bedeutsame Lernprozesse“ (Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021: 14) stattfinden. Gleichzeitig verliert institutionelles Lernen seine exklusive Stellung als Ort des Wissenserwerbs; Lernende agieren zunehmend als Produzent:innen digitaler Inhalte (*produser*; Toffler 1980). Damit gehen neue sprachlich-symbolische Ausdrucksformen wie *Memes* oder *Hashtags* einher, die hybride, multimodale Textformen darstellen (Raith 2020; Vogt & Schmidt 2021b; Gießler & Becker 2024). Diese Entwicklungen erfordern im Englischunterricht eine Auseinandersetzung mit *multiple literacies* sowie eine Vorbereitung auf digitale Kommunikations- und Diskurspraktiken (Cirocki & Hallet 2024: 158). Vor dem Hintergrund des Englischen als globaler Online-Lingua-Franca wird digitale Diskurs- und Äußerungsfähigkeit zu einer zentralen Zielperspektive des Englischunterrichts (Hallet 2020).

Digitale Bildung

Daran anknüpfend stellt die zweite Ebene die Frage, was ‚Digitale Bildung‘ im Fremdsprachenunterricht bedeutet. Laut Hallet (2018a) geht es dabei um die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen um digitale Sprechweisen (*digital literacies*) (vgl. Surkamp 2019; Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021). Der Englischunterricht sollte die Vervielfältigung von Äußerungsformen im digitalen Zeitalter berücksichtigen. Dazu gehören das Rezipieren und Produzieren multimodaler Texte sowie das Erlernen des Zusammenspiels unterschiedlicher Zeichensysteme.

Die zweite Ebene thematisiert digitale Bildung als Erweiterung kommunikativer Kompetenz um digitale Sprech- und Ausdrucksweisen (*digital literacies*) (Hallet 2018a; Surkamp 2019). Der Englischunterricht muss der Vervielfältigung textueller und kommunikativer Formen Rechnung tragen, insbesondere im Hinblick auf multimodale Texte und neue Mündlichkeiten, die Schrift, Bild und Ton verbinden (Hallet 2014; Delius & Freitag-Hild 2022). Da Lernende diese Kommunikationsformate im Alltag intensiv nutzen (MPFS JIM-Studie 2023), besteht eine zentrale Aufgabe des Englischunterrichts darin, sie zu einem reflektierten, adressaten- und kontextsensiblen Gebrauch digitaler Kommunikation zu befähigen. Damit verbunden sind auch ethische und bildungstheoretische Fragestellungen, etwa zu Reichweite, Öffentlichkeit sowie Nähe-Distanz-Verhältnissen digitaler Kommunikation (Vogt & Schmidt 2021b).

Digitalisierung von Unterrichtstechnologien

Die dritte Ebene beschreibt die „Digitalisierung von Unterrichtstechnologien“ und meint den Einsatz von Hardware wie *eBooks* oder *Whiteboards* für das schulische Fremdsprachenlernen. Diese Ebene fokussiert die Frage, welche digitalen Medien für welche Lehr-Lernprozesse genutzt werden können. Die Digitalisierung verändert den Fremdsprachenunterricht insofern, als dass ständig neue digitale Präsentations- und Kommunikationstechnologien entwickelt werden, die im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können und neue Möglichkeiten des Sprachenlernens eröffnen (Wilden 2021; Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021). In der Fremdsprachendidaktik existiert mittlerweile eine Vielzahl an Arbeiten, die sich beispielsweise mit dem Tableteinsatz (Dausend 2017) oder dem Einsatz von *Whiteboards* im Fremdsprachenunterricht befassen (Lösche 2012).

Digitalisierung des Sprachenlernens

Eng damit verbunden ist die vierte Ebene, die Digitalisierung des Sprachenlernens, die insbesondere Softwareanwendungen wie digitale Lehrwerke, Online-Wörterbücher oder spielbasierte Lernumgebungen umfasst (Fandrych 2019). Die Fremdsprachendidaktik kann in diesem Bereich auf eine breite Forschungslage zum Einsatz digitaler Anwendungen im Englischunterricht verweisen (z. B. Strasser 2018; Freudenau 2021; Blume 2022). Zur Einordnung des didaktischen Innovationspotenzials digitaler Medien wird häufig das SAMR-Modell nach Puentedura (2006) herangezogen (Beyer & Strasser 2023; vgl. Schmidt & Strasser 2018). Das Modell unterscheidet vier Stufen – *Substitution*, *Augmentation*, *Modification* und *Redefinition* – und ermöglicht eine reflexive Betrachtung der Frage, ob digitale Medien lediglich analoge Formate ersetzen oder ob sie zu einer grundlegenden Transformation von Lernaufgaben beitragen (vgl. Abb. 7). Während auf den unteren Ebenen vor allem funktionale Erweiterungen stattfinden, kennzeichnen die oberen Ebenen eine Neu- bzw. Umgestaltung von Lernprozessen.

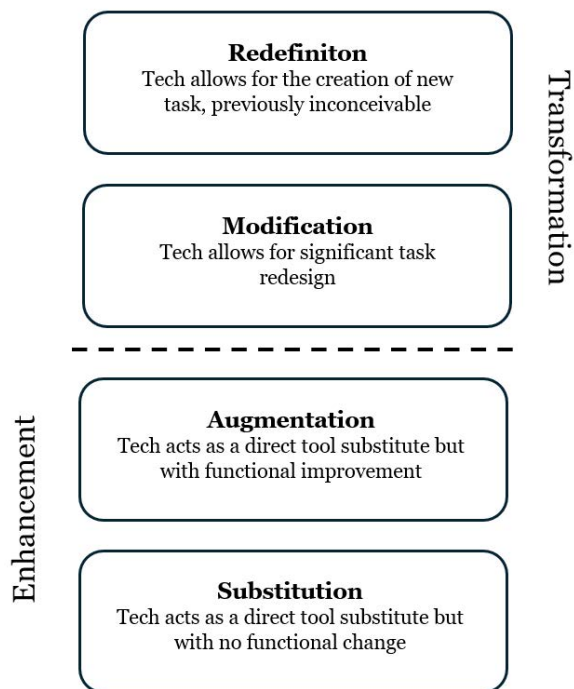


Abbildung 7: SAMR-Modell nach Puentedura (2006). Eigene Darstellung.

Digitalisierung der Unterrichtskommunikation und Digitalisierung als Unterrichtsgegenstand

Auf der letzten, sechsten Ebene spricht Hallet (2018a) davon, dass Digitalisierung (und Digitalität) zum Unterrichtsgegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden sollen (vgl. auch Mustroph 2023). Digitale, kommunikative Praktiken, die digitalen Formen der Selbstrepräsentation und gesellschaftliche Diskurse *über* Digitalisierung sowie Konsequenzen von Digitalisierungsprozessen müssen laut Hallet (2018a) zum Ausgangspunkt von Reflexions- und Kommunikationsanlässen im Englischunterricht werden. Damit können z. B. Rezeptionsgewohnheiten von Lernenden, die stark durch digitale Medien geprägt sind, in den Unterricht integriert werden. Digitale Medien sollten infolgedessen zum einen selbst zum Einsatz kommen und zum zweiten Gegenstand von Sprachlernprozessen werden (Mustroph 2023).

Zusammenfassend lässt sich anhand dieser Überlegungen festhalten, dass die Kultur der Digitalität die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht

verändert. Die Thesen Halletts fokussieren sich vor allem darauf, dass neben analogen Kommunikationsformen digitale Äußerungsformen und Kommunikationsanlässe in digitalen Umgebungen Gegenstand des Lernens in der fremden Sprache werden sollten, wenn Digitalisierung auf den Umgang mit Kommunikation und Texten wirkt. Daraus ergibt sich, dass neben dem technischen Einsatz von Hard- und Software, die Hallet (2018a) unter der vierten und fünften Ebene der Digitalisierung verhandelt, Spezifika digitaler Textsorten im Fremdsprachenunterricht behandelt werden müssen. Digitalisierungsprozesse bauen die Zieldimension der kommunikativen Kompetenz daher aus. Die Erweiterung des herkömmlichen Kommunikations- und Diskursbegriffs führt letztlich auch zu einer Erweiterung des Kompetenzprofils von Lernenden. Als Folge daraus erfordert eine digitale Bildung im Fremdsprachenunterricht neue Kompetenzen von Lernenden (Burger 2020). Im folgenden Abschnitt wird daher die Perspektive der Lernenden eingenommen und dargestellt, welche digitalen Kompetenzen für eine Teilhabe an fremdsprachlicher Kommunikation in einer Kultur der Digitalität erforderlich sind.

4.4 Bildung in Zeiten der Digitalität aus der Perspektive der Lernenden

In diesem Kapitel wird erläutert, was die vorher beschriebenen Perspektiven eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität aus Perspektive der Lernenden bedeuten: Welche (neuen) Kompetenzen müssen Lernende im Laufe ihrer Schulzeit erwerben? Welche Auswirkungen hat eine Bildung in Zeiten der Digitalität für das Anforderungsprofil von Schüler:innen?

Aus den Überlegungen der vorherigen Kapitel geht hervor, dass Heranwachsende unter den Bedingungen einer Digitalität neue, zusätzliche Kompetenzen, benötigen, die sich auf technische Fähigkeiten beziehen, aber auch den kritischen, kreativen und ethischen Umgang mit Technologien adressieren. Damit werden explizit Fragen einer digitalen Bildung im Fremdsprachenunterricht adressiert, die sich in der dritten Ebene nach Hallet wiederfinden. Bildung in Zeiten der Digitalität bedeutet also eine Erweiterung des Kompetenzprofils von Lernenden, das sowohl überfachliche als auch fachliche Kompetenzfacetten beinhaltet. Da auch der Englischunterricht wie andere Fächer in der Verantwortung steht, überfachliche Medienkompetenzen auszubilden (Schmidt & Strasser 2022), wird im Folgenden zunächst auf überfachliche Überlegungen zur Ausgestaltung digitaler Kompetenzen verwiesen. Diese bilden eine wichtige Grundlage für die fremdsprachendidaktische Spezifikation von digitalen Kompetenzen im Fach Englisch.

4.4.1 Digitale Kompetenzen von Lernenden: Fächerübergreifende Modellierungen und Standards

Im Zusammenhang mit Bildung in Zeiten der Digitalität wird zunehmend von digitalen Kompetenzen als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe gesprochen⁹. Der Begriff wird dabei bewusst im Plural verwendet, da eindimensionale Kompetenzverständnisse den komplexen lebensweltlichen Anforderungen digital geprägter Gesellschaften nicht gerecht werden (Kerres 2023). Digitale Kompetenzen sind kontextgebunden und gehen weit über technische Bedienfähigkeiten hinaus; sie umfassen auch soziale, kulturelle, reflexive und ethische Dimensionen (ebd.)¹⁰.

Historisch knüpft der Diskurs an Konzepte der Medienbildung und Medienkompetenz an, wie sie seit den 1970er Jahren entwickelt wurden (Baacke 1997). Ziel medienpädagogischer Ansätze ist es, Individuen zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit Medien zu befähigen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (ebd.). Digitale Kompetenzen lassen sich in diesem Sinne als Weiterentwicklung von Medienkompetenz verstehen, die stärker auf digitale Mediensysteme und Kommunikationsräume fokussiert (Rubach & Lazarides 2019: 348; vgl. Eickelmann 2010). Im deutschsprachigen Raum inkludiert der Begriff digitale Kompetenzen also vor allem Mündigkeit, Souveränität und Kritikfähigkeit im Umgang mit digitalen Mediensystemen (Zhao, Pinto Llorente & Sánchez Gómez 2021). Digitale Bildung hingegen ist dann der „Prozess und Ergebnis des Lernens mit - über - durch - trotz digitaler Medien; Bildung unter den Bedingungen und Kontexten der Digitalität“ (Brandhofer & Wiesner 2018: 3).

Trotz der breiten Verwendung des Begriffs besteht bislang kein einheitliches Begriffsverständnis digitaler Kompetenzen (Kerres 2023). Unter Begriffen wie *digital competences*, *digital literacies* oder *21st century skills* existieren zahlreiche Modelle. Ein bekanntes Beispiel ist das 4Cs-Modell (Trilling & Fadel 2009), das *collaboration*, *creativity*, *critical thinking* und *communication* als zentrale Kompetenzen benennt. Eine vergleichende Analyse internationaler Kompetenzrahmen (Alexander et al. 2017) zeigt jedoch, dass alle

9 Für eine Definition und Unterscheidung der Begriffe ‚Medienbildung‘, ‚Digitale Bildung‘, ‚Medienkompetenz‘, ‚Digitale Kompetenz‘, ‚Media Literacy‘ und ‚Informatische Bildung‘ sei auf Brandhofer und Wiesner (2018: 3) verwiesen. Der Begriff der ‚digitalen Kompetenz‘ versteht sich in vorliegender Studie als Oberbegriff für unterschiedliche Termini, (z.B. ‚computer- und informationsbezogene Kompetenzen‘ nach Eickelmann, Gerick & Bos 2014; ‚computer and information literacy‘ nach Fraillon, Schulz & Ainley 2013 oder ‚digital competences‘ nach Ferrari 2013) die jedoch durch dieselbe Grundidee vereint sind (vgl. Burger 2020: 193).

10 Der Begriff ‚digitalisierungsbezogene Kompetenzen‘ wird fortan als Synonym für ‚digitale Kompetenzen‘ verwendet.

Modelle digitale Kompetenzen als mehrdimensionales Konstrukt verstehen, das technische Fähigkeiten stets mit sozialen, kulturellen und reflexiven Aspekten verbindet und nicht auf reine Anwendungskompetenzen reduziert ist.

Im Folgenden werden Modellierungsversuche digitaler Kompetenzen von Lernenden vorgestellt, die vor allem im deutschsprachigen Raum präsent sind und auch Einfluss auf fachdidaktische Überlegungen zu digitalen Kompetenzen nehmen.

KMK - Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (2017)

Dieses mehrdimensionale Kompetenzverständnis findet sich auch im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2017). Das Dokument stellt im deutschsprachigen Raum einen zentralen Referenzrahmen für die Ausgestaltung digitaler Kompetenzen in allen Fächern und Schulstufen dar und basiert u. a. auf ICILS 2013 (Eickelmann et al. 2014), dem europäischen DigComp-Rahmen (Ferrari 2013) sowie dem medienpädagogischen Kompetenzkonzept der Länderkonferenz Medien Bildung (LKM; Länderkonferenz Medien Bildung 2015). Das Strategiepapier definiert digitale Bildung als integralen Bestandteil allgemeiner Bildungsziele und differenziert sechs Kompetenzbereiche, die schulisch anzubahnen sind:

- Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Schützen und sicher Agieren
- Problemlösen und Handeln
- Analysieren und Reflektieren

Damit liegt erstmals ein national verbindlicher Orientierungsrahmen für digitale Kompetenzen von Lernenden vor. Zugleich wird das Strategiepapier dafür kritisiert, ein stark technikzentriertes und anwendungsorientiertes Verständnis digitaler Bildung zugrunde zu legen (Frederking 2022). In einer Kultur der Digitalität greift ein solcher Zugang zu kurz, da Bildungsprozesse auch kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen digitaler Transformation berücksichtigen müssen (Braun et al. 2021). Zudem bleibt die fachspezifische Ausdifferenzierung der formulierten Kompetenzbereiche eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktiken.

KMK - „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (2021)

Als Antwort auf die oben genannten Kritikpunkte am Strategiepapier der KMK aus dem Jahr 2017, wurde im Jahr 2021 eine Erweiterung des Strategiepapiers veröffentlicht. Im Papier zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ wird auf die Überlegungen von Stalder (2016) Bezug genommen. So heißt es:

sie [die ergänzenden Überlegungen] perspektiviert den Weg vom ‚Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Werkzeugen‘ hin zum Lernen und Lehren in einer sich stetig verändernden digitalen Realität, die als Kultur der Digitalität insbesondere in kulturellen, sozialen und beruflichen Handlungsweisen deutlich wird und wiederum Digitalisierungsprozesse auslösen (KMK 2021: 3).

Infolgedessen existiert seitdem im deutschsprachigen Raum ein Verständnis von digitaler Kompetenz, das deutlich über eine technisch-informatische Sichtweise hinausreicht (ebd.: 9).

4.4.2 Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen von Lernenden: Anforderungen und Ziele

Mit dem KMK-Strategiepapier und seiner Erweiterung liegen wichtige fächerübergreifende Modellierungen von Kompetenzen in einer digitalen Welt vor, die die Ausbildung mehrdimensionaler digitaler Kompetenzen zu einer verbindlichen Zielperspektive schulischer Bildung machen (vgl. Kapitel 5.3.1). In Kapitel 3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass jede Fachdidaktik spezifizieren muss, „welcher Art die fachlichen medialen Kompetenzen sind, die jeweils ausgebildet werden sollen“ (Hallet 2020: 192). Aus einer Kultur der Digitalität ergeben sich Kompetenzanforderungen, die für jedes Fach spezifisch sind; bisherige Rahmenmodelle wie das KMK-Strategiepapier jedoch nicht erfassen (GFD 2018). Eine fachspezifische Ausgestaltung der dort vorgeschlagenen Kompetenzen bleibt damit Aufgabe der jeweiligen Fachdidaktik – eine Aufgabe, die für die Fremdsprachendidaktik noch nicht vollumfänglich geleistet wurde (Burger 2020). Burger (2020) fordert daher eine fachliche Spezifizierung digitaler Kompetenzen, die darlegt, welche fremdsprachlichen Fähigkeiten Lernende benötigen, um in digitalen Kommunikations- und Handlungskontexten sprachlich handlungsfähig zu sein (202). Diese Frage ist zugleich eng mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen verbunden (vgl. Kapitel 5.7). Zur Beantwortung dieser Fragen kann auf bestehende internationale Konzepte zurückgegriffen werden.

Multiliteracies und digital literacies

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt für die Ausgestaltung fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen stellt das *Multiliteracies*-Konzept der New London Group (1996) dar. Ausgangspunkt ist die Beobachtung einer zunehmenden Vielfalt von Kommunikationskanälen, Textformen und sprachlichen Praktiken, die ein traditionelles, auf Lesen und Schreiben standardsprachlicher Texte beschränktes *Literacy*-Verständnis erweitern. Das Konzept geht von einem weiten Textverständnis aus, das digitale, multimodale und visuelle Darstellungsformen einschließt. *Literacy* umfasst damit nicht nur

schriftsprachliche Kompetenzen, sondern auch den kompetenten Umgang mit verschiedenen semiotischen Ressourcen und digitalen Kommunikationsformen (The New London Group, 1996: 61). Herkömmliche *Literacies* werden dabei nicht ersetzt, sondern durch neue Formen der Rezeption und Produktion ergänzt. Für den Fremdsprachenunterricht eröffnet dieses Verständnis einen Anschluss an digitale Kommunikationspraktiken und bildet eine wichtige Grundlage für fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen (Burger 2020).

Bildungsstandards und die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz (2023)

Mit der Veröffentlichung der neuen Bildungsstandards im Jahr 2023 hat die ‚fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz‘ explizit Eingang in entscheidende bildungspolitische Rahmenvorgaben für das Erlernen einer Fremdsprache gefunden und wird als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen (KMK 2023: 25f.). Dieser Kompetenzbereich versteht sich als transversaler Kompetenzbereich, der „alle Dimensionen des Fremdsprachenlernens bzw. des übergeordneten Lernziels der interkulturellen und mehrsprachigen Diskurskompetenz durchdringt und damit über die fremdsprachliche Text- und Medienkompetenz hinausreicht (KMK 2023: 25; vgl. Rossa & Wilden 2024: 6). Mit dem Einbezug fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen werden fachbezogene digitale Kompetenzen festgesetzt, die Lernende am Ende ihrer Schulzeit erworben haben sollen und damit verbindlichen Charakter aufzeigen. Die 2023 neu überarbeiteten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache orientieren sich dabei an den Forderungen des KMK-Strategiepapiers ‚Bildung in der digitalen Welt‘ und den Ergänzungen aus dem Jahr 2021 und arbeiten diese domänenspezifisch für die Fremdsprachen aus. Mit Blick auf die neu hinzugekommene fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz heißt es in den Bildungsstandards (2023), dass neben allgemeinen digitalen Kompetenzen wie sie von der KMK 2017 und 2021 beschrieben werden, Kompetenzen hinzukommen,

die spezifisch für das Sprachlernen und die fremdsprachige Kommunikation sind. Fremdsprachige Kommunikation unter den Bedingungen einer digitalen Welt stellt Anforderungen, die die zuvor beschriebenen kommunikativen Kompetenzen bzw. Einzelstandards (...) erweitern und verändern (KMK 2023: 7)

– Zielperspektiven, die sich mit der von Hallet aufgeführten digitalen Diskursfähigkeit decken. In den Bildungsstandards (2023) heißt es fortführend:

Die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz umfasst vor diesem Hintergrund u. a. die adressaten-, situations- und zweckangemessene Nutzung digitaler Werkzeuge der Verständigung in (fremd-)sprachigen Kommunikationen und Interaktionen. Sie betrifft aber auch die Fähigkeit, sich der digitalen Möglichkeiten für das Lernen der Fremdsprache zu bedienen, damit diese auch unabhängig von digitalen Werkzeugen genutzt werden kann.“ (ebd.: 25).

Die fremdsprachenspezifische Kompetenz ist damit eng an die anderen Kompetenzbereiche funktional kommunikativer Kompetenz geknüpft, beinhaltet zugleich auch die kritisch-reflexive Nutzung digitaler Technologien zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens. Die Weiterentwicklung der Bildungsstandards für die Fremdsprachen unter Berücksichtigung der Bildung in einer Kultur der Digitalität markiert einen wichtigen Meilenstein zur digitalen Bildung im Fach Englisch.

Common European Framework for References (2020)

Ein weiterer Referenzrahmen ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (*CEFR*) in seiner aktualisierten Fassung (Europarat 2020). Zwar findet Digitalisierung insgesamt nur begrenzte Berücksichtigung, dennoch wurden mit dem Begleitband neue Skalen eingeführt, die digitale Kommunikationsformen adressieren. Insbesondere die Skalen zur Online-Interaktion sowie zum Umgang mit Telekommunikationsmitteln beschreiben Fähigkeiten digitaler schriftlicher und mündlicher Kommunikation, einschließlich der Kenntnis formaler und informeller Konventionen unterschiedlicher Online-Formate (Europarat 2020: 105f.) Damit wird digitale Kommunikation zumindest implizit als Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenz anerkannt¹¹.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht auf den Säulen sprachlichen, kulturellen, literarischen und kritisch-reflektierenden Lernens aufbaut (Lütge 2019; vgl. Lütge, Merse & Owczarek 2018). Digitalität wirkt auf alle Teilbereiche funktional kommunikativer Kompetenz und erweitert diese um neue Zieldimensionen. Herkömmliche *Literacies* wie papierbasiertes Lesen und Schreiben werden durch neue Formen der Kommunikation, Rezeption und Produktion von digitalen Artefakten ergänzt, die im *multiliteracies*-Begriff aufgegriffen werden. Als neue Zieldimension ebendieser digitalen Kommunikationsformen ergibt sich die Ausbildung einer digitalen Diskursfähigkeit als wichtiges Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichts. Wie sich die Digitalität auf die einzelnen Facetten funktional kommunikativer Kompetenz auswirkt, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4.4.3 Förderung fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen: Praktische Implikationen für den Englischunterricht

Für das schulische Fremdsprachenlernen stellt sich die Frage, wie Digitalität auf fremdsprachenspezifische Kompetenzen wie Lesen, Hören, Sprechen und

11 Für eine Kritik an der neu überarbeiteten Version des CEFRs sei auf Hallet (2020) und Wilten (2021) verwiesen.

Schreiben wirkt und wie der Englischunterricht dabei an die Kommunikationswirklichkeiten der Lernenden anknüpfen kann. Daraus ergeben sich zugleich zentrale Implikationen für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen (vgl. Kapitel 5.7). Mit Blick auf die einzelnen Facetten funktional-kommunikativer Kompetenz wird deutlich, dass keine dieser Kompetenzen von Digitalisierungsprozessen unberührt bleibt. Dies spiegelt sich auch in den Bildungsstandards (2023) wider, die die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz als transversalen Kompetenzbereich ausweisen, der alle anderen Kompetenzbereiche durchdringt (KMK 2023: 25f.).

Für die Lesekompetenz z. B. als rezeptive Kompetenz reicht die Vermittlung herkömmlicher Lesestrategien nicht mehr aus, da das Aufkommen neuer Textformen, die Bewertung von Quellen oder das Abwägen von digitalen Informationen neue und komplexe Leseprozesse voraussetzt, die der Fremdsprachenunterricht anbahnen muss (Franke & Lachmund 2024; vgl. Ludwig 2022). Heutige Lernende lesen anders; das Leseverhalten und Leseprozesse wandeln und diversifizieren sich (Schroeder 2020; vgl. Surkamp 2019; Heusinger 2022; Ludwig 2022; Kersten & Ludwig (2024).

Des Weiteren verändert die Digitalisierung auch das Konzept des Hör- und Hör-Sehverstehens als rezeptive Kompetenz. Textbasiertes Lesen wird zugunsten von Bewegbild-zentrierter Formen der Kommunikation immer seltener; zudem geht das rein passive Konsumieren audiovisueller Texte immer mehr in das eigene Produzieren von z. B. Videoformaten über (Ludwig 2022). Für das Sprechen im Fremdsprachenunterricht ist entscheidend, dass Kommunikation nur noch selten über einen Modus der Wortsprache stattfindet (Hallet 2020). Stattdessen wird das gesprochene Wort durch multimodale Äußerungsformen wie beispielsweise im Chat mit *voice messages* ergänzt (Klassen & Schmit 2023). Diese Formen der neuen Mündlichkeiten gilt es im Fremdsprachenunterricht zu fördern (z. B. Zehne 2021 über den Einsatz von Online-Listening Journals im Englischunterricht).

Auch die Schreibkompetenz von Lernenden ändert sich in einer Kultur der Digitalität, wodurch neue digitale Textgenres entstehen, die vor allem durch Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit, Intertextualität und Intermedialität geprägt sind (z. B. *Chatbots*, *Tweets*, *Memes*, *Instant Messages* etc.; Wengler 2023a: 7f.). Außerdem eröffnen kollaborative Schreibwerkzeuge, wie Wikis oder Blogs, neue Möglichkeiten den Schreibprozess für Lernende räumlich zu entgrenzen und das Konzept von *authorship* zu erweitern (Vogt & Schmidt 2021a; vgl. Brauweiler 2021). Die fremdsprachliche Schreibkompetenz bildet also stärker kollaborative Schreibprozesse ab, wie sie beispielsweise in *Online Games Communities* praktiziert werden (Brauweiler 2021). Aktuell erwachsen an den Fremdsprachenunterricht auch neue Anforderungen durch *Natural Language Generation* (Wengler 2023a: 2). So ist zu erwarten, dass Lernende die maschinelle Texterstellung mit intelligenten digitalen Systemen wie *ChatGPT* zunehmend nutzen, worauf der fremdsprachliche Unterricht ebenfalls mit

didaktischen Konzepten reagieren muss (Wengler 2023a). Wie sich der Schreibprozess unter Einbezug von *Artificial Intelligence* (AI) im Englischunterricht gestalten lässt, beschreibt z. B. die Arbeit von Najjar und McCarthy (2024).

Schließlich ermöglicht die digitale Vernetzung zudem neue Formen des inter- und transkulturellen Lernens, indem Grenzen aufgebrochen werden und außerschulischer Sprach- und Kulturkontakt ermöglicht wird (Burwitz-Melzer 2019; Alter 2021; vgl. Eisenmann & Steinbock 2023b). Auch *Social Media*-Applikationen wie *Twitter*, *Instagram* oder *YouTube* lassen Begegnungen mit der Zielkultur zu. Wie dies für den Englischunterricht praktisch gestaltet werden kann, beschreibt z. B. Blume (2021).

Forschungsstand zum digitalen Lehren und Lernen in der Fremdsprachendidaktik

Vor dem Hintergrund der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Ziel- und Kompetenzerweiterungen des Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität, stellt sich die Frage, inwiefern diese theoretischen und bildungspolitischen Annahmen empirisch abgesichert sind. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik kann bis dato noch auf eine eher geringe Anzahl an empirischen Studien zur Wirkweise digitaler Medien für das Sprachenlernen zurückgegriffen werden. Es ist empirisch nicht ausreichend und abschließend dargelegt, ob digitale Medien zu einem ‚besseren‘ Lernen der Fremdsprache führen (Ludwig 2022). Besonders die empirische Messung der Auswirkungen spezifischer Toolanwendungen auf das Sprachenlernen ist ein bestehendes Forschungsdesiderat in der Fremdsprachendidaktik (Strasser 2023: 76). Stattdessen ist die aktuelle Studienlage „eher durch hermeneutisch-deskriptive Argumentationslinien charakterisiert“, die sich auf Publikationen mit starkem praktischen Anwendungscharakter beziehen (ebd.: 76).

Einzelne Studien, die den Einsatz digitaler Medien im Fremd- und Zeit-sprachenunterricht vor allem im Primarbereich erforschen, konstatieren jedoch einen gewinnbringenden Effekt auf die Kompetenzentwicklung von Lernenden. Für die Grundschule zeigt Dausend (2017), dass der Einsatz von Tablets und dazugehörigen *Apps* Diskurse im Fremdsprachenunterricht initiieren kann und junge Lerner:innen von den grafischen, multimodalen Anwendungen profitieren, „ein Effekt, der sich für die Entwicklung in einer Zweit- und Fremdsprache als äußerst nützlich erweist, da hierdurch die sprachliche Interaktion der Schüler erhöht werden kann“ (Elsner 2019: 48). Ebenfalls für die Primarstufe stellt Cutrim-Schmid (2018) in einem zweijährigen Telekollaborationsprojekt fest, dass die eingesetzten Videokonferenzen die plurilingualen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden, in dem z. B. metasprachliche Reflexionen angeregt werden. Auch im Anfangsunterricht der Grundschule haben digitale Online-Wörterbücher einen gewinnbringenden Effekt auf den

Wortschatzerwerb (Freudenau 2017). Bernert-Rehaber und Schlemminger (2013) sowie Bündgens-Kosten und Elsner (2018) verweisen zudem auf das Potenzial von immersiven 3D-Technologien *und serious games* für den Erwerb kommunikativer Fertigkeiten in der Fremdsprache. Mit Blick auf intelligente Tutorsysteme wie *FeedBook* zeigt die Studie von Pili-Moss et al. (2022) Lernzuwächse in Grammatikübungen und kommunikativen Aktivitäten bei Lernenden, wenn der Präsenz-Englischunterricht durch den Einsatz von *FeedBook* unterstützt wird. Mit seiner Studie zur Wirkung von KI-gestützten Erklärvideos im Englischunterricht der Sekundarstufe I konnte Strasser (2023) Hinweise darauf finden, dass Lernende, die mit KI-tools die grammatikalischen Strukturen des *simple present* und *past present* lernten, keine höheren Testscores im Vergleich zur Kontrollgruppe mit analogen Lehrendeninputs erzielten. Die Daten deuten jedoch darauf hin, dass Lernende mit niedrigerem Sprachniveau von KI-generierten Videoimpulsen profitierten (ebd.: 75). Basierend auf diesen Ergebnissen schlussfolgert Strasser (2023) vermeintliche Positiveffekte von künstlichen Intelligenzen für das Fremdsprachenlernen mit weiteren Studien zu verifizieren bzw. falsifizieren, um bestimmte Effekte digitaler *tools* für das Fremdsprachenlernen nachweisen zu können (98f.).

4.5 Konsequenzen für die Englischlehrer:innenbildung

Es wurde argumentiert, dass der Englischunterricht Teil einer Kultur der Digitalität ist (Roters 2023). Der Englischunterricht durchläuft damit aktuell einen „Prozess der didaktischen Transformation“, durch den sich die Unterrichtsschoreografie, die Herangehensweise aber auch die Zielsetzungen verändern und erweitern (ebd.: 238). Dieser Prozess hat folglich umfassende Konsequenzen für den schulischen Englischunterricht (Roters & Holberg 2024). Die Zielorientierung eines kommunikativen Kompetenzerwerbs bleibt in ihren Grundzügen gleich, wobei besonders die kulturwissenschaftliche Perspektive der Digitalität Fragen nach neuen Inhalten, Zielen und Kompetenzen eröffnet (Roters 2023; vgl. Vogt & Schmelter 2022).

Eine Bildung in Zeiten der Digitalität adressiert transformative Fragestellungen an das Fach, die eine tiefgehende Reflexion und Positionierung aller Beteiligten verlangen. Besonders die in dieser Arbeit thematisierte Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen ist eine wichtige Stellschraube, um eine Bildung in Zeiten der Digitalität im Fach Englisch erfolgreich realisieren zu können (Küplüce 2024). Durch die in Kapitel 4.4.1 beschriebenen bildungspolitischen Rahmenpapiere wie die KMK (2017) und dessen Ergänzung aus dem Jahr 2021 wird der Professionalisierung von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle für eine gelingende Bildung in Zeiten der Digitalität zugesprochen. Die dort benannten überfachlichen Aufgaben müssen wiederum in den einzelnen

Didaktiken und damit auch der Fremdsprachendidaktik konkretisiert werden. Es ist Aufgabe der universitären fremdsprachendidaktischen Ausbildung, angehende Englischlehrpersonen in ihrer fachdidaktisch-informierten Professionalisierung für die Gestaltung digitaler Lehr-Lernszenarien zu unterstützen. Mit Blick auf die konkreten Anforderungen an eine Englischlehrperson in Zeiten der Digitalität fasst Küplüce (2024) verschiedene Aufgabenfelder einer Englischlehrperson unter den Bedingungen zusammen. Sie soll:

- Digitale Technologien didaktisch aufbereitet für den Unterricht nutzen können
- Lernende für die Bearbeitung von ‚Zukunftsaufgaben‘ vorbereiten und ‚digitale Kompetenzen‘ bei Lernenden fördern
- Offene digitalitätsbezogene (Haltungen, *Mindsets*, Überzeugungen, Vorstellungen, *beliefs*, ...) entwickeln, die sich z. B. in einem dynamischen Rollenverständnis, Unsicherheitstoleranz und Veränderungs- und Fortbildungsbereitschaft ausdrücken
(übernommen von Küplüce 2024: 82, Hervorhebung im Original)

Damit (angehende) Englischlehrpersonen diese Aufgaben erfüllen können, benötigen sie spezifische professionelle Kompetenzen (Roters 2021, 2023; Roters & Holberg 2024). Diese werden im nächsten Kapitel ausführlich thematisiert.

4.6 ZWISCHENFAZIT: Eine Kultur der Digitalität im Englischunterricht

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive prägte Felix Stalder den Begriff *Digitalität* und fasst darunter eine spezifische Kultur, die die tiefgreifenden Veränderungen der fortschreitenden Digitalisierung umfasst. Im Verständnis einer Kultur der Digitalität geht diese über den bloßen Medieneinsatz hinaus, sondern beschreibt einen umfassenden Wandel in der Art und Weise wie Menschen untereinander kommunizieren, arbeiten und politisch partizipieren. Digitalität als neue Kulturtechnik beeinflusst individuelle Verhaltensweisen, gesellschaftliche Normen und soziale Gefüge. Bildungsinstitutionen wie Schulen kommen dabei zentrale Rollen hinzu, wenn sie Lernende zu mündigen Bürger:innen in einer durch Digitalität geprägten Welt ausbilden sollen.

Eine Kultur der Digitalität verändert auch grundlegende Kommunikationsformen, weswegen eine Kultur der Digitalität eine besondere Verwobenheit zum Lehren und Lernen einer Sprache hat und starke Bezüge zu den konstitutiven Bereichen der Fremdsprachendidaktik wie Sprache, Kommunikation, Kultur und Literatur aufweist (Küplüce 2024; vgl. Lütge & Merse 2021). Eine

Kultur der Digitalität bietet demnach besonderes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht, indem Lehr- und Lerninhalte erweitert werden (Viebrock 2019). Digitalität „erweitert also das Spektrum dessen, was im Englischunterricht gelernt werden muss“ (Klippel 2019: 104), wenn Lernende dazu befähigt werden sollen, an englischsprachigen, digitalen Diskursen teilzunehmen.

Vor diesem Hintergrund wird Digitalität auch zu einem Auslöser für die Neuaushandlung von Ziel- und Kompetenzperspektiven des Englischunterrichts. Die Ausbildung digitaler Kompetenzen ist ein wichtiges überfachliches und fachliches Bildungsziel, um Lernende zu befähigen, an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren zu können. Wichtige bildungspolitische Impulse wurden mit der Veröffentlichung des KMK-Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“ gesetzt, das im Kontext des digitalen Lehrens und Lernens zentrale Handlungsfelder zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Lernenden festlegt. Diese Kompetenzen gilt es in die einzelnen Fächer zu tragen, sodass auch für den Fremdsprachenunterricht digitale Bildung eine zentrale Zielperspektive wird. Mit der Überarbeitung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (2023) wurden fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen explizit für die Fremdsprachen als transversale Kompetenz benannt.

Die Überlegungen dieses Kapitels verdeutlichen zugleich, dass die digitale Transformation nicht losgelöst von der Professionalisierung von Englischlehrpersonen betrachtet werden kann. Eine Kultur der Digitalität erweitert das Anforderungsprofil von Lehrpersonen um neue inhaltliche, didaktisch-methodische und (medien-) pädagogische Anforderungen (Roters & Holberg 2024: 177). Hochschulen stehen in der Verantwortung, Lehrpersonen zum Erwerb und zur Befähigung digitalisierungsbezogener Kompetenzen zu professionalisieren. Denn: Englischlehrpersonen müssen Lernende sprachlich und kulturell auf ein Leben in einer digital geprägten Welt vorbereiten, wozu Englischlehrpersonen zunächst selbst (fremdsprachenspezifische) digitale Kompetenzen erwerben müssen. Die Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens muss demnach bilateral erfolgen. Zunächst müssen Lehrpersonen selbst digitale Kompetenzen erwerben um in einem zweiten Schritt (fachspezifische) digitale Kompetenzen bei Lernenden anbahnen zu können. Damit gewinnt die (fachdidaktisch informierte) Professionalisierung im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens zunehmend an Bedeutung in der universitären Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Frage, welche professionellen Handlungskompetenzen Fremdsprachenlehrpersonen in einer Kultur der Digitalität benötigen.

5 Professionelle Handlungskompetenzen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität

Wenn sich die fremdsprachlichen Kompetenzen von *Lernenden* unter den Bedingungen der Digitalität ändern, scheint es nur eine logische Konsequenz zu sein, auch die Kompetenzen von *Lehrenden* im Hinblick auf diese gesellschaftlichen Veränderungen zu betrachten (Schimanski & Wieland 2023: 22). Eine Kultur der Digitalität geht demnach auch mit erheblichen Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen einher, die Lernende für eine Partizipation in dieser Kultur vorbereiten (Richter, Lazarides & Scheiter 2024: 614; vgl. Roters & Holberg 2024). Daher kann auch die Lehrer:innenbildung mit ihren Zielen, Strukturen und Wirkungen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Veränderungen, die in einer Kultur der Digitalität eingebettet sind, betrachtet werden (Prenzel 2023; vgl. Stalder 2021).

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage nach einer angemessenen Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität mit neuer Dringlichkeit in den Fokus der Bildungsforschung (Richter et al. 2024: 615; vgl. Rubach & Lazarides 2023; Schiefner-Rohs 2023; Schiefner-Rohs 2023 & Krein 2023). Das vorliegende Kapitel nimmt diese Perspektive auf und untersucht, welche Konzepte, Modelle und Standards zur Beschreibung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen in Zeiten der Digitalität bereits vorliegen.

Zunächst werden zentrale Herausforderungen, Bedarfe und Forschungsfelder der digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen skizziert (Kap. 5.1). Darauf aufbauend werden historische und aktuelle Ansätze der medienbezogenen Lehrer:innenbildung sowie bildungspolitische Kompetenzrahmen vorgestellt (Kap. 5.2-5.3). Da eine spezifisch fremdsprachendidaktische Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzen bislang ein Desiderat darstellt, erfolgt die Diskussion zunächst aus einer überfachlichen Perspektive, bevor zentrale Professionsbereiche – insbesondere Wissen und Überzeugungen – differenziert betrachtet werden (Kap. 5.4-5.6). In diesem Zusammenhang wird das TPACK-Modell von Mishra und Koehler (2006) als theoretischer Bezugsrahmen eingeführt, das auch der empirischen Analyse dieser Arbeit zugrunde liegt. Abschließend werden exemplarische Ansätze universitärer Professionalisierung im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens diskutiert (Kap. 5.7).

5.1 Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität: Herausforderungen, Bedarfe und Forschungsfelder

Lehrpersonen und Lernende handeln gleichermaßen innerhalb einer Kultur der Digitalität, die schulische Lehr-Lernprozesse nachhaltig verändert (Dertinger 2024: 198). Lehrpersonen stehen dabei vor der doppelten Herausforderung, einer digital geprägten Schüler:innenschaft gerecht zu werden und zugleich selbst in einem pädagogisch-didaktischen Kontext zu arbeiten, der zunehmend von technologischen Entwicklungen durchdrungen ist (ebd.; vgl. Grünberger & Münte-Goussar 2017). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im Kontext der Digitalität in der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung (Bürger, Schütte & Wecker 2022; vgl. Hugger 2001; Tulodziecki, Herzig & Grafe 2021).

Die Frage der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität hat in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen eine verstärkte Relevanz und Dynamik erfahren. Ein zunehmendes Interesse an diesem Forschungsfeld resultiert u. a. aus einer Vielzahl an national veröffentlichten Absichtsbekundungen, Strategiepapieren wie der KMK (2017), Projekten zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung wie der vom BMBF geförderten ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ oder der Einrichtung von Kompetenzzentren für digital gestütztes Unterrichten (Lazarides, Richter & Scheiter 2024; vgl. Richter et al. 2024). Von diesen Förderinitiativen erhofft man sich deutliche Effekte auf die Qualifizierung von Lehrpersonen für digitales Lehren und eine Weiterentwicklung von Schulen und Hochschulen (Richter et al. 2024). Beschlüsse wie der ‚Digitalpakt Schule‘ üben in gewissem Maße auch einen Druck auf die Lehrer:innenbildung aus, dafür Sorge zu tragen, dass Lehrpersonen für ihr Handeln in einer digital geprägten Welt nachhaltig qualifiziert werden (BMBF 2019). Durch diese bildungspolitischen Bemühungen wird die Hochschullehre dezidiert in die Pflicht genommen, Lehr-Lernangebote vor der Zielperspektive digital kompetenter Lehrpersonen anzubieten und diese auf universitärer Ebene flächendeckend zu verankern. Außerdem hat die Covid-19 Pandemie dazu beigetragen, Professionalisierungsbedarfe von Lehrpersonen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens aufzuzeigen (Lazarides et al. 2024). Diese Entwicklungen führen schließlich zu einer verstärkten Untersuchung der professionellen Kompetenzen im Kontext der Digitalität.

Übersichtsarbeiten zeigen, dass sich die Forschung zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen insbesondere auf drei zentrale Bereiche konzentriert: (1) individuelle professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, (2) institutionelle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen sowie (3) schulische und hochschulische Strukturen der Professionalisierung (Schmidt & Reintjes 2022: 56). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf profes-

sionellem Wissen, Überzeugungen und Handlungskompetenzen von Lehrpersonen sowie auf den Bedingungen, unter denen digital gestützter Unterricht umgesetzt werden kann.

Basierend auf aktuellen Forschungsberichten zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität lassen sich insgesamt zwei wesentliche Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Realisierung eines digital-vermittelten Unterrichts identifizieren: professionelle, digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen und eine ausreichende technische Ausstattung an Schulen. In beiden Bereichen besteht für das deutsche Bildungssystem weiterhin erheblicher Entwicklungsbedarf.

Mangelnde digitalisierungsbezogene Kompetenzen bei Lehrpersonen

Empirische Studien dokumentieren übereinstimmend, dass Lehrpersonen in Deutschland deutliche Professionalisierungsbedarfe im Umgang mit digitalen Medien für Lehr-Lernprozesse aufweisen. Internationale und nationale Erhebungen wie *TALIS*, *ICILS* oder der Länderindikator Schule digital zeigen, dass sich viele Lehrpersonen für digitales Lehren und Lernen unzureichend vorbereitet fühlen und weitere Lerngelegenheiten einfordern (OECD Publishing 2020; Drossel et al. 2024; Eickelmann et al. 2019; Lorenz et al. 2022). Neben fehlenden Kompetenzen werden auch zurückhaltende oder skeptische Überzeugungen gegenüber digitalen Medien als zentrale Barrieren für digitale Transformationsprozesse an Schulen identifiziert (Frederking 2022). Auch die ICIL-Studien aus den Jahren 2013 und 2018 zeigten, dass Lehrpersonen digitale Medien unzureichend in Unterrichtsprozesse integrieren. Dies kann u. a. auf Kompetenzdefizite und eine prinzipielle Skepsis deutscher Lehrpersonen gegenüber der schulischen Nutzung digitaler Medien zurückzuführen sein (Drossel et al. 2019; vgl. Frederking & Romeike 2022).

Besonders ausgeprägt sind die Bedarfe in Bereichen wie der fachspezifischen Integration digitaler Medien, der Unterstützung individualisierter Lernprozesse sowie der Förderung eines reflektierten Umgangs mit digitalen Risiken (Drossel et al. 2024: 177ff.). Zwar lässt sich eine steigende Nutzung digitaler Medien im schulischen Alltag beobachten, diese erfolgt jedoch häufig selbstgesteuert und nur begrenzt auf der Grundlage systematischer professioneller Qualifizierung (Eickelmann et al. 2022: 193; vgl. Drossel et al. 2024). Entsprechend wird der Mangel an verbindlichen universitären und fortbildungsbezogenen Angeboten im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens wiederholt kritisiert (Vodafone Stiftung Deutschland 2022: 52). Weitere Herausforderungen für Lehrpersonen ergeben sich u. a. auch aus rapiden soziokulturellen und technologischen Entwicklungen wie der zunehmenden Bedeutung von künstlicher Intelligenz. Auch in diesen Bereichen geben Lehrpersonen an, Nachholbedarfe zu haben (Bitkom Research 2024; Richter et al. 2024).

Sekundäranalysen fachspezifischer Daten von ICILS deuten zudem darauf hin, dass *Fremdsprachenlehrpersonen* im Vergleich zu anderen Fachgruppen besonders zurückhaltend im Einsatz digitaler Anwendungen agieren (Niemann 2024). Niemann (2024) identifizierte drei Grundmuster der Mediennutzung von Fremdsprachenlehrpersonen: vielfältige Nutzer:innen, selektive Nutzer:innen und Vermeider:innen digitaler Anwendungen (ebd.: 243). Der überwiegende Teil nutzt digitale Medien nur selektiv oder vermeidet sie weitgehend, wobei häufig auf digitale Ergänzungen bestehender Lehrwerke zurückgegriffen wird (ebd.: 131 + 243). Diese Befunde unterstreichen den besonderen Professionalisierungsbedarf im fremdsprachendidaktischen Kontext.

Mangelnde technische Ausstattung an Schulen

Neben Professionalisierungsbedarfen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen stellt die unzureichende technische Ausstattung von Schulen eine Hürde für digitale Transformationsprozesse dar. Der Zugang zu IT-Ressourcen ist eine Grundvoraussetzung für fachliches digitales Lehren und Lernen (Bürger et al. 2022). Eine Online-Befragung der Robert-Bosch-Stiftung (2023) zeigt, dass jede fünfte Schulleitung Defizite in der technischen Ausstattung als Problem benennt (8). Zwar ist insgesamt eine Verbesserung der Ausstattung in den letzten Jahren erkennbar (Niemann et al. 2024: 223; vgl. Lewalter, Kastorff & Moser 2022), dennoch weist ICILS 2023 weiterhin deutlichen Nachholbedarf aus.

So haben weiterhin ein Drittel der Schüler:innen und Lehrpersonen keinen Zugang zu einem WLAN (Niemann et al. 2024: 225). Außerdem zeigen die Ergebnisse von ICILS 2023, dass sich an deutschen Schulen im Mittel fünf Schüler:innen ein digitales Gerät (z. B. Laptop) teilen müssen (ebd.: 229). Auch die Ausstattung von Schulen mit Präsentationstechnik wie interaktiven *Whiteboards* ist in Deutschland deutlich ausbaufähig (ebd.: 232). Mit Blick auf die Verfügbarkeit verschiedener digitaler Anwendungen in deutschen Schulen wird außerdem deutlich, dass nur 10,2 % der Lehrpersonen und Schüler:innen angeben, Zugriff auf adaptive Lernsysteme zu haben. Des Weiteren mangelt es an Zugängen zu digitalen Schulbüchern (ebd.: 233). Ca. 60% der befragten Lehrpersonen gibt außerdem an, mit Tablet-Geräten ausgestattet zu sein, während dieser Anteil für Schüler:innen deutlich geringer ausfällt (ebd.: 241). Niemann et al. (2024) leiten daraus u. a. Bedarfe nach Endgeräten zur Chancengleichheit, stabiler Internetanbindung, moderner IT-Ausstattung sowie technischem und pädagogischem Support ab (253).

Trotz dieser Befunde fehlen weiterhin flächendeckend curricular verankerte Professionalisierungsmaßnahmen (Monitor Lehrerbildung 2021; Lange et al. 2023). Digitale Kompetenzen sind im Lehramtsstudium – besonders in den Fachdidaktiken – oft nicht verbindlich verankert (Jorzik & Kreher 2021: 2); nur an ca. 35 % der Hochschulen sind sie in allen Fachdidaktiken curricular abgesichert (Monitor Lehrerbildung 2021). Vor diesem Hintergrund erklärt

sich, weshalb die Frage nach der Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen bislang nicht abschließend beantwortet ist. Um gegenwärtige Kompetenzkonzepte einordnen und kritisch reflektieren zu können, ist daher ein Blick auf ihre historischen Wurzeln notwendig. Das folgende Kapitel zeichnet diese Entwicklung nach und zeigt auf, wie sich der Diskurs von Medienkompetenz hin zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen verschoben hat.

5.2 Von der Medienkompetenz zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen: Historische und aktuelle Perspektiven auf Kompetenzen von Lehrpersonen in Zeiten der Digitalität

Damit Lehrpersonen den digitalen Wandel professionell gestalten können, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen sie unter den Bedingungen der Digitalität erwerben müssen. Dies betrifft insbesondere die Abgrenzung und Erweiterung bestehender Kompetenzmodelle professioneller Handlungskompetenz (z. B. Baumert & Kunter 2006) um digitalisierungsbezogene Facetten (Waffner 2020). Diese Diskussion ist nicht neu, hat jedoch im Zuge aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse deutlich an Dynamik gewonnen. Insbesondere die deutschsprachige Medienpädagogik hat mit dem Konzept der Medienkompetenz seit mehreren Jahrzehnten theoretische Grundlagen zur medienbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen geschaffen. Zentrale Impulse gehen hierbei auf Dieter Baacke, Gerhard Tulodziecki und Sigrid Blömeke zurück.

Die Perspektive der Medienpädagogik

Dieter Baacke führte den Begriff der Medienkompetenz¹² bereits in den 1970er Jahren in den pädagogischen Diskurs ein. Medienkompetenz versteht er als Fähigkeit zu einem kritischen, verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit Medien. Sein Modell unterscheidet vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1999: 11). Auch wenn dieses Modell primär auf allgemeine Bildungsziele zielt, wirkt es bis heute strukturierend für Diskussionen um medienbezogene Lehrkompetenzen.

Tulodziecki (1996) erweitert den Ansatz Baakes und definiert Medienkompetenz als Bildungsaufgabe, die sachgerechtes, kreatives und verantwortungs-

12 Dieter Baacke definiert ‚Medienkompetenz‘ als „Fähigkeit auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996: 119).

volles Handeln mit Medien umfasst (vgl. Tulodziecki 1997; 2007; 2010). Er fordert eine schulübergreifende Medienpädagogik und benennt konkrete Aufgabenfelder für das schulische Unterrichten, etwa die Auswahl, Nutzung und Bewertung von Medienangeboten (Tulodziecki et al.: 197f).

Als einen ersten professionstheoretischen Zugang zur Medienkompetenz kann Blömekes (2000) Konzeption medienpädagogischer Kompetenz von Lehrpersonen verstanden werden. Sie kritisiert, dass bestehende Modelle die spezifischen Anforderungen an Lehrpersonen nicht ausreichend berücksichtigen (Blömeke 2001). Mit Rückgriff auf die Arbeiten von Baacke (1997), Tulodziecki (1996) und Schulz-Zander (2001)¹³ schlägt sie stattdessen einen weiter gefassten Medienkompetenzbegriff für Lehrpersonen vor, der folgende Kompetenzbereiche umfasst: mediendidaktische Kompetenz, medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz und Schulentwicklungskompetenz¹⁴.

Die Modelle von Baacke, Tulodziecki und Blömeke ergänzen sich: Während erstere die Allgemeinbildung betonen, fokussiert Blömeke auf die Professionalisierung von Lehrpersonen¹⁵. Aufgrund aktueller Entwicklungen hin zu einer Kultur der Digitalität hat die Medienpädagogik einen „new look“ (Kerres 2018: 68) erhalten. Die Medienpädagogik des 21. Jahrhunderts betrachtet die Vermittlung digitaler Kompetenzen „nicht mehr additiv und neben anderen Lerngegenständen, wie dies früher und im Kontext der analogen (Massen-)Medien gebräuchlich war“ (ebd.: 68; vgl. Heinen & Kerres 2017: 128). Stattdessen muss der Erwerb digitaler Kompetenzen integraler Bestandteil schulischer und hochschulischer Bildungsprozesse sein. Seit einigen Jahren wird daher auch der Begriff der ‚digitalisierungsbezogenen Kompetenzen‘ anstelle von ‚medienpädagogischen Kompetenzen‘ verwendet, da letzterer in einer Kultur der Digitalität zu kurz greift.

Zum aktuellen Verständnis von professionellen Kompetenzen im Kontext der Digitalität: Digitalisierungsbezogene Kompetenzen

‚Digitalisierungsbezogenen Kompetenzen‘¹⁶ von Lehrpersonen werden von Richter et al. (2024) definiert als die Fähigkeit, „digitale Technologien in

13 Für einen Vergleich dieser drei Modelle sei auf Blömeke (2000) Seite 154 verwiesen.

14 Für eine ausführliche Beschreibung dieser Kompetenzbereiche sei auf Blömeke (2000: 156.f.) verwiesen.

15 Neben den Arbeiten von Baacke und Tulodziecki existieren weitere Ansätze zur Strukturierung von Medienkompetenz (z. B. Aufenanger (2001), Groeben (2002) auf die jedoch im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Für eine Gegenüberstellung bzw. zur Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der in diesem Kapitel beschriebenen Modelle sei u. a. auf Hugger (2008) verwiesen.

16 Die Begriffe ‚digitalisierungsbezogene Kompetenzen‘, ‚digitalitätsbezogene Kompetenzen‘, ‚digitale Kompetenzen‘, ‚medienpädagogische‘ oder ‚medienbezogene Kompetenzen‘ werden in vorliegender Arbeit als Synonyme verwendet.

einem professionellen Kontext mit gutem pädagogisch-didaktischem Urteilsvermögen zu verwenden und sich der Auswirkungen auf Lernstrategien und Schülerinnen und Schüler bewusst zu sein“ (ebd.: 616; vgl. auch Krumsvik 2014.). Diese Definition wird in vorliegender Arbeit in Anlehnung an Beißwenger et al. (2020: 47) weiter gefasst und grenzt sich bewusst von einem rein technischen Verständnis von Digitalität ab. Mit ‚digitalisierungsbezogenen Kompetenzen‘ von Lehrpersonen sind in der vorliegenden Arbeit u. a. informatorische Grundkompetenzen gemeint, die beispielsweise Anwendungswissen zum Umgang mit Technologie inkludieren, sich also auf die Fähigkeit beziehen, digitale Medien sinnvoll im Unterricht zu nutzen. Ebenfalls umfassen professionelle digitalisierungsbezogene Kompetenzen in Anlehnung an Richter et al. (2024) didaktisch-methodische und medienpädagogische Kompetenzen. Kompetenzen, die sich auf administrative Aufgaben auf der Ebene der Schule beziehen und digitale Schulentwicklungsprozesse berühren, sind ebenfalls den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zuzuordnen. Zudem schließt der Begriff auch die ethisch-reflexive Dimension um Digitalität mit ein. Die ‚digitalisierungsbezogene Professionalisierung‘ von Lehrpersonen hingegen versteht sich dann als Prozess der Entwicklung ebendieser digitalisierungsbezogenen Kompetenzen.

Die professionstheoretische Perspektive

Aktuelle Diskussionen sind überwiegend kompetenztheoretisch gerahmt. Digitale Transformationsprozesse wirken sich nicht isoliert auf einzelne Kompetenzbereiche aus, sondern durchdringen das gesamte Spektrum professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen – einschließlich Wissensbeständen, Überzeugungen, motivationaler Orientierungen und Selbstregulation (Sgolik et al. 2021; Schmidt & Reintjes 2022).

In Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) bedeutet dies, dass Lehrpersonen sowohl neue Wissensfacetten erwerben als auch entsprechende Einstellungen und Überzeugungen entwickeln müssen (Scheiter 2021: 1048). Professionelle digitalisierungsbezogene Kompetenz umfasst damit kognitive wie auch affektiv-motivationale Aspekte (Scheiter 2021). Digitale Bildung ist folglich nicht auf den Einsatz von Technologie beschränkt, sondern erfordert eine integrierte Professionalisierung über alle Professionsdimensionen hinweg (Schmidt & Reintjes 2022: 60).

Schmidt und Reintjes (2022) adaptieren das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) um technologierelevante Facetten professioneller Kompetenz, das in Abbildung. 8 dargestellt ist. In Anlehnung daran umfassen digitalisierungsbezogene Kompetenzen einer Lehrperson zum einen eine gewisse Bereitschaft und Haltung, Bildung in Zeiten der Digitalität zu realisieren. Zum anderen sind kognitive Dispositionen und damit Wissensfacetten über das Lernen mit und über Medien wesentliche

Professionalitätsfacetten im Kontext der Digitalität (vgl. Scheiter 2021). Wie genau die einzelnen Kompetenzbereiche (Wissen und Überzeugungen) von einer Bildung in Zeiten der Digitalität ‚betroffen‘ sind, wird in den Kapiteln 5.5. und 5.6 näher betrachtet.

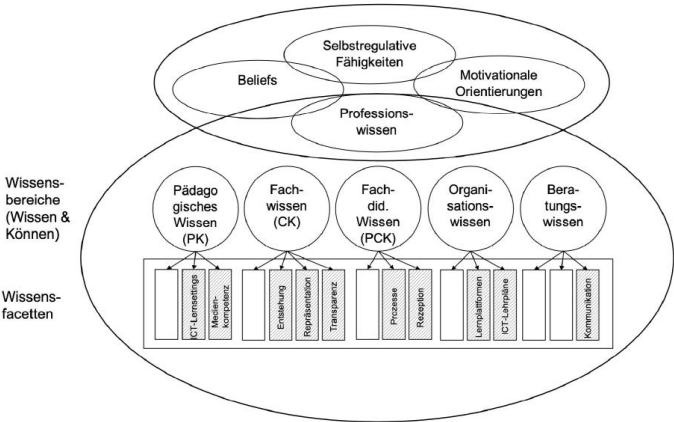


Abbildung 8: Relevante Facetten des Professionswissens (Schmidt & Reintjes 2022: 60).

Auf dieser Grundlage werden in den folgenden Kapiteln konkrete Kompetenzmodelle vorgestellt, die beschreiben, welche digitalisierungsbezogenen Anforderungen Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität bewältigen müssen. Dabei wird ein funktional-psychologisches Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das Kompetenzen als erlernbare, kontextspezifische und entwickelbare Dispositionen fasst (Klieme & Hartig 2008; Weinert 2001b). Die dargestellten Modelle sind überwiegend überfachlich angelegt, da fachspezifische – insbesondere fremdsprachendidaktische – Modellierungen bislang noch weitgehend ausstehen.

5.3 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen im Kontext der Digitalität: Standards und Modellierungen

Die Konzeption professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität gewinnt angesichts der fortschreitenden Digitalisierung

schulischer Bildungsprozesse zunehmend an Bedeutung. Zentrale Fragen betreffen dabei die Definition, Strukturierung und Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, um Lehrpersonen für das Lehren und Lernen in einer digitalen Welt zu professionalisieren. Standards und Kompetenzmodelle stellen hierfür wichtige Orientierungspunkte dar, da sie Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen für alle Phasen der Lehrer:innenbildung formulieren. Bislang liegen entsprechende Modellierungen überwiegend überfachlich vor; eine fremdsprachendidaktische Perspektivierung erfolgt in Kapitel 5.4.

5.3.1 KMK- Strategiepapiere und Bildungsstandards

Bereits in Kapitel 4.4.1 wurde auf Grundlage des KMK-Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* (2017) herausgearbeitet, welche Kompetenzanforderungen sich für *Lernende* ergeben. Mit der ‚Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz – Lehren und Lernen in der digitalen Welt‘ (KMK 2021) werden darüber hinaus explizit Lehrpersonen adressiert. Darin wird betont, dass Digitalisierung neue inhaltliche, didaktische und (medien-)pädagogische Anforderungen an das pädagogische Personal stellt und der Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen als phasenübergreifender Professionalisierungsprozess zu verstehen ist (KMK 2021: 17). Damit wird deutlich, dass Professionalität in einer Kultur der Digitalität ein adaptives Verständnis von Lehrer:innenhandeln erfordert, das kontinuierliche Weiterentwicklung einschließt (Gerlach et al. 2020: 114; vgl. Roters & Holberg 2024 vgl. Rubach & Lazarides 2023). Besondere Akzente setzt das KMK-Papier unter anderem in den Bereichen Inklusion, Barrierefreiheit, adaptive Mediennutzung, Leistungsbewertung sowie datengestütztes Monitoring schulischer Prozesse.

Auch die *Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften* der KMK (2004), die 2019 um digitale Aspekte ergänzt wurden, stellen eine zentrale Referenz dar. In der überarbeiteten Fassung werden digitale Medien und Technologien explizit als Bestandteil didaktischer und methodischer Kompetenz verankert (KMK 2019a: 4). Medienbildung umfasst dabei sowohl das Lernen mit als auch über digitale Medien und schließt deren kritische Reflexion aus technologischer, gesellschaftlicher und pädagogischer Perspektive ein. Für die universitäre Ausbildung wird u. a. gefordert, dass Lehramtsstudierende digitale Medien didaktisch reflektiert einsetzen, digitale Lernmaterialien gestalten, individualisierte Lernprozesse unterstützen sowie rechtliche und administrative Aspekte digitaler Medien berücksichtigen (5f.).

Trotz dieser normativen Setzungen bleibt bislang jedoch empirisch weitgehend ungeklärt, welche Kompetenzen Lehrpersonen tatsächlich benötigen, um die Herausforderungen einer Bildung in der digitalen Welt langfristig zu bewältigen, und in welchen institutionellen Lerngelegenheiten diese Kompetenzen systematisch erworben werden können (Schmidt & Reintjes 2022: 55). Die

Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzen bleibt damit eine zentrale Aufgabe der Bildungsforschung. Vor diesem Hintergrund existiert inzwischen eine Vielzahl an Kompetenzmodellen, die normative Anforderungen an professionelles Lehrer:innenhandeln im Kontext der Digitalität formulieren. Das folgende Kapitel erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt ausgewählte, breit rezipierte fächerübergreifende Modelle vor. Diese dienen – mangels etablierter fremdsprachenspezifischer Modellierungen (vgl. Stiehler 2023: 232) – als wichtige Bezugspunkte für die weitere fachdidaktische Diskussion im Fach Englisch¹⁷.

5.3.2 *Fächerübergreifende Modelle zur Beschreibung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität*

Auf internationaler bzw. europäischer Ebene stellt das *DigCompEdu-Modell* einen zentralen Referenzrahmen für berufsbezogene Anforderungen an Lehrpersonen im digitalen Zeitalter dar (vgl. Abb. 9). Das von der Europäischen Union entwickelte Modell verfolgt das Ziel, digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrenden systematisch zu beschreiben und über alle Phasen der Lehrkräftebildung hinweg erfassbar zu machen (Redecker & Punie 2017). Der *DigCompEdu* versteht sich dabei primär als Instrument zur Selbstreflexion professioneller digitaler Kompetenzen. Insgesamt werden 22 Kernkompetenzen formuliert, die sich auf drei übergeordnete Bereiche beziehen: berufliche Kompetenzen von Lehrpersonen, pädagogisch-didaktische Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Förderung digitaler Kompetenzen der Lernenden. Diese Bereiche gliedern sich wiederum in sechs Kompetenzfacetten, die entlang einer Skala von A1 („Newcomer“) bis C2 („Pioneer“) differenziert werden und sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren. Das Planen digital-vermittelter Lernsituationen findet sich beispielsweise im Kompetenzbereich 3, ‚Lehren und Lernen‘ wider, und beinhaltet die „Einsatzplanung und -gestaltung von digitalen Geräten und Materialien im Unterricht zur Verbesserung der Effektivität von Lehrinterventionen; digitale Unterrichtsmethoden angemessen organisieren und gestalten [zu können]; [und] neue Formate und pädagogische Methoden für den Unterricht entwickeln und ausprobieren [zu können]“ (Redecker & Punie 2019: 17). Inhaltlich fokussiert der *DigCompEdu*

17 Im Folgenden werden nur die für die vorliegende Arbeit relevanten Modelle vorgestellt. Neben den in dieser Arbeit skizzierten Modellen digitaler Kompetenz existieren zahlreiche weitere Forschungsansätze, deren umfassende Analyse jedoch nicht im Rahmen dieser Untersuchung behandelt werden (z. B. das ‚Haus der digitalen Bildung‘ von Diethelm & Brinda 2016 oder ‚DiKoLAn‘ für die naturwissenschaftlichen Fächer Kotzebue et al. 2021; Thoms et al. 2023 oder das integrative Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung (UDE-Modell) von Beißwenger et al. 2020: 49).

stärker auf das Lernen *mit* digitalen Medien als auf das Lernen *über* Medien (Sgolik et al. 2021). Empirische Studien, die den *DigCompEdu* systematisch als Messinstrument für Kompetenzentwicklungen nutzen, liegen bislang jedoch nur vereinzelt vor (ebd.)¹⁸.

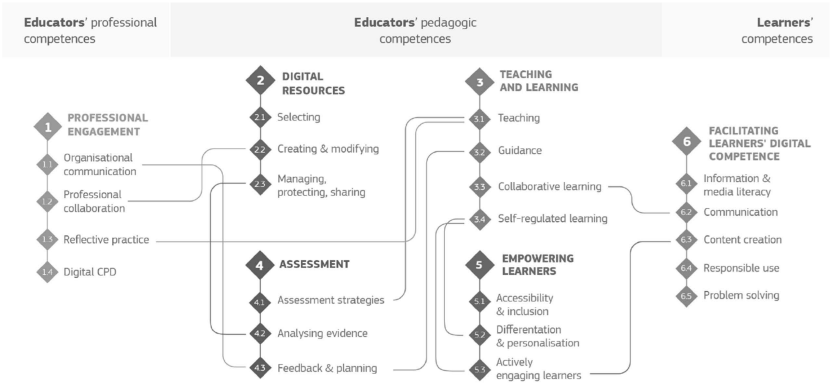


Abbildung 9: *DigCompEdu*-Kompetenzrahmen (Redecker & Punie 2019: 6).

Ein weiterer wichtiger Orientierungsrahmen ist das *digi.kompP-Modell*, das von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich entwickelt wurde. Es dient der Beschreibung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen entlang ihrer professionellen Entwicklung und wird insbesondere in der österreichischen Lehrer:innenbildung eingesetzt (Brandhofer et al. 2016: 44; vgl. Abb. 10). Das Modell unterscheidet acht Kompetenzbereiche, die technische, didaktische, administrative, soziale und ethische Aspekte digitaler Professionalität umfassen, und ordnet diese drei Entwicklungsphasen zu (vor dem Studium, während des Studiums, nach mehreren Jahren Berufspraxis). Seit seiner Überarbeitung wird das Modell ebenfalls zur Selbstdiagnose digitaler Kompetenzen genutzt.

18 Als beispielhafte Arbeiten, die den *DigCompEdu* als Grundlage für Kompetenzmodellierungen nutzen, sei auf Cabero-Almenara, Romero-Tena & Palacios-Rodríguez (2020) und Reisoğlu und Çebi (2020) verwiesen.



Abbildung 10: Überarbeitetes Kompetenzmodell des dig.kompP (verfügbar unter: <https://digikomp.at/digikompp/kompetenzmodell>).

Zusammenfassend liegt eine zentrale Gemeinsamkeit bisheriger Kompetenzmodelle in der Bedeutung, denen sie digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen für das Unterrichten im 21. Jahrhundert beimessen. Die Kompetenzmodelle sollen dabei unterstützen, die Entwicklung digitaler Kompetenzen zu fördern und als ein Professionalisierungsziel anzustreben. Ebenfalls ist die Stellung der Lernenden in den jeweiligen Modellen zentral, da die jeweilige Zielperspektive von Schüler:innen als kompetente, mündige und kritische Nutzer:innen digitaler Technologien zur aktiven Teilhabe an einer von Digitalität geprägten Gesellschaft die Modelle rahmt. Eine für diese Arbeit wesentliche Gemeinsamkeit liegt in der Betonung der Unterrichtsplanung als wesentliche digitalisierungsbezogene Kompetenzfacette von Lehrpersonen. Unterschiede gehen vor allem auf die Zielgruppe bzw. den Anwendungsbereich der jeweiligen Modelle zurück: Wohingegen der *DigCompEdu* auf die Lehrkräftebildung in Europa ausgerichtet ist, zielen die KMK-Strategiepapiere (2017; 2019; 2021) auf den deutschen Bildungskontext ab. Auch die Struktur und der Detaillierungsgrad der einzelnen Kompetenzmodelle variieren. Während z. B. der *DigCompEdu* spezifische Kompetenzbereiche mit differenzierten Unterkategorien auflistet, sind die KMK-Strategiepapiere eher allgemein gehalten indem lediglich übergreifende Ziele und Handlungsfelder formuliert werden. Bei der Rezeption der jeweiligen Modelle ist zudem die Aktualität zu berücksichtigen, da diese den jeweiligen Stand der Technik ihrer Entstehungszeit widerspiegeln. Damit müssen die Modelle stetig vor dem Hintergrund ihrer Anpassungsfähigkeit an neue technologische Entwicklungen reflektiert werden. Der

Grundgedanke, digitale Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten in Zeiten einer von Digitalität geprägten Welt bei Lehrpersonen anzubahnen, bleibt jedoch bestehen.

Die hier exemplarisch aufgeführten Modelle sind vor dem Hintergrund ihres normativen Anspruches stark allgemein gehalten. Sie berücksichtigen daher primär eine allgemeindidaktische, pädagogische Perspektive auf den Medieneinsatz, wobei eine konkret fachspezifische Beschreibung der einzelnen Kompetenzen meistens ausbleibt (von Kotzebue et al. 2021)¹⁹. Da Unterricht jedoch weiterhin Fachunterricht ist, werden „die Fachdidaktiken der entscheidende Ort sein, an dem der wesentliche Grundstein für gelingende Medienintegration in der Ausbildung gelegt wird“ (Petko, Döbeli Honegger & Prasse 2018a: 169). Es muss daher auch in der Fremdsprachendidaktik darüber nachgedacht werden, inwiefern die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen die fachdidaktisch informierte Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen und damit die Frage nach den Zielkompetenzen universitärer Fremdsprachenlehrer:innenausbildung beeinflussen.

5.4 Fokus Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen im Kontext der Digitalität

Es wurde bereits deutlich, dass eine Kultur der Digitalität die „Gegenstände, Lernumgebungen, Medien und Prozesse des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen auf den Prüfstand“ stellt (Burwitz-Melzer et al.: 2019: 10). Dies wiederum lässt erkennen, dass die Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrpersonen mit Blick auf einen fachdidaktisch-informierten Umgang mit digitalen Medien und die kritische Reflexion einer Kultur der Digitalität von größter Relevanz für die Ausbildung angehender Englischlehrpersonen sind (Rossa 2019: 202). Diese Annahme spiegelt sich auch in bildungspolitischen Dokumenten wie den ‚Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen‘ im fachspezifischen Kompetenzprofil für die Fremdsprachen wider, in denen die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung dezidiert in die Verantwortung genommen wird, Professionalisierungsmaßnahmen für angehende Englischlehrpersonen zum digitalen Lehren und Lernen bereitzustellen (KMK 2019b: 44). Demnach sollen Absolvent:innen des Englischlehramtsstudiums Entwicklungen der Digitalisierung fachlich und fachdidaktisch reflektieren, Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien einschätzen und diese

19 Ausnahmen bilden das Projekt ‚DikOLAN‘ oder die Arbeit von Gailberger (2022), der das ‚Haus der digitalen Bildung‘ fachspezifisch modelliert.

Erkenntnisse in Unterrichts- und Curriculumentwicklung einbringen können. Zudem werden Differenzierung, individuelle Förderung sowie Fragen der Barrierefreiheit als zentrale Zielperspektiven benannt (KMK 2019b: 44). Die beschriebenen Kompetenzen bleiben jedoch relativ allgemein formuliert, sodass weiterhin zu klären ist, welche digitalisierungsbezogenen Kompetenzen konkret in der fremdsprachendidaktischen Lehrer:innenbildung aufgebaut werden sollen. Eine systematische, fachspezifische Ausdifferenzierung stellt nach wie vor ein Desiderat dar.

Erste Überlegungen: Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel

Die Diskussion um Digitalisierung und deren Bedeutung für die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung wird seit mehreren Jahren geführt. Einen wichtigen Impuls lieferte die 39. Frühjahrskonferenz der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF 2019), die unter dem Leitmotiv *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* zentrale konzeptionelle Fragen zur Neuausrichtung der Disziplin aufwarf (Burwitz-Melzer et al. 2019).

Zentraler Diskussionspunkt der Frühjahrskonferenz war u. a. die sich ändernde Rolle der Fremdsprachenlehrperson im Zuge der Digitalisierung. Durch den Einsatz von z. B. künstlicher Intelligenz (KI) wird differenziertes Üben ermöglicht, was den Lernprozess von Schüler:innen zunehmend autonomer werden lässt (Schmidt 2019). Die Aufgaben von Fremdsprachenlehrpersonen besteht dabei vor allem darin, „prozess- und ergebnisorientiert digitale Lernumgebungen bzw. *tasks* zu entwickeln, die individuelles Lernen mit digitalen Medien zulassen und einen kritischen Umgang fördern“ (Bär 2019: 21). Der Verantwortungsbereich der Lehrperson verlagert sich dabei vor allem dahin, „aus der Vielfalt des Angebotes für die jeweilige Lerngruppe“ angemessen Aufgaben auszuwählen und die Qualität ebendieser Lernmaterialien zu prüfen (ebd.: 25). Damit gewinnt die Fähigkeit, digitale Materialien fachlich und didaktisch fundiert zu bewerten und zielgruppenspezifisch einzusetzen, zentrale Bedeutung (Klippel 2019). Surkamp (2019) fasst diese Anforderung als Kompetenz zum fachdidaktischen Qualitätscheck digitaler Angebote (265).

Darüber hinaus ergeben sich neue Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen. Dazu zählen Kenntnisse über digitale Kommunikations- und Textgenres sowie deren didaktisches Potenzial, etwa im Literatur- oder Kulturunterricht (Surkamp 2019; Lütge 2019). Als größte Herausforderung für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen benennt Klippel (2019) jedoch die technische Kompetenz der Lehrperson (ebd.: 106). In der fremdsprachendidaktischen Lehrer:innenbildung wird daher zunehmend betont, dass mediendidaktische Kompetenzen – und nicht primär technische Fertigkeiten – im Zentrum der

Professionalisierung stehen sollten (Bechtel 2019). Darin eingeschlossen sind das Wissen um Grundlagen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien, das kriteriengeleitete Analysieren von Sprachlernsoftware und das Erarbeiten von lerngruppenspezifischen Unterrichtsentwürfen zur Förderung spezifischer funktional kommunikativer Kompetenzen mit digitalen Medien (ebd.: 32).

Modellierungsversuche: Professionelle digitale Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen

Um die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen systematisch zu beschreiben, sind im internationalen und nationalen bildungspolitischen Diskurs bereits eine Vielzahl an fächerübergreifenden Modellen entwickelt worden (vgl. Kapitel 5.3.2). Den im vorherigen Kapitel beschriebenen Modellen ist gemein, dass sie überfachliche Zieldimensionen beschreiben (Sgolk et al. 2021). „Diese können zwar als Orientierung für das Fach Englisch genutzt werden, aber nur selten entstehen fachspezifische Modellierungen oder gar Niveaustufenformulierungen“, so Stiehler (2023: 231f.). Die Zielformulierungen der in Kapitel 5.3.2 beschriebenen fächerübergreifenden Modelle stellen daher einen wichtigen Ausgangspunkt für die fachspezifische Ausgestaltung professioneller digitaler Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen dar. Die bestehenden Modelle können demnach zwar als Orientierung dienen, erfassen jedoch nur begrenzt die Besonderheiten fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse. (Stiehler 2023: 238).

Einen ersten Schritt zur fachspezifischen Konkretisierung unternehmen Lütge, Merse und Su (2021), indem sie den *DigCompEdu*-Rahmen für den Englischunterricht adaptieren und mit fachbezogenen Beispielen unterlegen. Auch ihr entwickelter Fragebogen für Englischlehramtsstudierende verdeutlicht, dass die sechs *DigCompEdu*-Kompetenzbereiche grundsätzlich fremdsprachenspezifisch operationalisierbar sind. (ebd.: 45f.).

Benitt, Schmidt und Legutke (2019) schlagen darüber hinaus einen *framework for successful technology education of language teachers* vor, der digitale Kompetenzen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Überzeugungen konzeptualisiert. Zentrale Bedeutung kommt dabei praktischen Erprobungsphasen, kollaborativem Arbeiten sowie Reflexion eigener Vorerfahrungen und *beliefs* zu (ebd.: 1187f.).

Eine Ausgestaltung ausgewählter fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen findet sich zudem in der Arbeit von Drackert et al. (2022). Mit dem Ziel, das für „die Planung, Durchführung und Evaluation des Fremdsprachenunterrichts relevante integrative Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen [UDE-Modell] aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zu spezifizieren“ (ebd.: 277), werden fremdsprachendidaktische Professionalisierungsbedarfe am Beispiel von *machine translation* benannt (ebd.). Diese können wiederum als Grundlagen für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung genutzt

werden. Die Konkretisierung des UDE-Modells aus fremdsprachendidaktischer Perspektive sieht beispielsweise für den Bereich „Digitale Ressourcen modifizieren“ vor, dass Fremdsprachenlehrpersonen mit Hilfe von *machine translation* Videos mit Untertiteln in verschiedenen Sprachen versehen (ebd.: 272). Außerdem soll *machine translation* genutzt werden, um Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln (ebd.: 272). Auch wenn die hier beschriebenen Modelle nicht empirisch abgesichert sind, liefern sie wichtige Orientierungspunkte, um sich einer Modellierung fremdsprachenspezifischer Lehrkompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens zu nähern. Sie bearbeiten das Desiderat, fachspezifische Novitäten wie den Einsatz digitaler Technologien bei der Aktualisierung des Professionswissens von Lehrpersonen zu berücksichtigen (vgl. Gerlach et al. 2020). Es wird jedoch aus den hier beschriebenen Ausführungen zur fachdidaktisch informierten Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen zum digitalen Lehren und Lernen ersichtlich, dass neben allgemeinen, fächerübergreifenden Fähigkeiten wie dem technischen Wissen, Fremdsprachenlehrpersonen vor allem Wissen zu digitalen, genrespezifischen Novitäten erwerben sollten, wie Dudeney et al. 2018 z. B. für die *gaming literacy* oder Drackert et al. (2022) für die *machine translation* festgehalten haben. Zudem erschöpfen sich digitalisierungsbezogene Kompetenzen nicht nur im Wissen, sondern werden um Überzeugungen zum digital-vermittelten Englischunterricht ergänzt (Benitt et al. 2019; vgl. Kapitel 5.6).

Zusammenfassend steht die fremdsprachendidaktische Professionsforschung weiterhin vor der Entwicklungsaufgabe, die hier diskutierten professionellen digitalen Kompetenzen spezifisch für Fremdsprachenlehrpersonen weiterzuentwickeln. Es muss daher konstatiert werden, dass „bisher eine Konkretisierung überfachlicher Kompetenzmodelle für den fremdsprachlichen Bereich offengeblieben“ (Drackert et al. 2022: 263) ist. So hat auch das international häufig rezipierte TPACK-Modell bis dato keine fachdidaktische Ausgestaltung in der Fremdsprachendidaktik erfahren (vgl. Kapitel 5.5.1). Die Frage, wie sich die aktuellen Entwicklungen im Bereich digitaler Transformationsprozesse konkret auf die professionellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen auswirkt, ist somit nach wie vor nur in Ansätzen geklärt und stellt ein bestehendes Forschungsdesiderat fremdsprachendidaktischer Arbeiten dar.

5.5 Die kognitive Dimension professioneller Handlungskompetenz: Fachdidaktisches Wissen im Kontext der Digitalität

In Kapitel 2.4 wurde bereits erläutert, dass sich professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen sowohl aus kognitiven als auch affektiv-motivationalen Dispositionen zusammensetzen. Um professionell handeln zu können, benötigen Lehrpersonen demnach Wissen und spezifische Überzeugungen und Haltungen ihrem Handeln gegenüber. Diese Annahmen können auch für den Kontext der Digitalität übertragen werden: Um in einer Kultur der Digitalität professionell handeln zu können, benötigen Lehrpersonen sowohl digitalisierungsbezogenes Wissen als auch positive Überzeugungen digitalem Lehren und Lernen gegenüber. Mit Blick auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) ist davon auszugehen, dass sich 1.) das Professionswissen von Lehrpersonen um digitalisierungsbezogene Wissensbereiche erweitert und 2), affektiv-motivationale Faktoren wie positive Überzeugungen zum digitalen Lehren und Lernen förderlich für die Realisierung eines digital-vermittelten Unterrichts sind.

Ausgangspunkt dieses Kapitels ist daher die Annahme, dass eine Kultur der Digitalität neue – additive – Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen stellt (Endberg 2019). Digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen werden dabei nicht als Ersatz bestehender Wissensbereiche verstanden, sondern als deren Erweiterung und Differenzierung. Schmidt und Reintjes (2022) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass die etablierten Wissensbereiche professioneller Handlungskompetenz (PK, CK, PCK, Beratungs- und Organisationswissen) weiterhin zentral bleiben, jedoch jeweils um ICT-relevante Facetten ergänzt werden (60). Insbesondere pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen müssen um eine digitalisierungsbezogene Dimension erweitert werden (ebd.).

Theoretische Arbeiten zum digitalisierungsbezogenen Professionswissen von Lehrpersonen heben dabei übereinstimmend die zentrale Rolle des fachdidaktischen Wissens (PCK) für die Gestaltung digital-vermittelten Unterrichts hervor. Einen ersten konzeptionellen Impuls lieferte Pierson (2001), die das technische Wissen als eigenständige Wissenskomponente in das Professionswissen integrierte. Ihre Analysen verdeutlichen, dass Technologieintegration nicht isoliert erfolgen kann, sondern erst im Zusammenspiel mit fachlichem und pädagogischem Wissen wirksam wird – eine Kombination, die sie als Voraussetzung für eine „true technology integration“ (Pierson 2001: 427) beschreibt.

An diese Überlegungen knüpft Niess (2005) mit dem Konzept des *technology-enhanced pedagogical content knowledge (TPCK)* an. Dazu adaptiert sie die von Grossman (1989) entwickelten Komponenten des PCK auf den Einsatz

digitaler Medien für schulische Lehr-Lernsituationen. TPCK versteht sie als Integration von Fachwissen, pädagogischem Wissen und technologischem Wissen und beschreibt es als erweitertes fachdidaktisches Wissen für den technologiegestützten Unterricht (509). Dazu zählen übergreifende Lehrkonzepte des Faches mit Technologie, technologiebezogene didaktische Strategien, Wissen über Lernprozesse der Schüler:innen sowie Kenntnisse über Curricula und Unterrichtsmaterialien (Niess 2005: 520f.).

Einen weiteren Beitrag zur Konzeptualisierung technologiebezogenen fachdidaktischen Wissens leisten Angeli und Valanides (2009) mit ihrem ICT-TPCK-Modell (154; vgl. Abb. 11). Sie begreifen ICT-TPCK als eigenständigen Wissensbereich, der aus der Synthese von Fach-, pädagogischem, technologischem, lernbezogenem und kontextuellem Wissen entsteht. Zentrale Erkenntnis ihrer Arbeiten ist, dass sich dieses Wissen nicht automatisch aus der Entwicklung einzelner Wissensfacetten ergibt, sondern erst durch deren gezielte Integration im Sinne didaktischer Gestaltungskompetenz entsteht (ebd.: 167).

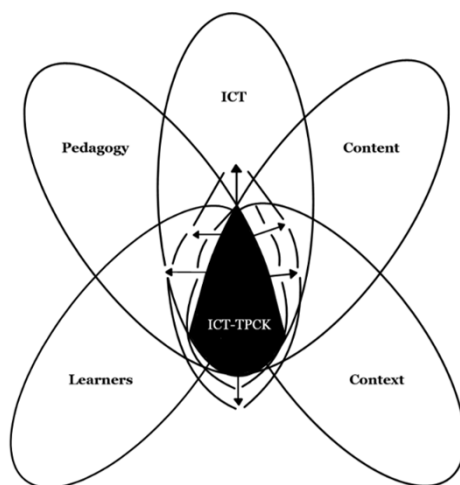


Abbildung 11: ICT-TPACK entwickelt von Angeli & Valanides (2009: 159). Eigene Darstellung.

Neben den hier beschriebenen Konzeptualisierungen von TPCK existieren weitere und sich sehr ähnelnde Überlegungen zur Erweiterung des fachdidaktischen Wissens um eine technologiebezogene Komponente, z. B. von Margerum-Leys und Marx (2003) oder Slough und Connell (2006), auf die in dieser Arbeit nicht weiter im Detail eingegangen wird. Allen gemein ist die

Annahme, dass eine Kultur der Digitalität ein neues und/oder erweitertes fachdidaktisches Wissen von Lehrpersonen erfordert, das aus der Wechselwirkung zwischen Technologie, Inhalt und Pädagogik entsteht. Dieses kann als „spezialisierte Form des Professionswissen von Lehrpersonen“ verstanden werden (Endberg 2019: 165). Die bekannteste Konzeptualisierung eines technologiebezogenen fachdidaktischen Wissens stammt jedoch von Mishra und Koehler. Da das von ihnen entwickelte TPACK-Modell den Analyserahmen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dieser Arbeit darstellt, wird auf TPACK-Modell im Folgenden detaillierter eingegangen.

5.5.1 Das TPACK-Modell von Mishra & Koehler (2006)

Das von Mishra und Koehler (2006) entwickelte und später ausgearbeitete TPACK-Modell²⁰ zählt international zu den einflussreichsten Referenzrahmen zur Beschreibung digitalisierungsbezogener Lehrkompetenzen (Rubach & Lazarides 2023). Seine Anschlussfähigkeit an Shulmans Wissenskonzept und die übersichtliche Modelllogik machen es besonders anschlussfähig für Forschung zum Professionswissen in digital-vermittelten Lehr-Lernsituationen (Fulgham & Shaughnessy 2015; Endberg 2019). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass technische Ausstattung allein keine sinnvolle Medienintegration garantiert, sondern ein situiertes Professionswissen erfordert, das Inhalt, Pädagogik und Technologie systematisch verschränkt (Mishra & Koehler 2006). TPACK versteht sich dabei nicht als vollständig neuer Ansatz, sondern als präzisere Ausdifferenzierung der Beziehungen zwischen den Wissensbereichen. Neben den drei Basisdomänen *Content Knowledge* (CK), *Pedagogical Knowledge* (PK) und *Technological Knowledge* (TK) werden insbesondere ihre Überschneidungen als zentrale Wissensformen modelliert: PCK, TCK und TPK. Der Schnittpunkt aller drei Bereiche bildet TPACK als integriertes Wissen für die Gestaltung technologiegestützter Lernumgebungen (Koehler & Mishra 2009; vgl. Abb. 12). Im Modell werden die Wissensbereiche wie folgt gefasst (Koehler & Mishra 2009; Mishra & Koehler 2006):

- **Content knowledge** (CK) bezeichnet das fachliche Wissen über den Unterrichtsgegenstand.
- **PK (Pedagogical Knowledge)** als pädagogisches Wissen umfasst allgemeines Wissen über Lehr-Lernprozesse, z. B. Unterrichtsstrategien, Lernvoraussetzungen oder Leistungsbeurteilung.
- Das **pedagogical content knowledge (PCK)** bzw. fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen umfasst das Kerngeschäft des Lehrens,

20 In ihrer Publikation von 2006 verwenden die beiden Autoren das Akronym TPCK, wohingegen in den folgenden Publikationen von TPACK gesprochen wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung TPACK verwendet.

Lernens, des Lehrplans und der Bewertung (ebd.). Das fachdidaktische Wissen steht somit in Verbindung mit dem Wissen darüber, wie ein bestimmter Unterrichtsinhalt didaktisch und methodisch aufbereitet werden kann, um Lernprozesse anzuregen.

- **TK** (*Technological Knowledge*) umfasst Wissen und Fähigkeiten zur Nutzung von Technologien; entscheidend ist dabei die Anpassungsfähigkeit an technologische Entwicklungen. TK umfasst alle Fähigkeiten, die für die Bedienung bestimmter Technologien erforderlich sind. Ebenso umfasst TK Kenntnisse über Betriebssysteme und Computerhardware sowie die Fähigkeit, Standardsoftware wie Textverarbeitungsprogramme zu verwenden. Auch das Installieren von Hard- und Software und das Erstellen und Archivieren von Dokumenten wird unter TK gezählt.
- **TCK** (*Technological Content Knowledge*) meint das Wissen darüber, wie Technologien fachliche Inhalte repräsentieren, verändern oder begrenzen – und welche Technologien für welche Inhalte geeignet sind. Es schließt das Wissen darüber, welcher Medieneinsatz aus welchen Gründen für die Vermittlung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes am besten geeignet ist, ein.
- Das **technological pedagogical knowledge** (**TPK**) das Wissen darüber, wie sich Lehr-Lernprozesse durch den Einsatz bestimmter Technologien verändern können, einschließlich der didaktisch begründeten Auswahl und Nutzung von *tools*. Dazu gehört die Kenntnis der pädagogischen Möglichkeiten und Einschränkungen des Medieneinsatzes und schließt das Wissen darüber ein, welche Technologien für bestimmte Lehr-Lernszenarien existieren und geeignet erscheinen. Da die meisten Technologieanwendungen nicht für pädagogische Anwendungen konzipiert sind, sollen Lehrpersonen in der Lage sein, Technologien, die ursprünglich nicht für den Bildungskontext entwickelt wurden, für unterrichtliche Anwendungszwecke umzufunktionieren.
- **TPACK** (*technological pedagogical content knowledge*) bildet die zentrale Wissensform aus einer Verflechtung von Wissen zu Pädagogik, Inhalt und Technik voraus. Es bezeichnet die Fähigkeit, fachliche Inhalte mit passenden pädagogischen Verfahren und Technologien so zu verbinden, dass Lernprozesse unterstützt und typische Lernhürden adressiert werden (Mishra & Koehler 2006).
- In neueren Arbeiten wird zudem der Kontext stärker hervorgehoben. Mishra (2019) plädiert dafür, den Kontextfaktor im Modell als eigenständiges **contextual knowledge** (**XK**) zu fassen, das institutionelle, organisatorische und situative Bedingungen (z. B. verfügbare Technologien, schulische Rahmenbedingungen, Vorgaben) einschließt (Mishra 2019: 76). Damit ergänzt Mishra (2019) das TPACK-Modell

um das *contextual knowledge* (in dieser Arbeit übersetzt als ‚Kontextwissen‘) als zusätzliche Wissensdomäne, die das Professionswissen von Lehrpersonen zur erfolgreichen Medienintegration konstituieren.

Für eine vereinfachte Konzeptualisierung der oben beschriebenen Wissensinhalte, wird im Verlauf dieser Arbeit das folgende Verständnis der einzelnen TPACK-Komponente angenommen:

- CK = Inhalt
- PK = Lernen
- PCK = Inhalt + Lernen
- TK = Technik machen/anwenden/bedienen
- TPK = Technik + Lernen
- TCK = Technik + Inhalt
- TPACK = Technik + Inhalt + Lernen
- XK = Kontext

Insgesamt hat sich im internationalen Diskurs zur konzeptionellen Erfassung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen das TPACK-Modell bewährt (Frederking 2022). Es ist jedoch bis jetzt nicht abschließend geklärt, ob das TPACK-Wissen als eher transformativ, also als eigenständige neue, oder als integrativ und damit als das Zusammenwirken von PCK, TCK und TPK zu verstehen ist (Angeli, Valanides & Christodoulou 2016; vgl. Mouza et al. 2014; Schmid, Brianza & Petko 2020; Thyssen et al. 2023).

Obwohl die gewählte Darstellungsform des Venn-Diagramms erahnen lässt, dass Mishra und Koehler (2006) eine integrative Sicht auf TPACK annehmen, beschreiben sie TPACK selbst als „emergent form of knowledge that goes beyond all three components (content, pedagogy, and technology) (Mishra & Koehler 2006: 1028), womit die transformative Sichtweise auf TPACK betont wird (ebd.). Auch empirische Studien, die die internen Beziehungen bzw. die Interaktionen der TPACK-Wissensbereiche untersuchen, unterstützen eine transformative Sichtweise des TPACK-Modells. So konnten beispielsweise Schmid et al. (2020) zeigen, dass TPACK in erster Linie von den hybriden Komponenten TPK und PCK beeinflusst wird. Damit liefert die Studie weitere Hinweise darauf, dass TPACK als eigenständiger Wissensbereich existiert und nicht den bereits existierenden Wissensbereichen hinzugefügt wird (Angeli & Valanides 2009; vgl. Jang & Chen 2010; Jin 2019). Zusammenfassend halten Schmid et al. (2024) jedoch fest, dass nach mehr als 15 Jahren TPACK-Forschung immer noch keine konzeptionelle Klarheit über die Beziehungen zwischen den Bereichen des Modells existiert.

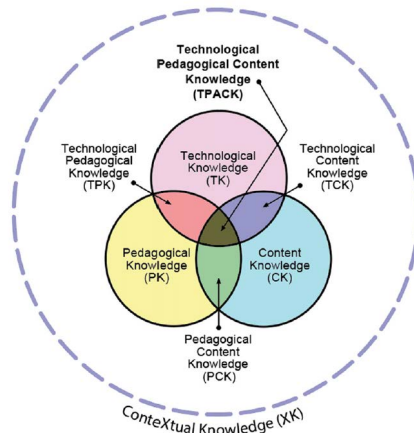


Abbildung 12: Überarbeitete Version des TPACK-Modells von Mishra & Koehler (2006) – übernommen aus Mishra (2019): 76.

5.5.2 Empirische Studien zum TPACK-Modell

Da das TPACK-Modell als eines der wichtigsten Modelle zur Beschreibung des digitalisierungsbezogenen Wissens von Lehrpersonen gilt (Schmid et al. 2020), ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an empirischen Arbeiten entstanden, die das Modell aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysieren (für eine Zusammenfassung siehe Voogt et al. 2012; Sgolik et al. 2021 und Schmid et al. 2024). So halten Schmid et al. (2024) in ihrem Review zum TPACK-Modell fest, dass bis dato z. B. eine Vielzahl an Instrumenten zur Erfassung des TPACKs von Lehrpersonen empirisch getestet und validiert wurde. Fragebögen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf das TPACK sind die am häufigsten eingesetzten Erhebungsinstrumente (z. B. Schmid et al. 2020; Schmidt et al. 2009; Jang & Tsai 2013).

Die Erhebung des selbsteingeschätzten TPACK-Wissens mittels Fragebogen wird jedoch zunehmend kritisiert. Limitationen liegen in der unscharfen, technologieunspezifischen und inhaltsagnostischen Formulierung und damit fehlenden Fachspezifität des Modells (Brantley-Dias & Ertmer 2013). Außerdem gelingt es bestehenden Instrumente nicht, die erwartete Faktorenstruktur von sieben unterscheidbaren Wissensdimensionen abzubilden (Archambault & Barnett 2010). Weitere Kritikpunkte lassen sich auf mangelnde interne Validität durch soziale Erwünschtheit oder Probleme der Objektivität durch implizite

Wissensbestände der Testpersonen zurückführen (Schmid, Brianza & Petko 2021). Zusätzlich zeigt das selbsteingeschätzte TPACK-Wissen nur schwache Korrelationen zu objektiven Wissenstests zum TPACK (Drummond & Sweeney 2017).

Aufgrund der hier beschriebenen Limitationen von Selbsteinschätzungsinstrumenten zum TPACK-Wissen existieren zunehmend Forschungsvorhaben, die TPACK mit „performance-oriented measures“ (Schmid et al. 2021: 2), also praxisnahen Anforderungen von Lehrpersonen, abbilden (z. B. Lachner, Backfisch & Stürmer 2019)²¹. Bis dato ist jedoch noch wenig beforscht worden, wie Lehrpersonen ihr TPACK in der Praxis anwenden (Willermark 2021). Aumann und Weitzel (2024) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „scarcity of studies analyzing the enactment of TPACK in the field“ (ebd.: 311). Dabei bringt die Analyse praktischer Handlungsepisoden von Lehrpersonen zur Analyse ihres TPACKs eine Vielzahl an Vorteilen mit sich:

[It] brings the benefit of capturing teachers' manifestation of technology-related knowledge and skills in practice. That is, how knowledge about technology and pedagogy is applied in a teaching situation. Depending on the evaluation design, it can capture how teaching is orchestrated in interplay with students, technology and other elements, which influence the teaching dynamics. The approach is advantageous since teaching involves not only adapting to a range of predictable parameters, such as student group composition or classroom environment and the school's digital infrastructure. It also includes situational aspects, such as timing (to continually make instantaneous decisions regarding what, when and how to provide students with feedback); classroom management, such as balancing the need of the individual with the rest of the student group; and coping with unforeseen events and technological problems (Willermark 2021: 48; vgl. Willermark 2018).

Die „performance-analysis“ zur Beschreibung des TPACKs, zu der auch die Unterrichtsplanung zählt, bietet demnach den Vorteil, sowohl planbare Faktoren (z. B. Klassenzusammensetzung, digitale Infrastruktur) als auch situative Aspekte wie spontanes Feedback, Klassenmanagement und den Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen sichtbar zu machen (Willermark 2021: 48). Die Analyse des *TPACK-in action* (Koh, Chai & Tay 2014) und damit die Frage, wie Lehrpersonen TPACK tatsächlich in ihrer Praxis integrieren, ist außerdem von besonderer Relevanz da bekannt ist, dass das TPACK von Lehrpersonen in der Theorie oft nicht mit ihrem (zukünftigen) Handeln im Klassenzimmer übereinstimmt (Gonzalez 2018 & González-Ruiz). Studien wie die vorliegende, die die Messung des TPACK in der Praxis von (angehenden) Lehrkräften untersuchen, sind infolgedessen ein bedeutendes Forschungsdesiderat (Kay 2006; Stinken-Rösner et al. 2023: 2).

21 Für eine Übersicht zu bestehenden Arbeiten zu „TPACK performance-based instruments“ sei hier auf die Arbeit von Willermark (2021: 52) verwiesen.

5.5.3 TPACK in Unterrichtsplanungen

Ein Beispiel dafür, wie TPACK in der Praxisanwendung analysiert werden kann, stellt die Untersuchung von Unterrichtsplänen dar (z. B. Harris & Hofer 2011; Kartal & Dilek 2021). Auch wenn Schmid et al. (2021) festhalten, dass, „its [TPACKs] relation to more objective outcomes like lesson planning has only recently come into focus“ (ebd.: 1), nehmen Forschungsarbeiten wie die vorliegende, die das TPACK von Lehrpersonen in Praxissituationen beschreiben, eine zunehmende Bedeutung in der (digitalisierungsbezogenen) Professionsforschung ein. So wird angenommen, dass – vor dem Hintergrund, dass PCK eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung darstellt – das TPACK einen ähnlichen Stellenwert bei der Planung von digital-vermitteltem Unterricht innehat (Kotzebue 2022). Damit haben sich auch Unterrichtspläne als weiteres Erhebungsinstrument zur empirischen Erfassung von TPACK etabliert.

Canbazoğlu Bilici, Guzey und Yamak (2016) z. B. nutzen Unterrichtsentwürfe von angehenden Lehrpersonen der Naturwissenschaften zur Erfassung der TPACK-Dimensionen. Mit Hilfe des TPACK-LpAI Bewertungsinstrumentes (Canbazoğlu Bilici et al. 2013) wurden Unterrichtspläne im Rahmen eines universitären Lehrangebotes hinsichtlich der einzelnen Wissensdomänen analysiert. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Studierenden in den Unterrichtsplänen von ihrem TPACK Gebrauch machen. Die Autor:innen betonen die Wichtigkeit praktischer Anwendungsszenarien zum erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Lehramtsausbildung (ebd.: 248). Koh und Chai (2016) liefern anhand von Unterrichtsplanungsgespräche ebenfalls Nachweise für die Nutzung von TPACK in Unterrichtsplanungen. Mit ihrer Studie unterstützen sie die Annahme, dass TPACK entsteht, wenn Lehrpersonen kollaborativ digital-vermittelte Lernangebote planen (Koehler, Mishra, & Yahya, 2007; vgl. Koh & Divaharan 2013; Koh et al. 2014). Dieser Befund ist für die vorliegende Studie insofern wichtig, als dass die Autoren damit erstmals Hinweise dafür liefern, dass Lehrpersonen ihr TPACK auch in Unterrichtsplanungsgesprächen mobilisieren.

Ein aktuelles Beispiel für eine Studie, die das TPACK von Studierenden in schriftlichen Unterrichtsplänen untersucht, ist die Arbeit von Ozden et al. (2024). Ozden et al. (2024) entwickelten ein universitäres Lehr-Lernkonzept mit dem Ziel, TPACK bei den Studierenden zu fördern. Im Rahmen dieses Lehrkonzeptes fertigten die Studierenden Unterrichtspläne an, die nach den TPACK-Dimensionen kodiert wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das technologische Wissen (*technological knowledge*) die am häufigsten genannte Wissensdomäne in den schriftlichen Unterrichtsentwürfen war (ebd.: 5). Dies begründen die Autor:innen damit, dass es sich bei den Studierenden um *digital natives* handelt, die digitale Medien häufig im Lernkontext und im persönlichen Kontext nutzen (ebd.: 7). Außerdem zeigen die Daten, dass sich

die Studierenden in ihren TPACK-Wissensdomänen stark unterschieden. Zudem deuten die Untersuchungsdaten darauf hin, dass mangelndes pädagogisches Wissen und wenige Unterrichtserfahrungen die Fähigkeit, digital-vermittelten Unterricht zu konzipieren, beeinflusst haben (ebd.: 5)²².

5.5.4 TPACK im Forschungskontext der Fremdsprachendidaktik

Insgesamt kann auf sehr wenige Arbeiten zum TPACK von angehenden Englischlehrpersonen in der Fremdsprachendidaktik verwiesen werden. Für den internationalen Kontext konstatieren Tseng et al. (2022), dass bis dato sehr wenig darüber bekannt ist, was in der TPACK-Forschung im Zusammenhang mit der Ausbildung von Sprachlehrenden festgestellt wurde (ebd.: 949). In diesem Zusammenhang besteht vor allem ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der praxisorientierten Forschung zu TPACK (ebd.: 951). In ihrem Review-Artikel identifizieren die Autor:innen unterschiedliche „Trends“ in der Forschung zum TPACK-Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen, die bis zum Jahre 2019 in Artikeln publiziert wurden (ebd.: 949). Diese beziehen sich auf a) *exploring TPACK*, b) *assessing TPACK*, c) *developing TPACK* und d) *applying TPACK*. Insgesamt wird die TPACK-Forschung von Sprachenlehrpersonen am häufigsten in Asien und im Nahen Osten durchgeführt, wobei vor allem Studien zu bereits praktizierenden Englischlehrpersonen dominieren.

Für den Forschungsstrang a) *exploring TPACK*, steht in einer Vielzahl an Studien die Frage im Fokus, wie kompetent sich Fremdsprachenlehrpersonen in ihren TPACK-Dimensionen einschätzen, wobei die Autor:innen auf eine Vielzahl an quantitativen (z. B. Fragebögen) und qualitativen Forschungsarbeiten (z. B. Unterrichtspläne, Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews) verweisen. Sie stellen fest, dass die quantitativen Studien unterschiedlich wahrgenommene TPACK Kompetenz der Sprachenlehrpersonen aufdecken, während die qualitativen Daten zeigten, dass das TPACK der Sprachenlehrende mit dem Einsatz von Technologie zum Üben, Motivieren von Schüler:innen und zum Anzeigen von Inhalten in lehrpersonenorientierten Unterrichtsmethoden assoziiert wird (ebd.: 954f.).

Für die Forschungslinie b) *assessing TPACK*, nehmen die Autor:innen Bezug auf unterschiedliche Erhebungsinstrumente, die speziell zur Messung von TPACK für Sprachenlehrpersonen entwickelt und validiert wurden und verweisen dabei u. a. auf Fragebögen zur Selbsteinschätzung des TPACKs von Baser, Kopcha & Ozden 2016; Bostancioglu und Handley 2018; Koh 2013 und Tan et al. 2019 (ebd.: 958f.). Mit Verweis auf den dritten Forschungszweig ©

22 Das TPACK-Modell wird seit seinem Bestehen kontinuierlich weiterentwickelt. Im deutschsprachigen Kontext sind hier die Arbeiten von Döbeli Honegger (2022) zum DPACK-Modell oder das SEPACK.digital-Modell von Frederking (2022) zu nennen. International verbreitet ist zudem das „TPACK-in-action“-Modell von Koh et al. (2014).

halten die Autor:innen fest, dass die ausgewählten Studien überwiegend positiven Auswirkungen von Weiterbildungsprogrammen auf die TPACK-Entwicklung von Sprachlehrpersonen im Laufe der Zeit belegen (ebd.: 959; z. B. Tseng & Yeh 2019). Ein Überblick über den Forschungsstrang d) *applying* TPACK ergab, dass die befragten Lehrpersonen die auf TPACK-basierenden Lehrangebote als hilfreich wahrnahmen. Damit gibt es Hinweise darauf, dass die Gestaltung technologiegestützter Lernumgebungen basierend auf dem TPACK-Rahmen ein unterstützendes Gerüst ist (ebd.: 965).

Zusammenfassend ist der Autorin dieser Arbeit keine deutschsprachige Studie bekannt, die mit Hilfe von Unterrichtsplanungsgesprächen das digitalisierungsbezogene Wissen – hier konzeptualisiert als das TPACK-Wissen nach Mishra und Koehler (2006) – untersucht hat. Für die Fremdsprachendidaktik ist infolgedessen bis dato ungeklärt, auf welche Facetten ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen Professionswissen (inklusive ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen fachdidaktischen Wissens) Studierende des Faches Englisch in Unterrichtsplanungsgesprächen verweisen. Dieser Forschungslücke nimmt sich die vorliegende Studie an, indem analysiert wird, welche TPACK-Dimensionen Englischlehramtsstudierende bei der Unterrichtsplanung nutzen (Schmit 2024).

5.5.5 *Zur Wahl des TPACK-Modells als Analyseraster in vorliegender Studie*

Da die fachdidaktische Ausgestaltung des TPACK-Modells ein bestehendes Forschungsdesiderat in der Fremdsprachendidaktik ist, wird das fächerübergreifende TPACK-Modell von Mishra & Koehler (2006) als Analyseinstrument der Planungsgespräche für die zweite Forschungsfrage in der vorliegenden Arbeit genutzt. Die Wahl des TPACK-Modells begründet sich in den von Tondeur et al. (2021) adaptierten Bewertungskriterien nach Kuhn (1977) zur Qualitätsüberprüfung konzeptioneller Modelle. Die Autor:innen benennen insgesamt fünf Bewertungskriterien für Modelle zur Technologienintegration, die im Folgenden auf das TPACK-Modell angewendet werden und deren Argumentationslinie nachgezeichnet wird:

Das Qualitätskriterium der *accuracy* bezieht sich auf die empirische Fundierung (empirische und praktische Validierung) bestehender Modelle. Hinsichtlich dieser empirischen Validierung existiert eine Vielzahl an Studien, die das TPACK-Modell mithilfe quantitativer und qualitativer methodischer Ansätze in verschiedenen Kontexten angewendet und untersucht haben. So liegen z. B. studien erprobte Testskalen für die im Modell verankerten sieben Wissensbereiche vor (vgl. Schmidt et al. 2009).

Das Kriterium der *consistency* bezieht sich auf die Anschlussfähigkeit von Modellen, bzw. dem logischen Bezug zu bereits etablierten Theorien und/oder

anderen konzeptuellen Modellen. Dieses Kriterium wird im TPACK-Modell erfüllt, indem es sich auf Standardmodelle zum Professionswissen von Lehrpersonen wie dem von Shulman (1987) und sich damit auch auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) bezieht. Theoretisch und bildungspraktisch ist das TPACK-Modell demnach vor allem international (im Vergleich zu DPACK und SEPACK) gut anschlussfähig (Zinn et al. 2022).

Als drittes Qualitätskriterium für konzeptuelle Modelle nennen Tondeur et al. (2021) den Umfang und die Abgrenzung des Modells, den sie als *scope* bezeichnen. Das Kriterium des *scopes* zielt auf die Frage ab, inwieweit das Modell die für die Zielsetzung relevanten Aspekte abdeckt, gleichzeitig aber unter Berücksichtigung dieser Zielsetzungen verallgemeinbar und kontextsensitiv ist. Modelle, die dieses Kriterium erfüllen, balancieren zwischen Übervereinfachung und Überkomplizierung. Das TPACK-Modell erfüllt dieses Kriterium, indem es ein breites Wissen, nämlich pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen in Zusammenhang mit technologiebasiertem Wissen bringt und alle drei Aspekte (Technologie, Pädagogik und Fachinhalt) in ihrer jeweiligen Abhängigkeit betrachtet. Gleichzeitig kann es auf verschiedene Unterrichtskontexte, Fächer und Technologien angewendet werden, weswegen das TPACK-Modell auch zu den häufig zitierten Modellen des Professionswissens von Lehrpersonen zählt (Lorenz & Endberg 2019; vgl. Rubach & Lazarides 2023).

Zusätzlich weist das Modell eine einfache Visualisierung und damit abgrenzbare Strukturierung der Inhalte durch die sieben Wissensbereiche auf (*simplicity*). Das fünfte Kriterium der *fruitfulness* bezieht sich auf das Potenzial des Modells, innovative und vor allem praktische Forschungsfragen, Überlegungen und Hypothesen zu generieren. Das TPACK-Modell ist seit seinem Bestehen in eine Vielzahl an empirischen Studien eingeflossen und wird vor allem bei der Entwicklung von Lehrer:innenausbildungsangeboten als Referenzrahmen herangetragen (Beißwenger et al. 2020; vgl. Seufert et al. 2019; Schmid & Petko 2020).

5.6 Die affektiv-motivationale Dimension professioneller Handlungskompetenz: Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität

Neben den kognitiven Dispositionen wie den TPACK-Wissensdimensionen sind die individuellen digitalisierungsbezogenen Überzeugungen (*beliefs*), Vorstellungen und Einstellungen als ‚Innensicht‘ der Lehrpersonen wichtige Bedingungsfaktoren für eine Bildung in Zeiten der Digitalität. Diese werden

unter die affektiv-motivationale Dimension professioneller Handlungskompetenz subsumiert (Baumert & Kunter 2006; vgl. Kapitel 2.4.2). Überzeugungen, die Einstellungen, Annahmen, Vorstellungen und das Wahrnehmen der eigenen Rolle über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien umfassen, fungieren als eine Art Linse, die Herausforderungen und Potenziale der Medienintegration für den eigenen Unterricht bewerten lässt. Damit prägen sie die Art und Weise, wie digital-vermitteltes Lernen in der Praxis umgesetzt wird. Infolgedessen können affektiv-motivationale Dispositionen entweder eine unterstützende Brücke oder aber auch eine Barriere für die Realisierung eines digital-vermittelten Unterrichts darstellen.

Die Bedeutung digitalisierungsbezogener Überzeugungen für die erfolgreiche Umsetzung einer Bildung im Kontext der Digitalität konnte mittlerweile durch eine Vielzahl an empirischen Studien belegt werden und gilt daher als unumstritten (Farjon, Smits & Voogt 2019; vgl. Prasse 2012; Eickelmann & Vennemann 2017). Bereits Anfang der 2000er Jahre hebt Ertmer (2005) die Bedeutung von *beliefs* für die Gestaltung von digitalem Lehren und Lernen hervor: “[w]hen considering ways to change teachers’ practice, particularly their uses of technology, the literature reviewed here suggests that is impossible to overestimate the influence of teachers’ beliefs“ (ebd.: 36). Empirische Arbeiten deuten sogar darauf hin, dass affektiv-motivationale Dispositionen wie Überzeugungen und Einstellungen der stärkste Prädiktor für den Einsatz digitaler Medien sind – und damit noch wichtiger als selbst eingeschätzte Fähigkeiten und verfügbare digitale Ressourcen sind (Farjon et al. 2019). Diesen Ergebnissen folgend sind digitalisierungsbezogene Überzeugungen eine wichtige Stellschraube für eine Bildung in Zeiten der Digitalität. Im folgenden Kapitel wird die Relevanz dieser *beliefs* im Kontext der Digitalität und deren empirische Analyse diskutiert.

5.6.1 Relevanz von Überzeugungen im Kontext der Digitalität

Wie in Kapitel 2.4.3 bereits dargelegt, stellen affektiv-motivationale Dispositionen einen zentralen Bestandteil professioneller Handlungskompetenz dar. Dieses Verständnis lässt sich auch auf die Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität übertragen. Im Einklang mit dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) manifestiert sich Professionalität unter Bedingungen der Digitalität im Zusammenspiel von Wissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter 2006; vgl. Kürzinger, Früting-Lippert & Pohlmann-Rother 2023). In vorliegender Arbeit wird – in Anlehnung an Kapitel 2.4.2 – von digitalisierungsbezogenen Überzeugungen gesprochen, die synonym zum englischsprachigen Begriff *teacher beliefs (and technology integration)* verwendet werden

(Ertmer et al. 2012; vgl. Kim et al. 2013)²³. Digitalisierungsbezogene Überzeugungen werden in vorliegender Arbeit definiert als:

überdauernde, individuelle Vorstellungen und Annahmen über [das Lehren und Lernen mit digitalen Medien], welche subjektiv für wahr und wertvoll gehalten werden. Überzeugungen beinhalten sowohl kognitive als auch affektive Komponenten und haben einen normativ-evaluativen Charakter. Je nach Gegenstands- und Situationsbezug kann die eine oder die andere Komponente stärker in den Vordergrund treten. Überzeugungen können bewusst oder unbewusst sein und müssen deshalb auch nicht notwendigerweise explizit sein. Des Weiteren können Überzeugungen entweder spezifisch, d.h. an bestimmte Situationen gebunden und episodisch strukturiert, oder global, d.h. situationsübergreifender Natur, sein. Überzeugungen stehen nicht für sich allein da, sondern sind in Clustern organisiert. In Bezug auf das Handeln und die Wahrnehmung einer Lehrperson kommt Überzeugungen eine bedeutende Rolle zu. Überzeugungen werden als relativ stabil erachtet, nicht aber als über die Lebensspanne unveränderlich (Knüsel Schäfer 2020: 42).

Aus der Definition von Knüsel Schäfer (2020) geht hervor, dass Überzeugungen eine entscheidende Rolle für das unterrichtliche Handeln spielen (Haney et al. 2002; Tondeur et al. 2017). Überzeugungen erfahren Lehrpersonen individuell, „nämlich erfahrungs-, erkenntnis- oder informationsbasiert, ausgehend von der eigenen Schulerfahrung, der Ausbildung und eigenen persönlichen Erfahrungen“ (Weiß 2019: 156). Digitalisierungsbezogene Überzeugungen beeinflussen zudem, ob Lehrpersonen den gegebenenfalls zusätzlichen Aufwand für notwendige Anpassungen und Veränderungen durch die Integration digitaler Medien in ihrer Lehrtätigkeit auf sich nehmen (Schaumburg & Prasse 2019). Die Änderung eines gegebenenfalls langjährig etablierten Unterrichtsansatzes und das Ausprobieren digital-vermittelter Lernszenarien erfordern Zeit, Motivation und eine grundlegend positive Haltung. Zudem sind die bestehenden Lehrmethoden und -routinen von Lehrpersonen häufig durch tief verwurzelte Handlungsweisen und pädagogisch-didaktische Herangehensweisen geprägt, die über die Jahre hinweg entwickelt wurden und sich nicht leicht ändern lassen, wie zum Beispiel die Studien von Brüggemann (2013) und Petko (2012a) aufzeigen (vgl. Schaumburg & Prasse 2019: 223). Um digitale Transformationsprozesse in Schulen in Gang zu setzen, muss daher auch immer die affektive Ebene von Lehrpersonen im Professionalisierungsprozess berücksichtigt werden.

Die besondere Bedeutung der Innensicht von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität wird von Küplüce (2024) mit zwei zentralen Argumenten begründet: Erstens beeinflussen Überzeugungen die grundsätzliche Akzeptanz von Technologieintegration; zweitens prägen sie, welchen Bildungswert der

23 Der Begriff ‚medienbezogene Überzeugungen‘ wird synonym für ‚digitalisierungsbezogene Überzeugungen‘ verwendet. Gleiches gilt für den Begriff der ‚medienbezogene Einstellungen‘, der in vorliegender Arbeit synonym für ‚digitalisierungsbezogenen Einstellungen‘ verwendet wird. Aufgrund der erheblichen begrifflichen Vielfalt in den in dieser Arbeit zitierten Studien wird stets der jeweils in den einzelnen Studien verwendete Begriff (Einstellung oder Überzeugung) übernommen.

Einsatz digitaler Medien zugeschrieben bekommt und zu welchen Zwecken diese im Unterricht eingesetzt werden (ebd.: 111). Entscheidend ist dabei, ob Lehrpersonen Digitalität als einen tiefgreifenden gesellschaftlich-kulturellen Transformationsprozess verstehen oder primär als technischen Optimierungsmechanismus wahrnehmen (ebd.: 113). Eine rein instrumentelle Mehrwertlogik greift im Kontext einer Kultur der Digitalität zu kurz.

Ein Großteil der empirischen Forschung zu Überzeugungen von Lehrpersonen ist bislang jedoch technologieakzeptanztheoretisch geprägt (z.B. Petko 2012b). In sogenannten *Technology-Acceptance-Modellen* (TAM; vgl. Abb. 13) werden Überzeugungen vor allem als wahrgenommene Nützlichkeit (*perceived usefulness*) und Bedienungsfreundlichkeit (*perceived ease of use*) konzeptualisiert (Davis, Bagozzi & Warshaw 1989; vgl. Venkatesh et al. 2003; Teo 2009) Digitale Medien werden demnach dann genutzt, wenn sie als effizient und einfach handhabbar eingeschätzt werden. Metaanalysen zeigen, dass insbesondere die wahrgenommene Nützlichkeit ein starker Prädiktor für Mediennutzung ist (Scherer et al. 2019).

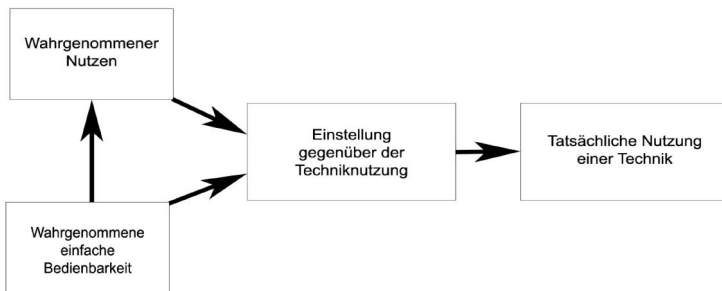


Abbildung 13: Das *Technology-Acceptance Model* – TAM (übernommen aus Tappe 2019: 1007; vgl. Davis, Bagozzi & Warshaw 1989).

Theoretisch basieren diese Modelle auf der *Theory of Planned Behavior* von Ajzen und Fishbein (1980) und Ajzen (1991), die das Verhalten als Ergebnis von Einstellungen, wahrgenommener Kontrolle und sozialen Normen beschreibt. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass positive Einstellungen zum Medieneinsatz, wahrgenommene Handlungssicherheit sowie institutionelle Unterstützung die Wahrscheinlichkeit medienbezogenen Handelns erhöhen.

In den Folgejahren wurden unterschiedliche Versionen von Technologieakzeptanzmodellen erweitert bzw. unterschiedliche Theorien und Modelle zusammengeführt. Beispielhaft sei hier die *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT; vgl. Venkatesh et al. 2003) genannt. Das

UTAUT-Modell stellt vier Komponenten in den Vordergrund, die die Absicht haben, Technologie im Unterricht und die tatsächliche Nutzung zu beeinflussen: Leistungserwartung, Aufwandserwartung, sozialer Einfluss und begünstigende Bedingungen, wie beispielsweise die technische Infrastruktur der Schule. Alter, Geschlecht, Freiwilligkeit der Nutzung und Erfahrung stellen Moderatoren der Verhaltensabsicht dar. Gemäß aktueller Forschungsliteratur erweitert Tappe (2019) das Modell um weitere Variablen, die Einfluss auf die Medienintegration haben. So beeinflussen der wahrgenommene Mehrwert digitaler Medien, der vermutete Aufwand für die Integration der digitalen Medien in den Unterricht, die selbstbezogene Überzeugung, die Medien auch im Unterricht (sicher) einsetzen zu können, die unterstützenden Bedingungen, die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Medien und der soziale Einfluss die Absicht, digitale Medien im Unterricht einsetzen zu wollen (ebd.: 1008). Seine empirische Studie zeigt, dass insbesondere unterstützende Rahmenbedingungen, wie methodische, technische und personelle Hilfestellungen das Vertrauen der Lehrpersonen in ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und eine positive Einstellung zur Technologie die Intention zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht fördern (ebd.: 1017f.).

Diese Modelle liefern wertvolle Erkenntnisse über Bedingungen der Technologieintegration, bleiben jedoch in ihrer Perspektive häufig auf instrumentelle Nutzungsentscheidungen beschränkt. Vorstellungen von Digitalität als bildungs-, fach- und gesellschaftsveränderndem Phänomen werden dabei nur am Rande berücksichtigt (Küplüce 2024). Für eine Bildung in Zeiten der Digitalität ist es jedoch notwendig, Überzeugungen nicht nur als Akzeptanzvariablen, sondern als Ausdruck grundlegender Verständnisse von Unterricht, Fachlichkeit und Bildung zu analysieren. Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass digitalisierungsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen als zentrale Bedingungsfaktoren professionellen Handelns verstanden werden, die über Fragen der bloßen Mediennutzung hinausreichen und maßgeblich darüber entscheiden, ob und wie digitale Transformationsprozesse im Unterricht pädagogisch sinnvoll gestaltet werden können.

5.6.2 Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität

Bereits 1999 weist Ertmer auf die Bedeutung digitalisierungsbezogener *beliefs* für eine erfolgreiche Medienintegration hin, die sie als „second order barriers“ (Ertmer 1999: 47) bezeichnet. Obwohl Barrieren erster Ordnung (*first order barriers*), wie der Zugang zu digitalen Ressourcen, der zeitliche Aufwand oder fehlende Lerngelegenheiten in der Ausbildung als wichtige Hindernisse für die Technologieintegration dokumentiert sind (Karchmer-Klein & Konishi 2021; O'Mahony 2003; Pelgrum 2001), sind es vor allem die Barrieren zweiter

Ordnung, die entscheidend für die Medienintegration sind (Ertmer et al. 2012; vgl. Farjon et al. 2019). Daraus lässt sich ableiten, dass neben der Überwindung der Barrieren erster Ordnung entsprechend positive Überzeugungen bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden müssen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Petko et al. (2018b), die anhand eines Online-Fragebogens mit Grundschullehrpersonen gezeigt haben, dass Lehrer:innenkompetenzen, modelliert als „teachers' perceived technology-related skills“ und „beliefs“ (*teacher readiness*) eine wesentliche Vorhersagekraft für die Medienintegration für unterrichtliche Zwecke haben (ebd.: 6). Diese lehrpersonenbezogenen Faktoren sind wiederum von Schulfaktoren (*school readiness*, z. B. digitale Ressourcen) abhängig (ebd.).

Seit dieser Erkenntnis wächst die Zahl an empirischen Studien zu digitalisierungsbezogenen Überzeugungen. Die Forschung zu Überzeugungen von Lehrpersonen zur Integration von digitalen Medien in den Unterricht hat in den letzten Jahren deutlich diversifiziert. Überzeugungen von Lehrpersonen zum Einsatz digital-vermittelten Unterrichts werden quantitativ, beispielsweise mit Fragebögen (z. B. Baser et al. 2016; Liu, Lin & Zhang 2017) oder qualitativ anhand von Interviewbefragungen erforscht (z. B. Knüsel Schäfer 2020; Küplüce 2024). Schaumburg und Prasse (2019) weisen darauf hin, dass in den letzten Jahren vor allem verhaltensbezogene Überzeugungen untersucht worden, also „jene Überzeugungen, die sich auf den wahrgenommenen Nutzen und die wahrgenommenen Kosten des Einsatzes digitaler Medien richten“ (ebd. 232).

Überzeugungen: Wahrgenommene Potenziale digitaler Medien

Wahrgenommene Potenziale des Einsatzes digitaler Medien aus Perspektive von Lehrpersonen werden u. a. in der ICIL-Studie abgefragt. Die aktuelle Studie aus dem Jahr 2023 zeigt, dass über die Hälfte der befragten Lehrpersonen in Deutschland Potenziale im Einsatz digitaler Medien sieht. Diese beziehen sich „insbesondere in Hinblick auf den Zugang zu Informationen, der Lernmotivation, Individualisierung und Kooperation“ (Drossel et al. 2024: 171). Die Autor:innen merken mit Blick auf dieses Ergebnis jedoch an, dass die internationalen Werte in Bezug auf die wahrgenommenen Potenziale höher ausfallen. Lehrpersonen in Deutschland scheinen im internationalen Vergleich also noch eine gewisse Skepsis in Bezug auf die Potenziale digitaler Medien für das schulische Lernen zu haben. Sie zeigen außerdem geringe Zustimmungswerte bei der Frage, ob digitale Medien die Leistung der Schüler:innen verbessere. Auch „[h]ier scheinen, die überwiegenden Anteile der Lehrkräfte in Deutschland eher (noch) skeptisch zu sein und die Potenziale des Lernens digitaler Medien für das fachliche Lernen noch nicht erschlossen [zu] haben“ (Drossel et al. 2024: 183).

Weitere Studien wie der ‚Monitor Digitale Bildung 2017‘ zeigen, ähnlich zu den Ergebnissen von ICILS (2023), dass Lehrpersonen digitale Medien vor allem aus motivationalen Gründen einsetzen und besonders dann positiv bewerten, wenn sich der Unterricht interessanter und abwechslungsreicher gestalten lässt (Schmid, Goertz & Behrens 2017: 17). Gleichzeitig äußern Lehrpersonen negative Emotionen, wenn digitale Medien nur eine kurzfristige Motivationsförderung begünstigen oder von erhöhtem Ablenkungspotenzial und vermindertem Anstrengungspotenzial der Lernenden berichtet wird (Le 2023: 64; vgl. Schiefner-Rohs & Krein 2023: 623). Die Legitimierung des Medieneinsatzes geht auch oftmals mit der Überzeugung einher, dass Medienkompetenz ein wichtiges Lernziel schulischer Bildung darstellt und digitale Bildung damit ein fester Bestandteil von Unterricht sein sollte (Le 2023: 68). Aus fachdidaktischer Perspektive ist für die Lehrperson für die Nutzung digitaler Medien zudem von Relevanz, dass sich durch digitale Medien „die Art und Weise der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern verbessern lässt und diese dadurch fachliche Inhalte tatsächlich besser verstehen können“ (Schaumburg & Prasse 2019: 234).

Überzeugungen: Wahrgenommene Barrieren für die Gestaltung eines digital-vermittelten Unterrichts

Neben den hier skizzierten Gründen *für* eine Medienintegration, werden häufig auch Herausforderungen und Barrieren beforscht, denen sich Lehrpersonen bei der Integration mit neuen Medien konfrontiert sehen. Wahrgenommene Barrieren und Herausforderungen können medienbezogene Überzeugungen beeinflussen, da sich diese sowohl auf die pädagogische Wertigkeit als auch auf die praktische Umsetzbarkeit des Medieneinsatzes im Unterrichtskontext beziehen. Hier sei beispielhaft eine neuere Studie von Braun, Weiß und Kiel (2022) zu nennen, in der Lehramtsstudierende verschiedener Fächer mittels Fragebogen zu ihren Überzeugungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden negativen Überzeugungen, z. B. dass digitale Medien mit einer gesundheitlichen Gefährdung einhergehen, eher zustimmten. Positive Überzeugungen, die beispielsweise mit dem Innovationspotenzial digitaler Medien einhergehen, finden weniger Zustimmung. Braun et al. (2022) fassen zusammen:

40 % der Studierenden schätzen den Nutzen für die Unterrichtsentwicklung sowie Motivation und Förderung von Schüler:innen (noch) verhalten positiv ein. Dem stehen zwei Gruppen zukünftiger Lehrpersonen entgegen, deren Überzeugungen zu Überforderung, Zweifeln an der Förderung der ‚richtigen‘ Kompetenzen und gesundheitlichen Gefährdungen durch digitale Medien stärker ausgeprägt sind. Etwa ein Fünftel von ihnen stimmt solchen negativen Überzeugungen besonders zu (ebd.: 235).

Die Ergebnisse zeigen folglich, dass jede fünfte befragte angehende Lehrperson erhebliche Bedenken beim Einsatz digitaler Medien hat, die sich auf

Überforderung, Zweifel an der Förderung geeigneter Kompetenzen und gesundheitliche Risiken beziehen (ebd.). Besonders positiv bewerten die befragten Studierenden die Möglichkeit, die Motivation der Lernenden durch die Integration digitaler Medien zu steigern.

Die Interviewstudie von Lange et al. (2023) beleuchtet ebenfalls Herausforderungen, die angehende Grundschullehrpersonen beim Einsatz digitaler Medien wahrnehmen. Als zentrale Herausforderung wird die „Auswahl geeigneter digitaler Angebote zur Anregung von Lernprozessen seitens der Schüler:innen“ genannt (ebd.: 348). „Dabei äußern die Studierenden den Anspruch, digitale und analoge Medienangebote zu einem vielfältigen und förderlichen Lehr-Lern-Setting zu verknüpfen“, so Lange et al. (2023: 348). Des Weiteren berichten Lange et al. (2023) von „skeptisch-widerwilligen Überzeugungen“ (ebd.: 349) der befragten Studierenden. Diese resultieren aus einer wahrgenommenen Überforderung der Studierenden, einerseits allgemein fachspezifische, und andererseits medienbezogene Kompetenzen auf Lernendenseite anzubahnen.

Auch die Analyse der ICILS Daten 2023 lassen auf wahrgenommene Barrieren von Lehrpersonen bei der Medienintegration schließen. Die befragten Lehrpersonen geben an, dass der Einsatz digitaler Medien das Ausdrucksvermögen der Lernenden schwächt und zu einer kürzeren Aufmerksamkeitsspanne führt. Zudem geben über die Hälfte der befragten Lehrpersonen an, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht die Lernenden ablenkt. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen in Deutschland ist ebenfalls der Meinung, dass der Medieneinsatz die Rechenleistung verschlechtert und die persönliche Kommunikation zwischen den Lernenden einschränkt (Drossel et al. 2024: 183; vgl. Breiter et al. 2010; Le 2023).

5.6.3 Fremdsprachendidaktische Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität

Für die Fremdsprachendidaktik kann bis dato auf einen eher geringen Korpus an Studien zu digitalisierungsbezogenen Überzeugungen zurückgegriffen werden. Besonders die qualitative Erhebung von medienbezogenen Überzeugungen von Studierenden des Faches Englisch erweist sich bislang als eher unerforschtes Feld. Für den deutschsprachigen Kontext lassen sich beispielhaft die Studien von Lütge et al. (2021) und Le (2023) anführen. Lütge et al. (2021) führten eine quantitative Fragebogenerhebung mit angehenden Englischlehrpersonen durch, die eine Skala zu Einstellungen gegenüber des Medieneinsatzes im Englischunterricht beinhaltete (Beispielitem: „Digital technologies make English learning and teaching easier“ (ebd.: 46). Sie schlussfolgern: „Our findings show that student teachers had a very high degree of positive attitudes towards the role of digital technologies in English teaching and

learning” (Lütge et al. 2021: 54; vgl. Schmit et al. in Vorbereitung). Konkret zeigten die Häufigkeitsanalysen, dass mehr als dreiviertel der Befragten positive Einstellungen gegen über dem Einsatz digitaler Medien für das Lehren und Lernen haben und eine allgemein große Bereitschaft herrscht, digitale Medien im zukünftigen Unterricht einzusetzen. Dies kann als „valuable professional trajectory“ (Lütge et al. 2021: 56) für den Professionalisierungsprozess der angehenden Fremdsprachenlehrpersonen nutzbar gemacht werden. Skeptisch äußern sich die Studierenden dem Datenschutz und dem Ablenkungspotenzial digitaler Medien gegenüber. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass angehende Englischlehrpersonen, die in ihrem Studium bereits fortgeschrittener waren, mehr Zweifel an der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit digitaler Technologien entwickeln (Lütge et al. 2021: 55).

Eine weitere Arbeit aus der Fremdsprachendidaktik zu medienbezogenen affektiv-motivationalen Dispositionen stammt von Le (2023). Die qualitative Interviewbefragung von Le (2023) zielte darauf ab, medienbezogene Einstellungen und Kompetenzen von bereits praktizierenden Französischlehrpersonen zu explizieren. Auch Le (2023) kommt anhand seiner Daten zu dem Schluss, dass die befragten Lehrpersonen ein Interesse am Medieneinsatz zeigen und positive Assoziationen zum Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht haben. Eine „einseitig ablehnende Haltung“ (Le 2023: 62) digitalen Medien gegenüber lässt sich in den Daten nicht finden (ebd.). Stattdessen berichten die Französischlehrer:innen von vielzähligen Potenzialen digitaler Medien für den Fremdsprachenunterricht. Potenziale sehen sie z. B. in der synchronen Kollaboration mit Austauschpersonen, die eine authentische Interaktion und Kommunikation in der Zielsprache ermöglicht (ebd.: 62f.). Vorbehalte der Lehrpersonen hinsichtlich der Gestaltung eines digital-vermittelten Französischunterrichts beziehen sich insbesondere auf das Ablenkungspotenzial digitaler Medien, den zeitlichen Mehraufwand, die Sicherstellung der technischen Funktionsfähigkeit, die Notwendigkeit, dass Lernende einen kompetenten Umgang mit den Medien erlernen, sowie das eigene Gefühl der Überforderung angesichts der Vielzahl existierender digitaler Anwendungsmöglichkeiten (Le 2023: 64). Trotz der wahrgenommenen Barriere zeigen die Lehrpersonen eine insgesamt positive Haltung dem Einsatz digitaler Medien gegenüber und sind sich der zunehmenden Bedeutung und Relevanz der Technologien für das Fremdsprachenlernen bewusst. Damit einher geht ebenfalls das Gefühl einer wahrgenommenen Verpflichtung, digital-vermitteltes Lernen im eigenen Fachunterricht praktisch umzusetzen – nicht zuletzt auch deswegen, weil Lernende Medienkompetenz erwerben müssen (Schimanski & Wieland 2023: 130).

Stärker auf das Konstrukt der Digitalität und damit die gesellschaftliche Perspektive umfassend, werden in der Arbeit von Küplüce (2024) digitalitätsbezogene Vorstellungen angehender Englischlehrpersonen empirisch analy-

siert. Anhand von Interviews mit Englischlehramtsstudierenden kommt Küplüce (2024) zu dem Ergebnis, dass:

Die befragten Studierenden insgesamt Vorstellungen vom Englischunterricht unter Bedingungen der Digitalität auf[weisen], die auf eine doppelte Art medial verengt sind. Das Digitale wird in den Vorstellungen weniger in Form einer Rahmenbedingung der Lehr-Lernprozesse im Fachunterricht repräsentiert, sondern mehr als eine (stoffliche) Werkzeugfrage. Die enge Perspektive auf den Begriff der Digitalität spiegelt sich auch in den inhaltlichen Ausführungen zu den Potenzialen und Herausforderungen des Digitalen wider. In beiden Themenfeldern beziehen die Studierenden sich zumeist auf nicht wissenschaftlich-didaktisch gerahmte Aussagen, die in einzelnen Interviews stark an Narrative des öffentlich-medialen Diskurses erinnern (ebd.: 255f.).

Die befragten Studierenden haben demnach eine eingeschränkte Vorstellung von einem Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität. Ihre Vorstellungen sind stark von allgemein verbreiteten Mediennarrativen geprägt und konzentrieren sich hauptsächlich auf die Optimierung bestehender Unterrichtsmethoden. Zudem haben die digitalitätsbezogenen Vorstellungen der angehenden Englischlehrpersonen einen stark technischen Fokus, wobei Digitalität auf einer stark substitutiven Ebene verhandelt wird (Küplüce 2024: 254).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein zentraler Befund der Professionsforschung der letzten Jahre war, dass Lehrpersonen, die positive affektiv-motivationale Dispositionen einem digital-vermittelten Unterricht gegenüber aufweisen, eher bereit sind, digital-vermittelte Lernszenarien zu initiieren. Es hat sich daher die Erkenntnis durchgesetzt, dass Überzeugungen von Lehrpersonen unmittelbar mit dem medienbezogenen Handeln der Lehrpersonen zusammenhängen (Ertmer et al. 2012). Die Frage des *mindsets* ist demnach von zentraler Wichtigkeit, „um den Herausforderungen einer didaktischen Transformation im digital ausgerichteten Fremdsprachenunterricht adäquat zu begegnen“ (Roters 2023: 238). Hinsichtlich des *mindsets*, bzw. der Überzeugungen von (angehenden) Fremdsprachenlehrpersonen, konnte im vorherigen Kapitel ein indifferentes Bild gezeichnet werden, wobei Fremdsprachenlehrpersonen grundsätzlich eine Offenheit für digitales Lehren zeigen, die Bedeutung einer digitalen Bildung wahrzunehmen scheinen und dieser eine besondere Wichtigkeit zuschreiben. Wahrgenommene Barrieren betreffen z. B. das Ablenkungspotenzial digitaler Medien und infrastrukturelle Probleme, wie z. B. einer mangelnden technischen Ausstattung der Schule. Ebenso sehen Lehrpersonen häufig wenig Potenziale digitaler Medien für das fachliche Lernen (Schiefner-Rohs & Krein 2023: 623). Auf Basis dieser Ergebnisse ist es die Aufgabe der Lehrer:innenausbildung, vorhandene affektiv-motivationale Dispositionen von Lehramtsstudierenden zu bearbeiten und Studierenden die Möglichkeit zu geben, bestehende Überzeugungsmuster und individuelle, medienbezogene Sozialisationserfahrungen zu reflektieren.

5.7 **Universitäre Professionalisierungsmaßnahmen für Fremdsprachenlehrpersonen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens**

Trotz der hohen Bedeutung der universitären Ausbildung für die individuelle digitalisierungsbezogene Professionalisierung berichten Studierende von geringen Lerngelegenheiten zur digitalisierungsbezogenen Qualifizierung während ihres Studiums (Jäger-Biela, Kaspar & König 2020). Lehr-Lernkonzepte, die systematisch in das Lehramtsstudium integriert sind, existieren eher noch vereinzelt (Warmdt et al. 2023). Dies mag u. a. darin begründet liegen, dass einheitliche, curricular verankerte Vorgaben für Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens in Deutschland bis dato nicht existieren (Dräger et al. 2018; vgl. Warmdt et al. 2023).

Der Mangel an Qualifizierungsangeboten für digitales Lehren und Lernen in der universitären Lehrer:innenbildung wird durch die ICIL-Studie (2023) empirisch belegt: Deutschland liegt im internationalen Vergleich bei digitalisierungsbezogenen Ausbildungsinhalten deutlich zurück (Drossel et al. 2024: 160f.). Nur etwa ein Drittel der Lehrpersonen hat fächerübergreifende Angebote zur Nutzung digitaler Medien wahrgenommen (ebd.: 160), und lediglich 31,8 % berichten von fachspezifischen Angeboten im Studium (ebd.: 162). Auch der Monitor Lehrerbildung (2022) weist auf Defizite hin: Nur 35 % der Hochschulen integrieren entsprechende Inhalte in die Fachdidaktiken aller Lehramtsfächer (Frank et al. 2022: 7). Insgesamt zeigt sich, dass nur ein geringer Anteil der Lehrpersonen in Deutschland digitalisierungsbezogene Inhalte in ihrer (fachdidaktischen) Ausbildung erhalten hat (Drossel et al. 2024: 182).

Blickt man auf Professionalisierungsmaßnahmen, die in der universitären Fremdsprachenlehrer:innenbildung, existieren, kann gerade auch durch die dritte Förderrunde der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘, eine wachsende Anzahl hochschuldidaktischer Lernformaten zum Erwerb digitaler Kompetenzen (Niesen, Elsner & Viebrock 2020). So zielt z. B. das *Digital English Lab* von Burger & Elsner (2020) in der Englischdidaktik auf die Förderung digitale Handlungskompetenz durch projekt- und forschungsorientiertes Lernen bei Lehrpersonen ab. Die Studierenden erheben dabei Bedarfe an Schulen zu digitalen Werkzeugen und Fortbildungswünschen von Lehrpersonen. Abendroth-Timmer und Wolter (2020) stellen ein universitäres Lehr-Lernkonzept für Bachelorstudierende des Faches Spanisch und Französisch vor, das sich an den Kompetenzzielen des *DigCompEdus* orientiert. Nach theoretischen Inputphasen planen Studierende digitale Unterrichtsinhalte und reflektieren diese mit Feedback. Neben der inhaltlichen Frage, wie digitale Medien für das Sprachenlernen genutzt werden können, werden digitale Lerneinheiten in Form von *Inverted Classroom* Elementen eingesetzt, sodass Digitalisierung zum einen Gegenstand, aber auch Modus des Seminars ist. Blume & Schmidt (2020)

gestalten ein *Blended-Learning*-Seminar zur inklusiven Englischdidaktik, bei dem theoretische Inhalte über *Moodle* bereitgestellt und in Praxisphasen durch *microteachings* und Unterrichtsvideos erprobt werden.

Ein weiteres *Blended-Learning*-Seminar von Schimanski & Wieland (2023) fokussiert Medienkompetenz für romanistische Lehramtsstudierende. Im Zentrum stehen die Entwicklung kritisch-reflexiver Medienkompetenz, die Auseinandersetzung mit *Digital Critical Literacy* sowie Peer-Feedback und praktische Tool-Erprobung. Auch das DELT-Projekt (Schmit et al. in Vorbereitung) orientiert sich am *DigCompEdu* und verbindet Theorie- mit Praxisphasen: Nach theoretischer Vorbereitung planen und erproben Studierende digitale Englischstunden im Klassenzimmer. Die Konzeption erfolgte hochschulübergreifend als *community of practice* zwischen den Universitäten Trier, Dortmund und Lüneburg.

Wolbergs & Ketzer-Nöltge (2022) setzen auf 360°-Video-Streaming in hybriden Lehrsettings, Will & Blume (2022) berichten über digitales Mentoring zwischen Studierenden und Schüler:innen. Auch Bechtel, Dittmann & Fricke (2023) stellen vielfältige digital-gestützte Lehrveranstaltungen in den romanischen Sprachen vor: etwa virtuelle europäische Studierendenprojekte (Abendroth-Timmer & Hennig-Klein 2023), forschendes Lernen im digitalen Raum (Schröter 2023), der Einsatz digitaler *tools* wie *Trello* oder *Etherpad* (Fricke & Thoma 2023) oder Erklärvideos im Spanischunterricht (Wengler 2023b)²⁴.

Insgesamt zeigt sich eine große Vielfalt digitalisierungsbezogener Lehrformate, die häufig dem *DigCompEdu* folgen und Theorie mit Praxis verzahnen. Typisch sind zweigeteilte Kurskonzepte mit Input- und Praxisphasen: Während Theoriephasen Potenziale digitaler Medien im Sprachenunterricht thematisieren, zielen Praxisphasen auf technische Aneignung und reflektierte Anwendung in authentischen Kontexten ab. In diesem Zusammenhang steht die Produktorientierung im Vordergrund, da digital-vermittelter Unterricht häufig theoriegeleitet geplant, in authentischen Settings durchgeführt und anschließend in Reflexionsphasen feedbackbasiert evaluiert wird. Damit stützen sich die Konzepte auf fachdidaktische Theorie, praktische Erprobung und systematische Reflexion im Kontext digitaler Bildung.

24 Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, alle universitären Professionalisierungsmaßnahmen der Fremdsprachendidaktik im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens darzustellen. Weitere Kurskonzepte innerhalb der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung finden sich beispielsweise im Sammelband von Will et al. (2022) oder in Bechtel, Dittmann und Fricke (2023).

5.8 ZWISCHENFAZIT: Kompetenzen von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität

Lehrpersonen stellen die wesentliche Stellschraube und einen wichtigen Prädiktor für die Gestaltung von digitalen Transformationsprozessen in Schulen dar. So kommt es auch im Kontext der Digitalität auf die Lehrperson an. Obwohl empirische Studien zur digitalen, professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen ein teils widersprüchliches Bild liefern, „zeichnen wissenschaftliche Befunde und politische Proklamation ein recht einheitliches Bild“ (Burger & Elsner 2020: 23): Es wird deutlich, dass digitale Kompetenzen von Lehrpersonen nötig sind, um Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der digitalen Welt vorzubereiten. Forschungsergebnisse zeigen sehr deutlich, dass die digitale Kompetenz der Lernenden maßgeblich von der digitalen Kompetenz ihrer Lehrperson abhängt (Krumsvik et al. 2013). Infolgedessen müssen angehende Lehrpersonen digitale Kompetenzen im Rahmen ihres Studiums erwerben. Dabei sollte die Entwicklung digitaler Kompetenzen (wie z. B. TPACK), aber auch die Auseinandersetzung mit affektiv-motivationalen Faktoren wie Überzeugungen im Fokus von Lehrer:innenbildungsmaßnahmen stehen (Burger & Elsner 2020: 23).

Die Medienpädagogik beschäftigt sich schon seit den 1990-er Jahren intensiv mit Fragen der Medienbildung und Mediendidaktik und mit der Frage, wie Lernende zu einem kritischen, reflektierten und bewussten Umgang mit Medien befähigt werden können. In diesem Zusammenhang wurden bereits damals Forderungen nach professionellen, digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen laut. Die digitalisierungsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen und damit die systematische Weiterentwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit digitaler Technologie rückt seitdem stärker in den Fokus der Professionsforschung zum Lehrer:innenhandeln.

Digitale Kompetenzen von Lehrpersonen setzen sich aus einem komplexen Bedingungsgefüge aus technikbezogenem Wissen (z. B. TPACK) und intentionalen Kompetenzaspekten wie Überzeugungen bzw. pädagogischen Haltungen gegenüber Digitalisierungsprozessen im Unterricht zusammen, die wiederum von Kontextfaktoren der Schule wie der digitalen Infrastruktur beeinflusst werden (Wilmers et al. 2023). Für das digitalisierungsbezogene Wissen stellt das TPACK-Modell von Mishra & Koehler (2006) einen wichtigen, international anschlussfähigen Bezugsrahmen dar. Dieses Modell hebt die herausragende Stellung des technologisch-fachdidaktischen Wissens für das digitale Lehren und Lernen hervor. Neben diesen kognitiven Dispositionen müssen Lehrpersonen auch über förderliche affektiv-motivationale Dimensionen verfügen und z. B. von den Potenzialen digitaler Technologie für fachliche

Lernprozesse überzeugt sein, sodass medienbezogenen Überzeugungen eine ebenfalls exponierte Stelle in der Debatte um die digitalisierungsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen zukommen.

Damit die systematische Professionalisierung von Lehrer:innen gelingen kann, stehen Forschende vor der Aufgabe, Rahmen und Modelle zu Kompetenzen von Lehrpersonen auf digitalisierungsbezogene Anforderungen zu beziehen und zu erweitern (McFarlane 2019). Dabei wird von dem Verständnis ausgegangen, dass die digitale Transformation zu einer „Erweiterung der Zielkompetenzen“ (Richter et al. 2024: 629) von Lehrpersonen und damit zu einer gravierenden Veränderung der Professionalisierung von Lehrpersonen geführt hat (ebd.). Die Modellierung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen ist „auch für die Praxis hochgradig relevant, zum Beispiel, wenn sie als Grundlage für Aus- und Weiterbildungsaktivitäten, sowie Qualifizierungsverfahren von Lehrpersonen genutzt werden“ (Schmid & Petko 2020: 123). Den in Kapitel 5.3.2 exemplarisch beschriebenen Modellen ist gemeinsam, dass sie normativ zu verstehen sind und Kompetenzen von Lehrpersonen auf fächerübergreifender Ebene beschreiben. Sie dienen als Orientierungshilfe für Lehrpersonen, um Bildung in Zeiten der Digitalität aktiv gestalten zu können. Zinn et al. (2022) weisen auf Unterschiedlichkeiten hinsichtlich des inhaltlichen Gegenstands- und Geltungsbereiches, der theoretischen Grundlagen und ihrem Kompetenzverständnis, der Kompetenzstrukturierung, der theoretischen Anschlussfähigkeit und der empirischen Validierung der Modelle hin (ebd.: 158).

Auch die fremdsprachendidaktische Professionsforschung steht vor der Herausforderung, das Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen um die Domäne des professionellen Wissens im digital-vermittelten Englischunterricht zu erweitern. Fremdsprachendidaktische digitale Kompetenzen setzen sich zum einen aus allgemeinen, fachunabhängigen Kompetenzen wie beispielsweise technischen Bedienkompetenzen zusammen, schließen zum anderen auch fachspezifisches Wissen, wie das Wissen um neue digitale Kommunikationsgenre, mit ein. Fragestellungen, die auf die Struktur professioneller Kompetenz von Lehrpersonen bei der Integration digitaler Medien fachspezifisch abzielen, gilt es auch in Zukunft weiterhin zu bearbeiten (Lachner, Scheiter & Stürmer 2020: 73). Hierbei kommt der universitären Lehramtsausbildung eine zentrale Funktion zu. Denn:

Lehrende wie Lernende müssen bei der Entwicklung digital-fremdsprachlicher Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht begleitet werden. Dies stellt ein Betätigungsfeld für die (schulische und hochschulische) Lehre dar und markiert für Lehrende in vielen Fällen einen Fortbildungsbedarf, besonders was die Doppelfunktion von Fremdsprache als Inhalt und Medium des FU [Fremdsprachenunterrichts] betrifft (Vogt & Schmelter 2022: 136).

Universitäre Lehrangebote zur Ausbildung professioneller, digitaler Handlungskompetenz in der Fremdsprachendidaktik existieren bereits vielzählig. Diese fußen oftmals auf praxisnahen, authentischen Lernsettings, in denen der Einsatz digitaler Medien theoriebasiert erprobt, durchgeführt und analysiert

wird. Für die Ausbildung digitalisierungsbezogener Kompetenzen wie TPACK scheint dieser praxisnahe Zugang, der nah an den täglichen Realitäten des Lehrens und Lernens von Lehrpersonen ist, gewinnbringend (Schmid et al. 2024; vgl. Puustinen et al. 2018).

Ein konkreter, praktischer Anwendungsbereich, in dem die beschriebenen digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen täglich genutzt werden, stellt die Unterrichtsplanung dar. Die Planung digital-vermittelter Lernszenarien ist in allen beschriebenen Modellen eine zentrale Könnensfacette, die nicht nur ein grundlegendes Verständnis für didaktische und methodologische Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens voraussetzt, sondern auch das Wissen um Potenziale digitaler Ressourcen für Sprachlernprozesse von Nöten macht. Das Gestalten, Modifizieren und Analysieren digital-vermittelter Lernangebote setzt eine breite Wissensfacette mit Blick auf die TPACK-Dimensionen voraus. Das folgende Kapitel greift eine zentrale Facette der Fremdsprachenlehrer:innenprofessionalität heraus und beleuchtet die Unterrichtsplanung im Kontext der Digitalität als Kerngeschäft einer jeden Lehrperson. Die Unterrichtsplanung ist eine situative, praxisnahe Anforderung, die es erlaubt, diejenigen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen zu identifizieren, die *in der Praxis (bottom-up)* angewendet werden.

6 Unterrichtsplanung im Fach Englisch: Theorie und Praxis des digital-vermittelten Englischunterrichts

Die Unterrichtsplanung ist ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen und stellt damit eine zentrale Professionalitätsfacette von Lehrpersonen dar (Baumert & Kunter 2006). Unterricht planen zu können ist daher ein wichtiges Ausbildungsziel der universitären Lehrer:innenbildung und ist konstitutiver Teil der Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Weingarten 2019).

Eine Unterrichtsplanung in einer Kultur der Digitalität setzt jedoch neue Anforderungen an Lehrende: So müssen Lehrpersonen digitale Lehr- und Lernarrangements schaffen, die sowohl einen fachlichen Kompetenzerwerb ermöglichen als auch digitale Kompetenzen auf Seiten der Lernenden fördern (KMK 2017). Dies bedeutet, dass Lehrpersonen digitale Medien zielgerichtet und reflektiert für das Lehren und Lernen einsetzen sollen, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen (Tulodziecki & Grafe 2020). Gleichzeitig kann Digitalität auch zum Unterrichtsgegenstand werden, sodass auch neue inhaltliche Kompetenzen von Lehrpersonen notwendig sind.

Trotz der hier beschriebenen Relevanz der Unterrichtsplanung hat diese in der empirischen Forschung, insbesondere mit einem Schwerpunkt auf den damit verbundenen Kompetenzaspekten von Lehrpersonen, erst in jüngerer Zeit an Beachtung gewonnen (König et al. 2022a). Besonders in der fremdsprachendidaktischen Forschung stellt die Analyse der Vorbereitungstätigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen ein Forschungsdesiderat dar (Kolb 2016).

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur Unterrichtsplanung im Fach Englisch. Zunächst werden grundlegende Begriffsbestimmungen und allgemeindidaktische Prinzipien der Unterrichtsplanung dargelegt (vgl. Kapitel 6.1). Anschließend wird die Planungsperspektive fremdsprachendidaktisch konkretisiert und durch empirische Befunde zum Planungs Handeln von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen ergänzt (vgl. Kapitel 6.2 + 6.3). Darauf aufbauend werden Wissen und Überzeugungen als zentrale Planungsressourcen betrachtet (vgl. Kapitel 6.4). Abschließend widmet sich das Kapitel der Unterrichtsplanung im Kontext der Digitalität und diskutiert spezifische Herausforderungen und Forschungsbefunde zur Planung digital-vermittelten Englischunterrichts (vgl. Kapitel 6.5).

6.1 Begriffsklärung ‚Unterrichtsplanung‘

Da der Begriff *Unterrichtsplanung* in der Fachliteratur uneinheitlich verwendet wird (Weingarten 2019), wird im Folgenden eine Arbeitsdefinition der professionellen Unterrichtsplanung erarbeitet.

Unterrichtsplanung beschreibt einen kognitiven, systematischen Prozess, bei dem Lehrpersonen ein adaptives Lernangebot entwerfen und Handlungsverläufe antizipieren (Helmke 2012; Kiper & Mischke 2009; Baumert & Kunter 2006). Sie gilt als „Form didaktischen Denkens und Handelns“, die theoretisch und empirisch fundierte Entscheidungen zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses trifft (Wernke & Zierer 2017: 13). Dabei fließen neben theoretischem Wissen auch berufspraktische Erfahrungen und reflexive Fähigkeiten ein (Seel & Aprea 2014).

Aus kognitionspsychologischer Perspektive ist Unterrichtsplanung ein mentaler Problemlöseprozess (Fritz et al. 2018), bei dem Wissen genutzt wird, um Handlungsstrategien zu entwickeln (Kiper 2014). Shavelson & Stern (1981) beschreiben den Planungsprozess als zirkuläre Abfolge kognitiver Entscheidungen, die auf Kontextfaktoren basieren und ständig überdacht und angepasst werden.

Sandfuchs (2009) fasst Unterrichtsplanung weiter und synonym mit Unterrichtsvorbereitung, als alle vorgelagerten Maßnahmen zur Optimierung des Unterrichts. Dazu zählen Zielsetzungen, Materialwahl und methodische Entscheidungen (vgl. Gassmann 2013; Knorr 2015).

Das Planen von Unterricht kann auf zwei Ebenen erfolgen: Die Makroebene bezieht sich auf sichtbare Entscheidungen (z. B. Zeitaufwand, Materialeinsatz), während die Mikroebene kognitive Prozesse wie das Antizipieren von Unterrichtsverläufen umfasst (Clark 1983; vgl. Stender et al. 2015). Zeitlich unterscheidet man zwischen Makroplanungen (z. B. Reihen über ein Schulhalbjahr) und Mikroplanungen (z. B. Einzelstunden) (Kiper 2014). Da in vorliegender Studie die Planung einer Einzel- oder Doppelstunde fokussiert wird, handelt es sich bei den Unterrichtsplanungen dieses Forschungsvorhabens um Mikroplanungen, die sowohl Entscheidungen auf der Makroebene (Materialien und Entscheidungsfelder) als auch auf der Mikroebene (antizipiertes Lehrer:innenverhalten) beinhalten. Als Arbeitsdefinition dient folgende Formulierung von Wernke & Zierer (2017):

Unterrichtsplanung [...] kann als eine Form didaktischen Denkens und Handelns neben der Analyse, Diagnose, Durchführung, Implementation und Evaluation sein. Ziel ist es, anhand theoretisch begründbarer und empirisch abgesicherter Überlegungen die Prozessstruktur zwischen Lehrer [Lehrer:in], Schüler [Schüler:in] und Stoff zu gestalten. Hierfür ist eine fachliche, eine pädagogische und didaktische Kompetenz vonnöten – aber auch, eine entsprechende Haltung. Im Zentrum der Gestaltungsbemühungen im Kontext einer Unterrichtsplanung stehen Entscheidungen im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Raum und Zeit (ebd.: 13).

6.2 Unterrichtsplanung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Für die Strukturierung des schriftlichen Planungsentwurfes im Fach Englisch wird sich häufig auf unterschiedliche Dimensionen der Unterrichtsplanung bezogen. Diese beschreiben Faktoren, die bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen sind (Knorr 2015: 39). Diese Dimensionen, die häufig auch als Entscheidungsfelder der Unterrichtsplanung beschrieben sind, beziehen sich in den meisten Quellen zur Unterrichtsplanung auf Ziele, Inhalte, Medien und Methoden des Unterrichts, die es als Komponenten während der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen gilt (ebd.; vgl. Klafki 1958). Im Folgenden werden die vier Dimensionen der Unterrichtsplanung in Anlehnung an Knorr (2015: 39f.) aus fachdidaktischer Perspektive beleuchtet.

6.2.1 Zielorientierung

Übergeordnetes Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist seit der kommunikativen Wende die Ausbildung kommunikativer Kompetenz und Diskursfähigkeit von Lernenden (Hallet 2011). Diese wird durch Piepho (1974) in Anlehnung an Habermas (1971) sowohl in „kommunikatives Handeln“ (Legutke 2008: 19), also die „Fähigkeit des Individuums, sich in einem thematischen und situativen Rahmen mit angemessenen Mitteln und Strategien verständlich zu machen und andere verstehen zu können“ (ebd.: 19), als auch in eine „Diskurstüchtigkeit“ (ebd.: 19; vgl. Piepho 1974) differenziert. Beide Ebenen sind Zielperspektiven des Fremdsprachenunterrichts, die auch in der Unterrichtsplanung mitgedacht werden müssen (ebd.).

Mit der Einführung der Bildungsstandards, dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen‘ (GeR) und den damit einhergehenden Lehrplänen Anfang der 2000er Jahre rückte die Orientierung an Kompetenzen in den Fokus fremdsprachlicher Bildung (Rossa 2016). Seither liegt ein neuer, verbindlicher Orientierungsrahmen für den fremdsprachlichen, kompetenzorientierten Unterricht vor, der auch für die Unterrichtsplanung wegweisend ist (Caspari 2009). Der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001b) wird in diesen Dokumenten fachlich präzisiert:

Im Zentrum des Unterrichts der ersten schulischen Fremdsprache steht die Vermittlung bzw. Aneignung funktionaler kommunikativer Kompetenz in der Zielsprache, die in Rezeption (Hörverstehen / Audiovisuelles Verstehen, Leseverstehen), Produktion und Interaktion (Sprechen, Schreiben) sowie Mediation / Sprachmittlung zur Anwendung kommt. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist eine adressaten-, situations- und zweckangemessene kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz in der Zielsprache im Sinne von

Diskurskompetenz. Jegliche unterrichtliche Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln und kommunikativen Strategien soll diesem übergeordneten Ziel dienen (KMK 2023: 7).

Abbildung 14 zeigt das für den fremdsprachlichen Unterricht spezifische Kompetenzmodell, wobei dieses erst kürzlich durch fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzforderungen (siehe Kapitel 4.4) ergänzt wurde.

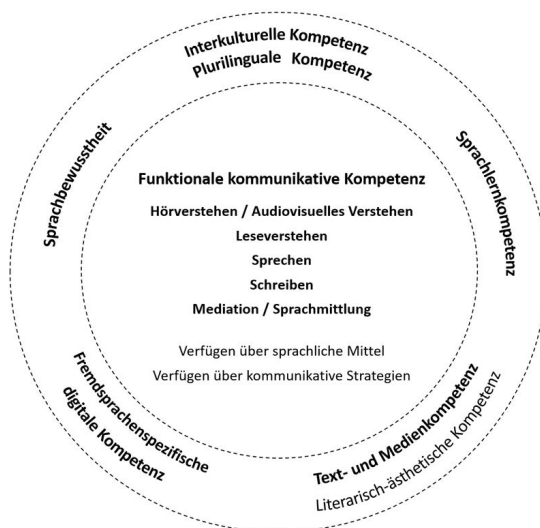


Abbildung 14: Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und des Mittleren Schulabschlusses (KMK 2023: 9).

Für den Fremdsprachenunterricht schlussfolgert Caspari (2009), dass die systematische, integrative Entwicklung dieser Kompetenzen gezielte Angebote zur Entwicklung sprachlicher, aber auch interkultureller und methodischer Kompetenzen beinhalte und damit über rein kommunikative Fertigkeiten hinausgeht (ebd.: 75). Der Kompetenzbegriff umfasst damit mehr als die vier klassischen *skills* sondern beinhaltet zusätzlich, dass Lernende über kommunikative, interkulturelle, methodische und digitale Kompetenzen am Ende der Schullaufbahn verfügen müssen (Europarat 2020; vgl. KMK 2023).

Neben den KMK-Bildungsstandards (2023) bildet der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen‘ (GeR) (auf Englisch: *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR), der basierend auf den oben beschriebenen Kompetenzbeschreibungen Könnensdeskriptoren für Lernende

formuliert, einen weiteren Orientierungsrahmen bei der Unterrichtsplanung für einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Damit existiert mit dem GeR seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 auf europäischer Ebene ein Instrument, das kommunikative Handlungs- und sprachliche Könnensfacetten für den Fremdsprachenunterricht kategorisiert und beschreibt (Harsch 2005).

Vor dem Hintergrund, dass anwendungsbezogenes, sprachliches Handeln die Zielperspektive des Fremdsprachenunterrichts ist, werden in den Bereichen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation „can do-Statements“ beschrieben, die sich wiederum in sechs Niveaubeschreibungen ausdifferenzieren (A1, A2, B1, B2, C1, C2 – basierend auf den elementaren (A), selbstständigen (B) und kompetenten (C) Sprachverwendungsstufen) (Europarat 2020). Seit seiner Neuauflage im Jahr 2020 beinhaltet der GeR außerdem zwei neue digitalisierungsbezogene Skalen in der Kategorie Online-Interaktion, worunter die „Online-Konversation und -diskussion“ und „zielorientierte Online-Transaktionen und Kooperationen“ fallen (Europarat 2020: 104f). Außerdem wird die Kategorie „Mündliche Interaktion“ um „Telekommunikationsmittel nutzen“ erweitert (ebd.: 100). Damit wird der GeR um Aspekte der Digitalisierung ergänzt.

6.2.2 *Inhaltsorientierung*

Der Fremdsprachenunterricht muss sich an Inhalten und Themen orientieren, die für die Lebenswelt der Lernenden relevant sind (*topicality*) (Hallet 2011: 97). Diskursfähigkeit bedeutet demnach auch, „etwas zu einer Sache, zu einem Thema zu sagen zu haben“ (ebd.: 97). Mit Blick auf die Themen bzw. Inhaltsorientierung sieht sich die Fremdsprachendidaktik jedoch mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert: Erstens lässt die aktuelle kompetenz- und standardorientierte Ausrichtung der Rahmenpläne offen, mit welchen Inhalten diese Standards erreicht werden sollen (Aguado 2009). Während Bildungsstandards eine wichtige Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht darstellen, machen diese keine Vorgaben hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte, sie sind laut Hallet und Königs (2019) „inhaltsleer“ (ebd.: 58). Zweitens ist die Frage nach dem Inhaltsbegriff für den Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend geklärt: Was mit einem Inhalt (bzw. Thema) eigentlich gemeint ist, bleibt weiterhin „schillernd und vielfältig“ (Vollmer 2009: 180; vgl. Aguado 2009; vgl. Hufeisen 2009).

Im deutschsprachigen Diskurs hat sich der Inhaltsbegriff im Fremdsprachenunterricht erweitert. Laut Vollmer (2009) umfasst ein ‚Inhalt‘ Themenbereiche und sprachliche Handlungssituationen, aber auch den Aufbau von soziokulturellem Wissen, einschließlich Literatur, Film und Musik englischsprachiger Länder (Vollmer 2009). Zudem gehört zur Inhaltsorientierung, dass

Sprache selbst Gegenstand des Unterrichts wird, inklusive sprachlicher Elemente wie Morphologie und Syntax. Durch die kommunikative Orientierung wurde der Inhaltsbegriff um funktional-pragmatische Aspekte erweitert, zu denen Sprachhandlungen und Konzepte wie *speech acts* gehören. Legutke (2009) definiert Inhalte als alle im Klassenzimmer relevanten Sachverhalte, die sowohl die Welt der Lernenden als auch die Zielkultur und Zielsprache umfassen. Themen dienen als Lerngelegenheiten und bilden einen inhaltlichen Rahmen. Thema und Inhalt sollten eng verbunden sein. In Zeiten der Digitalität kann ‚Digitalität‘ sowohl Thema als auch Inhalt des Unterrichts sein, etwa in Bezug auf digitale Kommunikationsformen.

6.2.3 Medien- und Materialentscheidungen

Neben den Dimensionen ‚Ziele‘ und ‚Inhalte‘ werden in der Unterrichtsplanung im Fach Englisch auch Entscheidungen hinsichtlich der einzusetzenden Medien und Materialien getroffen. Im fremdsprachendidaktischen Verständnis sind Medien „sowohl Transporteure von Informationen als auch Vehikel der Kommunikation“ (Rösler 2010: 1199).

Bei dem Versuch, Medien zu kategorisieren, stößt man in der Literatur auf verschiedene Ansätze der Differenzierung. So wird beispielsweise von „didaktischen Medien“ (Thaler 2012: 60) gesprochen, die spezifisch für den Bildungskontext entwickelt wurden (z. B. Lehrbücher). „Authentische Medien“ hingegen, wurden „für die selbstbestimmte Information oder Unterhaltung“ (ebd.: 60) der Nutzenden produziert. Außerdem können Medien und Materialien anhand ihres Wahrnehmungskanals kategorisiert werden, sodass im Fremdsprachenkontext auch zwischen auditiven, visuellen, audiovisuellen und interaktiven Medien unterschieden werden kann (ebd.: 61).

In der vorliegenden Arbeit wird zwischen traditionellen bzw. herkömmlichen und neuen Medien unterschieden²⁵. Thaler (2012) spricht von traditionellen bzw. herkömmlichen Medien, worunter beispielsweise die Tafel, der Overheadprojektor oder auch Arbeitshefte und Arbeitsblätter fallen (ebd.: 62f.). Zu diesen traditionellen Medien gehört auch das Lehrwerk bzw. Schulbuch, dessen Verwendung im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition hat (Kurtz 2020; vgl. Kurtz 2011; Nieweler 2017). Die fremdsprachenunterrichtliche Nutzung des Lehrbuchs, die auch als ‚Lehrwerksarbeit‘ bezeichnet wird, hat für die alltägliche unterrichtliche Praxis im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert (Kurtz 2020; vgl. Koenig 2013). Durch zunehmende Digitalisierungsprozesse steht dem Fremdsprachenunterricht gegenwärtig ein großes Repertoire an Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung, das weit über die Printmedien hinausgeht und zur Folge hat, dass der Medienbegriff ständig erweitert

25 Für eine genaue Definition des dieser Arbeit zugrunde liegenden Medienbegriffes sei auf Kapitel 4.1.3 hingewiesen.

wird. So erscheinen aktuell fast täglich digitale Versionen von Schulbüchern, oder Zusatzmaterial, das digital verfügbar ist. Außerdem existieren eine Vielzahl an Softwareanwendungen wie Vokabel Apps oder auch Internetangebote wie Sprachlernspiele, die zunehmend Eingang in das schulische Fremdsprachenlernen finden (Funk 2016: 437). Inwiefern diese neuen Medien jedoch tatsächlich in der Praxis implementiert werden, gilt es noch empirisch zu prüfen (Kurtz 2020).

Planungsentscheidungen in Bezug auf Medien und Materialien betreffen die Frage, warum sich für den Einsatz eines bestimmten Mediums oder Materials entschieden wurde (Kerres 2000). Die Frage, warum sich für ein Medium entschieden wird und welche didaktische Funktion das Medium im Unterricht übernehmen soll, muss sowohl für traditionelle als auch neue Medien gestellt werden. Faktoren, die die Medienentscheidung beeinflussen, werden in Knorr (2015: 65ff.) benannt und beziehen sich beispielsweise auf institutionelle Bedingungen (z. B. die Frage, ob eine gewisse Medientechnik vorhanden ist). Außerdem gilt es bei Medien- und Materialentscheidungen die Lernendenperspektive zu berücksichtigen und beispielsweise zu fragen, ob die Lernenden über die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit dem Medium verfügen (ebd.). Zudem stellen die Voraussetzungen der Lehrperson, wie beispielsweise ausreichende Bedienkompetenzen im Umgang mit einem Medium, eine wichtige Entscheidungsvariable dar. Außerdem muss der Medieneinsatz in Interdependenz mit den Unterrichtsinhalten, Zielen und methodisch-didaktischen Überlegungen durchdacht werden (vgl. Kapitel 6.5; vgl. Knorr 2015: 65f.; vgl. Kerres 2000).

6.2.4 Methodische Entscheidungen

Eine weitere wichtige Planungsdimension für den Fremdsprachenunterricht stellen methodische Fragestellungen dar. Methodische Entscheidungen betreffen die Frage des ‚Wie‘ und umfassen Überlegungen hinsichtlich der „Organisation von Lernabläufen“ (Gehring 2015: 38). Eine Unterrichtsmethode, zieht man auch hier die Etymologie des Wortes heran, meint damit zunächst einen Weg bzw. ein Verfahren, mit dem ein Unterrichtsstoff vermittelt wird (Haß 2019: 151). Im Kontext von Lehr- und Lernprozessen verstehen sich Unterrichtsmethoden demnach als „planmäßig und zielgerichtet gestaltete Wege des Unterrichts“ (ebd.: 151).

Unterrichtsmethoden können nach Grad ihrer Komplexität in drei verschiedene Ebenen untergliedert werden: Die Makro-, Meso- und Mikromethoden (Meyer 2004: 74ff). Makromethoden, die auch als ‚große Methoden‘ bezeichnet werden, umfassen längerfristige Formen methodischen Handelns und beruhen auf ‚großen‘ Theorien zum Fremdsprachenlernen (z. B. Grammatik-Übersetzungs-Methode oder auch Projektarbeit) (ebd.). Zu den Makro-

methoden gehören auch aufgabenorientierte Formate des Fremdsprachenlernens, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird (Hallet, Königs & Martinez 2020: 16). Methodische Entscheidungen auf der Mesoebene beziehen sich auf die Sozialform, die Lehr- und Lernmaterialien oder auch die Lernziele. Auch das kooperative Lernen ist auf der mesomethodischer Ebene zu verorten (Haß 2019). Auf mikromethodischer Ebene ordnen sich methodische Entscheidungen hinsichtlich konkreter Unterrichtstechniken ein (z. B. Fehlerkorrektur im Gespräch, vgl. Haß 2019; Hallet et al. 2020). Dazu gehören auch das *classroom management*²⁶ und detaillierte Fragen zur praktischen Umsetzung methodischer Entscheidungen, wie z. B. die Anordnung von Tischen im Klassenraum oder das Schaffen einer ruhigen Lernatmosphäre (Scrivener 2005). Hinsichtlich der Effizienz ist keine Methode einer anderen überlegen, vielmehr ist die „planmäßige, zielgerichtete, situations- und adressatenadäquate Auswahl der Methode das entscheidende Qualitätsmerkmal für guten (Fremdsprachen)-Unterricht“ (Haß 2019: 155).

Im Folgenden wird die Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht als Makromethode vorgestellt. Den Unterrichtsplanungen der vorliegenden Untersuchung liegt die methodische Entscheidung zugrunde, digital-vermittelten Englischunterricht zu planen, der an den *Task-Based Language Teaching* Ansatz angelehnt ist und damit die Modellierung sprachlicher Kompetenzen durch Aufgaben (*tasks*) in den Fokus des schulischen Fremdsprachenlernens stellt (Müller-Hartmann & Schocker 2020: 52).

6.2.5 Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht

Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen entstand in der Debatte um die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts, die vor allem durch Piephos Schriften (1974) und der damit verbundenen kommunikativen Wende gelöst wurde (vgl. Kapitel 6.2). Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts sollten dem Verständnis von Piepho folgend, nicht mehr ein lehrerzentriertes und formorientiertes Vorgehen dominieren, sondern realweltliche, interaktive Kommunikationssituationen, denen Lernende selbst Bedeutung zuschreiben, gestaltet werden.

Basierend auf den hier beschriebenen Ideen entwickelten auch Long (1985) und Prabhu (1987) einen Ansatz, in dem der Gebrauch der Zielsprache für mitteilungsbezogene Zwecke anhand funktionaler Aufgaben im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht. Dieser als *Task-Based-Language-Learning*

26 In vorliegender Studie wird der Begriff *classroom management* synonym zum Begriff der ‚Klassenführung‘ genutzt. Klassenführung ist die Gestaltung der Interaktionen im Unterricht durch die Lehrperson mit dem Ziel, eine Lernatmosphäre herzustellen, die kognitives, motorisches, emotionales und soziales Lernen für alle Schüler:innen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmale ermöglicht (Frey 2021: 44).

(TBLL) benannte Ansatz wird definiert als „an approach to language education in which students are given functional tasks that invite them to focus primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non-linguistic purposes“ (van den Branden 2006: 1). Im Gegensatz zum Üben formfokussierter sprachlicher Aspekte steht hier die Bearbeitung von lebensnahen, kommunikativen Aufgaben im Fokus, in denen die Lernenden die benötigten sprachlichen Mittel selbst wählen können.

Für die Unterrichtsplanung von spezieller Relevanz ist die Phasierung des TBLL-Ansatzes nach Willis (1996). In seinem Ablaufmodell, das er *task cycle* nennt, schlägt er einen Dreischritt der Aufgabenbearbeitung vor, die aus einer *pre-task* (sprachlich inhaltliche Vorbereitung der Aufgabe), dem *task cycle* (Durchführung der Aufgabe und Planung/Präsentation der Ergebnisse) und einem *language focus* (Spracharbeit) besteht (Willis 1996; vgl. Müller-Hartmann & Schocker- v. Ditfurth 2010). Basierend auf diesen Vorarbeiten entwickelte Leupold (2008) das von Stevaker (2011) sowie Gerlach, Goworr & Schluckebier (2012) erweiterte Lernaufgabenmodell, das sich ebenfalls als *task as a workplan* Modell versteht (vgl. Abb.15). Hierbei wird bei der Planung von Fremdsprachenunterricht von der Zielaufgabe bzw. Lernaufgabe her ausgegangen, wobei im Planungsprozess darüber nachgedacht werden muss, welche kommunikativen und handlungs-/ produktorientierten Aufgaben dieser Zielaufgabe vorgeschaltet sein müssen, damit die Lernaufgabe erfolgreich bewältigt werden kann. Diese *pre-tasks* (Übungen und Aufgaben) können einen sprachlichen und formbasierten Fokus haben und entlasten bzw. bereiten die Zielaufgabe vor. Dieses vom Ziel her gedachte Vorgehen bei der Unterrichtsplanung bezeichnen die Autor:innen als *backward planning* (Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 255).

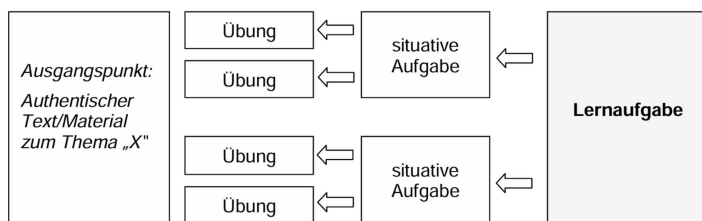


Abbildung 15: Lernaufgabenmodell nach Stevaker (2011), adaptiert nach Leupold (2008). Entnommen aus Gerlach et al. 2012: 4.

Das hier beschriebene Lernaufgabenmodell diene den Studierenden des vorliegenden Projektes als Planungshilfe und sollte im Zusammenhang mit Überlegungen zur komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet (2011) als Planungsgrundlage fungieren.

6.2.6 Die komplexe Kompetenzaufgabe als Planungsinstrument

Die komplexe Kompetenzaufgabe nach Hallet (vgl. Abb. 16) bietet einen Rahmen zur Konzeption von Sprechaufgaben, ähnlich dem TBLL-Ansatz.

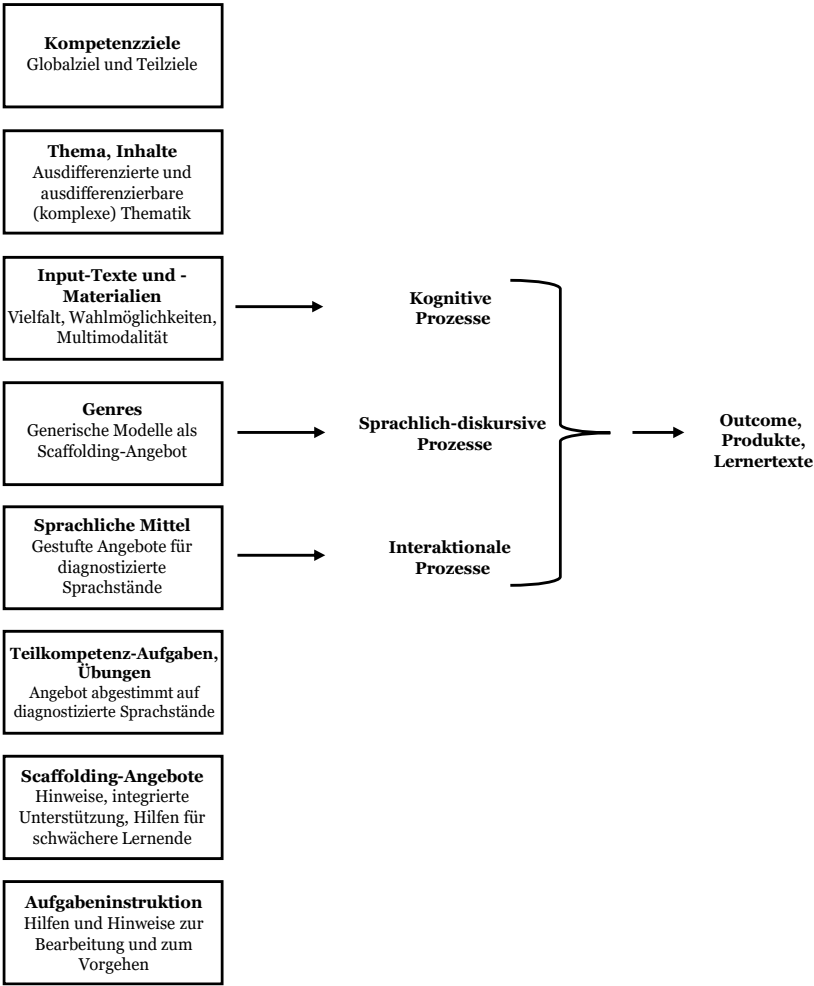


Abbildung 16: Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe. Eigene Darstellung nach Hallet (2013:8).

Sie fördert jedoch mehrdimensionale Kompetenzen, die sprachlich, kognitiv und methodisch sind. Hallet argumentiert, dass die Bildungsstandards (KMK 2004) den Kompetenzbegriff zu eng fassen und kritisiert die unklar formulierten Zielkompetenzen. Er fordert, dass kompetenzorientierte Lernarrangements Fähigkeiten für gesellschaftliche Diskurse entwickeln. Aufbauend darauf entwickelte er die komplexe Kompetenzaufgabe als Planungsinstrument, das die Ziele des kommunikativ-orientierten TBLL-Ansatzes ergänzt. Es geht über kommunikative Kompetenz hinaus und strebt eine umfassende Kompetenz als Bündel von Teilkompetenzen an. Die komplexe Kompetenzaufgabe dient sowohl als didaktisches Prozessmodell als auch als Strukturierungsinstrument im Englischunterricht. Das Planungsraster ist für vorliegende Studie insofern relevant, als dass sich die Studierenden in ihren Planungsgesprächen an der Konzeption einer komplexen Kompetenzaufgabe orientieren sollten (vgl. Kapitel 8.3.1). Für eine detaillierte Beschreibung des Modells wird Hallet (2011: 153ff.) empfohlen.

6.3 Forschung zur Unterrichtsplanung: Forschungstraditionen und empirische Studien zum Planungshandeln von (Fremdsprachen-) Lehrpersonen

Nachdem in den vorherigen Kapiteln dargestellt wurde, welche für das Fach Englisch spezifischen Dimensionen bzw. Entscheidungsfelder bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind, richtet sich nun der Fokus auf empirische Studien, die das Planungshandeln von (angehenden) (Fremdsprachen)Lehrkräften untersuchen. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Arbeiten im Bereich der Fremdsprachendidaktik werden im Folgenden auch fachunspezifische Forschungsergebnisse dargelegt, die für die Planung im Fach Englisch wichtige Impulse liefern.

6.3.1 Forschungstraditionen zur Unterrichtsplanung

Empirische Planungsforschung existiert seit den 1950er Jahren und hat ihren Ursprung vor allem im amerikanischen Raum (Yinger & Handricks-Lee 1995). Frühe Ansätze – prominent Tylers Planungstheorie (1950) – verstanden Unterrichtsplanung als linearen, technologischen Prozess, der auf die Maximierung von Lernprozessen und die Vorhersagbarkeit von Verhaltensänderungen zielt. Dieses lineare Ziel-Mittel-Verständnis ließ sich empirisch jedoch nur begrenzt bestätigen, weshalb sich die Forschung ab den 1970er Jahren verstärkt

kognitiven Prozessen des Planens zuwandte (Weingarten 2019; Clark & Peterson 1986). Methodisch wurden u. a. introspektive Verfahren wie Lautes Denken und simulated recall genutzt (Chatel & Peterson 1976; Clark & Elmore 1981). Studien dieses Strangs zeigten, dass Lehrpersonen beim Planen häufig weniger von Zielen ausgehen als von Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen (Taylor 1970; Zahorik 1975).

Im deutschsprachigen Raum trugen u. a. Bromme (1981), Haas (1998) und Tebrügge (2001) zur Planungsforschung bei und stützten die Annahme, dass Planung eher als zyklischer, situierter Prozess zu verstehen ist (Yinger 1980; Yinger & Handricks-Lee 1995). Konstruktivistisch fundierte Ansätze seit den 1990er Jahren (*ecological conceptions*) begreifen Unterrichtsplanung stärker als Teil professionellen Handelns, der eng mit Unterrichtspraxis, Interaktionen und Professionswissen verbunden ist (Zahorik 1975).

Zusammenfassend zeigen nationale und internationale empirische Studien zum Planungshandeln von Lehrpersonen jedoch ein stark heterogenes und teilweise indifferentes Bild. Im deutschsprachigen Raum wird die Befundlage zur Unterrichtsplanungsforschung auch als defizitär beschrieben – Wernke und Zierer (2017) bezeichnen die Unterrichtsplanung sogar als einen in der empirischen Forschung „in Vergessenheit geratenen Kompetenzbereich“ (ebd.: 7). Dennoch kann vor allem in den letzten Jahren vermehrt ein Interesse an weiteren Forschungen zur Unterrichtsplanung konstatiert werden. Mit Blick auf die Methoden zur Planungsforschung zeigt sich in den letzten Jahrzehnten ein breites Repertoire an Verfahren zur Datenerhebung (z. B. Lautes Denken, Kompetenztest etc.²⁷). Regionalspezifische Traditionen, eine divergierende Begriffsbestimmung und Veränderungsprozesse in den Ausbildungssystemen, in denen Daten zur Unterrichtsplanung erhoben wurden, erschweren jedoch eine Generalisierung der Forschungsbefunde (Knorr 2015; vgl. Haas 2005; Arnold & Koch-Priewe 2010; Weingarten 2019), zumal Planung zugleich psychologischer Prozess und praktische Tätigkeit ist (Clark & Peterson 1986)²⁸.

27 Für einen Überblick über Forschungsmethoden, die bisher zur Erforschung verschiedener Facetten der Unterrichtsplanung verwandt wurden, sei an dieser Stelle auf Weingarten (2019: 94) verwiesen.

28 Eine Übersicht über die zentralen Forschungsfelder zur Unterrichtsplanung auf nationaler und internationaler Ebene liefert Weingarten (2019: 97). Auch Knorr (2015) stellt in ihrer Studie zentrale Forschungsschwerpunkte zur Unterrichtsplanung im deutsch- und englischsprachigen Raum überblicksartig dar (ebd.: 21). Weitere Übersichten mit einer Zusammenstellung zentraler Studien zur Unterrichtsplanung finden sich auch bei Bromme (1992a), Clark & Peterson (1984), Haas (1998), Tebrügge (2001) und Gassmann (2013).

6.3.2 *Das Planungshandeln von Noviz:innen im Vergleich zu Expert:innen*

Empirische Studien zur Unterrichtsplanung untersuchen häufig Unterschiede im Planungshandeln von Noviz:innen und Expert:innen (vgl. Expertenparadigma, Kapitel. 2.4). Dabei zeigen sich zentrale Differenzen abhängig von der Lehrerfahrung: Studienanfänger:innen fehlt oft die Lehrendenperspektive, sie bewerten Unterricht eher aus Sicht der Lernenden und mit emotional gefärbten Begriffen (Wolf, Rothland & Brauch 2023). Die Bedürfnisse der Schüler:innen sind für sie zentral (Knorr 2015: 320), doch fällt es ihnen häufig schwer, Lernvoraussetzungen realistisch einzuschätzen und den Unterricht entsprechend anzupassen (Westerman 1991; vgl. Seel 2011).

Zudem verfügen Noviz:innen häufig über wenig fachliche Konzepte, die im Verlauf der Ausbildung durch wissenschaftliche Konzepte ergänzt oder ersetzt werden (Wolf et al. 2023: 74). Englischlehramtsstudierende zeigen außerdem teils detaillierte mikrostrukturelle Planungen (Knorr 2015: 277), was oft mit einem starken Wunsch nach Kontrolle über den Unterricht erklärt wird (Weingarten 2019: 110). Diese Ergebnisse stehen im Kontrast zu älteren Studien, laut denen detaillierte Planung für Anfänger:innen weniger relevant war (Seel 1996).

Insgesamt stellt Unterrichtsplanung besonders in der universitären Ausbildungsphase eine kognitive Herausforderung dar (Jones, Jones & Vermette 2011). Unerfahrene Lehrpersonen verfügen über wenig elaborierte kognitive Skripte (Borko & Livingston 1989) und haben Schwierigkeiten, fachdidaktisch fundierte Planungsentscheidungen zu treffen (König et al. 2020b; vgl. Masanek & Doll 2020; Scholten, Doll & Masanek 2022). Gassmann (2013) zeigt in einer Interviewstudie, dass das Verknüpfen interdependenter Planungsaspekte besonders herausfordernd ist (ebd.: 367f.). Großmann & Krüger (2023) betonen auf Basis von Rusznyak & Walton (2011) sowie Westerman (1991), dass Noviz:innen eher auf Oberflächenstrukturen (z. B. Aktivitäten, Medien) statt auf Tiefenstrukturen (z. B. Lernprozesse) fokussieren.

Eine Gemeinsamkeit aller Erfahrungsstufen ist die starke Orientierung am Lehrwerk: Studierende übernehmen häufig dessen Vorgaben, fast alle Planungen beziehen sich darauf (Knorr 2015: 404), während Lehrpläne und Bildungsstandards seltener herangezogen werden – ein Muster, das auch für erfahrene Lehrpersonen gilt (Borko & Livingston 1989). Zudem spielt Erfahrungswissen eine wichtige Rolle. Studierende greifen oft auf eigene Lernerfahrungen zurück (Knorr 2015: 320).

6.3.3 *Das Planungshandeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Studien*

Die Unterrichtsplanung hat in der fremdsprachendidaktischen Forschung der letzten Jahre eine „marginale Rolle“ (Knorr 2015: 3) gespielt (vgl. Kolb 2016; Diehr 2021). Kolb (2016) identifiziert daher ein dringendes Desiderat, die „Unterrichtsplanung als englischdidaktisches Kernthema“ (ebd.: 190) stärker in fremdsprachendidaktischen Forschungsvorhaben zu untersuchen (ebd.) – auch wenn das Interesse an der empirischen Erforschung des Planungshandelns von Fremdsprachenlehrpersonen in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. Knorr 2015: 53; vgl. Diehr 2021). Im Folgenden werden aktuelle Forschungsvorhaben skizziert, die zum einen Modelle für die Unterrichtsplanung im Fach Englisch erarbeiten, zum anderen aber auch das Planungshandeln von (angehenden) Fremdsprachenlehrpersonen empirisch erfassen.

Modelle zur Planung von Fremdsprachenunterricht: Pro Plan Englisch

Lange Zeit fehlte es sowohl an wissenschaftlichen Kriterien als auch an wissenschaftlich geprüften Verfahren zur Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen für das Fach Englisch (Knorr 2015; vgl. König, Buchholtz & Dohmen 2015)²⁹. An dieser Forschungslücke setzt das im Projekt *Peer-Teaching und Peer-Coaching in Sprachlehr- und -lernprojekten mit internationalen Studierenden* (PETE) entwickelte Kompetenzstrukturmodell ‚Pro Plan-Englisch‘ zur Unterrichtsplanung für das Fach Englisch an (Diehr 2022; vgl. Abb. 17). In diesem Projekt arbeiten Diehr und Kolleg:innen erstmalig ein theoriegeleitetes mehrdimensionales Modell professionaler Unterrichtsplanung für das Fach Englisch aus. Vor dem Ziel, angehende Fremdsprachenlehrpersonen in ihrem Professionalisierungsprozess bei der fachspezifischen Planung von Unterricht zu fördern, wurde ausgehend von Legutke und Scharfs (2016) Orientierungsrahmen ein Modell entwickelt, das die fachspezifischen Dimensionen der Unterrichtsplanung im Fach Englisch spezifiziert.

Die im Modell konzeptuell erarbeiteten Dimensionen der professionellen Planungskompetenz Englisch sind in Abbildung 17 dargestellt und verstehen sich als „Grundgerüst für Planungsüberlegungen zum Englischunterricht“ (Diehr 2021: 199). Diesem Modell folgend sollten Planungsentscheidungen in insgesamt sechs Dimensionen erfolgen: Lehrpersonen sollten mit ihren geplanten Lehrangeboten Kommunikationsangebote schaffen, Sprachlernprozesse

29 Damit einher geht das Forschungsdesiderat, dass es an evidenzbasierten Kriterien zur Überprüfung von Qualitätsmerkmalen einer Unterrichtsplanung fehlt (Rothland 2022). Die Frage, wann eine Unterrichtsplanung als ‚gut‘ oder ‚qualitätsvoll‘ gilt, ist bis dato nicht empirisch abgesichert. Bei der Beurteilung von Unterrichtsentwürfen wird sich vor allem auf die Passung mit den Zielen als Gütemerkmal bezogen. Gleichzeitig wird die Legitimation und damit die Begründung von Planungsentscheidungen betrachtet (Vogelsang & Riese 2017).

fördern, Inhalte und Themen gestalten, kulturbezogenes Lernen fördern, Sprachbewusstheit entwickeln und den Umgang und Medien anleiten (ebd.: 201).

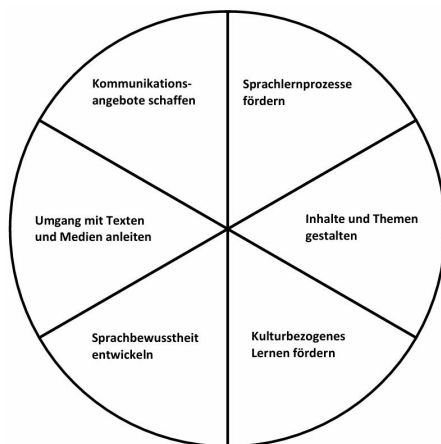


Abbildung 17: Das Pro Plan Modell für das Fach Englisch - Ein Kompetenzstrukturmodell zur Unterrichtsplanung (Diehr 2021: 201).

Empirische Studien zum Planungshandeln von (Fremdsprachen-) Lehrpersonen

Wie bereits angedeutet, existieren zum aktuellen Zeitpunkt nur sehr wenige empirische Studien zum Planungshandeln von Fremdsprachenlehrpersonen. So sind kaum Studien zur Unterrichtsvorbereitung von Noviz:innen vorhanden und es gibt fast keine Erkenntnisse darüber, wie sich die Vorbereitungstätigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen gestaltet (Knorr 2016: 173). Diehr (2021) merkt in diesem Zusammenhang an, dass „empirische Studien zur Planung von Fremdsprachenunterricht noch seltener zu finden [sind] als konzeptionelle Beiträge“ (ebd.: 197).

Eine wichtige fremdsprachendidaktische Arbeit stellt die empirische Studie von Knorr (2015) zur kooperativen Unterrichtsplanung angehender Englischlehrpersonen dar. Diese Arbeit ist für das vorliegende Projekt von besonderer Relevanz, da Knorr (2015) ebenfalls Unterrichtsplanungsgespräche von angehenden Englischlehrpersonen videografiert und analysiert und das vorliegende Projekt methodische Parallelen zur Studie von Knorr (2015) aufweist. Knorr (2015) untersucht erstmalig 1.), was angehende Englischlehrpersonen bei der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung während ihrer schulpraktischen Studien

thematisieren, 2.), wie sie im Planungsprozess vorgehen und 3.), wodurch die Zusammenarbeit der Studierenden während der Planungsgespräche gekennzeichnet ist (ebd.: 22).

Mit Blick auf die Inhalte des planerischen Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen und damit auf die Frage, was Studierende in Unterrichtsplanungsgesprächen thematisieren (1), hält Knorr (2015) fest, dass methodische Entscheidungen mit Blick auf die Durchführung einzelner Unterrichtsaktivitäten wesentlicher Bestandteil der Planungsgespräche sind. Die Studierenden legten ihren Fokus also vor allem auf die Planung von Unterrichtsaktivitäten (ebd.: 223; vgl. Weingarten 2019; Bromme 1981). Die geplanten Aktivitäten werden beim kooperativen Planen auf drei unterschiedlichen Ebenen in den Blick genommen: zunächst auf der Ebene der Suche bzw. Auswahl von Aktivitäten (z. B. Inhalts- und Materialanalyse, Gesprächssequenzen über Voraussetzungen der Lernenden). Auf der zweiten Ebene wird die Konzeption von Aufgaben und deren Konkretisierung fokussiert (Wie soll die Aufgabe konkret gestaltet werden?). Auf der dritten Ebene werden die Ideen umgesetzt und Aufgaben formuliert (ebd.: 405). Dabei ist die Abfolge der Ebenen in den meisten Planungsgesprächen nicht linear, sondern rekursiv und von zyklischen Sprüngen bestimmt (ebd.: 288). In vielen Planungsgesprächen durchlaufen die Studierenden – im Gegensatz zu vielen theoretischen Modellen, die eine Linearität im Planungsprozess suggerieren – einen wiederholenden, nicht-linearen Prozess.

Neben den Unterrichtaktivitäten werden in den Planungsgesprächen außerdem die Schüler:innen häufig thematisiert. Thematisierungen zum *classroom management*, zum Lehrwerk oder zu Unterrichtsinhalten sowie Medien und Materialien finden sich im Mittelfeld gemessen an den Häufigkeiten der thematischen Nennungen. Die seltenen Bezüge zu den Unterrichtsinhalten führt Knorr (2015) darauf zurück, dass sich die Studierenden vermutlich an den Vorgaben der Mentor:innen orientieren und/oder die Inhalte der Lehrwerke übernehmen (ebd.: 404). Ziele und Überlegungen zur eigenen Person werden in den Unterrichtsplanungsgesprächen seltener thematisiert und scheinen beim Planen einer Englischstunde eine untergeordnete Rolle zu spielen (ebd.: 223).

Hinsichtlich des Verlaufes der Unterrichtsplanungen (2.) bzw. der linearprozessualen Struktur der Gespräche konnte Knorr (2015) eine Dreiteilung der Planungsgespräche nachzeichnen: auf einer Makroebene beginnt das Gespräch mit einer Gesprächsöffnung, gefolgt von einer Gesprächsmitte und einer Gesprächsbeendigung (ebd.: 279). Die Gesprächseröffnung nutzen die Studierenden als Orientierung, um eine gemeinsame Planungsbasis zu schaffen, die Ausgangssituation zu erfassen und die Inhalte und Ziele der zu planende Stunde zu erfassen (ebd.: 282). In der Gesprächsmitte, dem Kern der Unterrichtsplanung, werden einzelne Unterrichtsabschnitte geplant. In dieser Phase setzen sich die Studierenden mit den einzelnen Unterrichtsphasen auseinander (ebd.: 287). Die Beendigung des Gesprächs ist durch das „Auftreten von Exkursen“ (ebd.:

292) und das Nachdenken über noch folgende Schritte gekennzeichnet. Insgesamt zeigt die Studie von Knorr (2015), dass sich die Studierenden an der Verlaufsstruktur der Unterrichtsstunde orientieren, sodass die einzelnen Unterrichtsphasen (Einstieg, Erarbeitung und Vertiefung) das Gespräch strukturieren (ebd.: 288). Die Studierenden thematisieren demnach zuerst den Unterrichtseinstieg und sprechen dann über die folgenden Unterrichtsphase (ebd.: 406).

Mit Blick auf die Frage, wodurch die Zusammenarbeit der Studierenden bei der Unterrichtsplanung gekennzeichnet ist (3.), kommt Knorr (2015) zu der Erkenntnis, dass die kooperative Zusammenarbeit der Studierenden den Planungsprozess unterstützt (ebd.: 407). In Bezug auf die Lernpotenziale des kooperativen Planens schlussfolgert Knorr (2015), dass „die Zusammenarbeit der Studierenden den Planungsprozess in vielerlei Hinsicht unterstützt“ (ebd.: 407). In den Planungsgesprächen zeigt sich, dass die Interaktion eine Vielzahl an Aushandlungsprozessen zwischen den Studierenden anregt (ebd.: 320). Durch das gemeinsame Planen werden Ideen generiert und hinterfragt, es werden Vorschläge kritisch analysiert und Meinungen ausgetauscht (ebd.: 396). So nehmen die Ko-Planenden häufig eine beratende Funktion ein, die eine detaillierte Perspektive auf die geplante Englischstunde (z. B. eine stärkere Betrachtung der Lernenden) einbringen (ebd.: 397). Zudem stellen sie eine emotionale Stütze für die Planenden dar (ebd.: 397). Die Daten von Knorr (2015) zeigen außerdem, dass die Gespräche der Studierenden „vielfältige Ko-Konstruktionen ermöglichen“ (ebd.: 397) und Lernprozesse in Bezug auf die Entwicklung professionellen Wissens anregen. Knorr (2015) kann in diesem Zusammenhang zeigen, dass die Studierenden in ihren Planungen Vorstellungen von Unterricht und fachdidaktischen Konzepten verhandeln und verschiedene professionelle Wissensbereiche nutzen (ebd.: 352). So zeigt sich z. B. fachdidaktisches Wissen durch den Rückgriff auf fachdidaktische Prinzipien oder Theorien oder in Begründungen für die Wahl einer Aktivität (ebd.: 352f.). Außerdem stellt Knorr (2015) die Bedeutung der eigenen Unterrichtserfahrungen während der Planung heraus (ebd.: 400).

Für das Fach Deutsch liegen ebenfalls neuere Erkenntnisse zur Vorbereitungsstätigkeit von Lehramtsstudierenden vor. Mit Hilfe von Unterrichtsplanungsgesprächen untersuchen Schmidt und Hesse (2022) die Frage, wie Studierende des Faches Deutsch Literaturunterricht im Praxissemester planen. Anhand videographierter Planungsgespräche im Kontext des kollegialen Unterrichtcoachings wird das Planungshandeln der Lehramtsstudierenden mit einem Fokus auf der Gesprächsgestaltung und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen näher analysiert. Die Gesprächsdaten lassen erkennen, dass übereinstimmend mit Knorr (2015), eine Orientierung am Phasenverlauf der Stunde zu beobachten ist (Schmidt & Hesse 2022: 263). Vereinzelt weichen die Studierenden jedoch auch von diesem linearen Muster ab. Hinsichtlich der inhaltlichen Relevanzsetzungen diskutieren die Studierenden sowohl

fächerübergreifende Themen (z. B. Klassenmanagement) als auch fachbezogene Kategorien (z. B. Aufgaben). Am häufigsten beziehen sich die Studierenden auf die Planung einzelner Aufgaben (ebd.: 263f.; vgl. Knorr 2015). Ebenfalls häufig thematisiert werden das Zeitmanagement, Medien und Materialien sowie antizipierte Schüler:innenhandlungen. Weniger häufig sprechen die Studierenden über fachliche Aspekte zum Unterrichtsgegenstand und ihre eigene Rolle als Lehrperson (ebd.: 260). Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen von Knorr (2015).

Bisherige empirische Studien zur Unterrichtsplanung von Fremdsprachenlehrpersonen beziehen sich vor allem auf die Untersuchung des Planungsprozesses und das Vorgehen der Studierenden in ihrer Vorbereitungstätigkeit. Die bisher vorhandene Forschung zur Unterrichtsplanung gibt daher wertvolle Einblicke in deren Herangehensweisen, Herausforderungen und Entscheidungsprozesse bei der Vorbereitungstätigkeit. Neben der Frage *wie* die Studierenden bei der Unterrichtsplanung vorgehen, stellt sich für den Professionalisierungsprozess zugleich die Frage, *auf welcher Wissensbasis* die Planung erfolgt. Daran anschließend wird im folgenden Abschnitt daher der Zusammenhang von Wissen, Überzeugungen und Unterrichtsplanung betrachtet.

6.4 Professionalisierung von (Fremdsprachen-) Lehrer:innen durch Unterrichtsplanung: Wissen und Überzeugungen beim Planen von Unterricht

Aufgrund der zentralen Rolle von Unterrichtsplanung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen rückt die Vorbereitungstätigkeit zunehmend in den Fokus der fremdsprachlichen Professions- und Ausbildungsforschung (Knorr 2016). Dabei werden insbesondere die beiden Professionsbereiche Wissen und Überzeugungen untersucht, weil sie Aufschluss darüber geben, wie Lehrpersonen erworbenes (fachdidaktisches) Wissen unter konkreten Bedingungen in Planungsentscheidungen überführen. Unterrichtsplanung ist damit eine situative Praxis, in der theoretische Orientierungen, Erfahrungswissen und affektiv-motivationale Faktoren zusammenwirken und die als Schnittstelle zwischen universitären Ausbildungsinhalten und schulischer Praxis verstanden werden kann (Knorr 2016: 191).

6.4.1 Theoretische Annahmen zur Nutzung von Professionswissen bei der Unterrichtsplanung

König et al. (2020a) entwickelten ein heuristisches Modell zum Zusammenhang zwischen Professionswissen und der Unterrichtsplanung unter

Berücksichtigung des Modells von Blömeke, Gustafsson & Shavelson (2015), das Kompetenz als Kontinuum von Dispositionen, situationsspezifischen Fertigkeiten und Performanz definiert (vgl. Kapitel 2.4; vgl. Abb. 18). Dabei wird das Professionswissen (explizites Wissen) von Lehrpersonen neben affektiven und motivationalen Faktoren als Voraussetzungen der Lehrperson (implizites Wissen) als Grundlage für die Unterrichtsplanung angesehen (König et al. 2020a: 805). Das Professionswissen nimmt wiederum Einfluss auf die Wahrnehmung relevanter Rahmenbedingungen (z. B. Lernvoraussetzungen oder Planungsbedingungen), deren Interpretation sowie auf die Entscheidungsfindung (z. B. zur Gestaltung adaptiver Planungselemente) (Riese et al. 2022: 851). Die konkrete Umsetzung der finalen Unterrichtsplanung ist wiederum durch die Anforderungen an den Planungsprozess (z. B. formale Vorgaben im Referendariat) gerahmt (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass besonders das fachdidaktische Wissen als zentraler kognitiver Wissensbereich eine besondere Bedeutung für die Unterrichtsplanung hat (Großmann & Krüger 2022: 1; vgl. Reynolds & Park 2021).

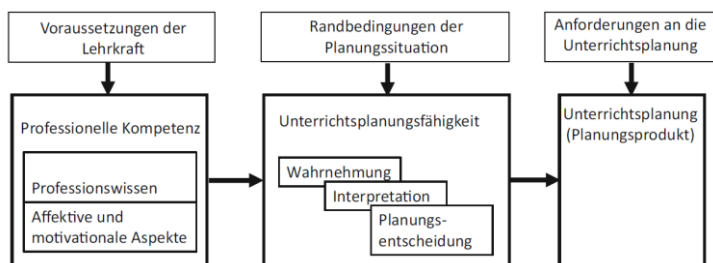


Abbildung 18: Heuristisches Modell der Unterrichtsplanung nach König et al. (2020a: 805). Entnommen aus Riese et al. (2022: 851).

Der hohe Stellenwert des fachdidaktischen Wissens wird auch im *Refined Consensus Model of PCK* (RCM) von Carlson und Daehler (2019) ersichtlich (vgl. Abb. 19). Das Modell wurde entwickelt, um die komplexen Wissensbereiche und Erfahrungen von Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Unterricht besser zu verstehen. Im Modell werden drei spezifische Bereiche des fachdidaktischen Wissens (PCK) identifiziert, die u. a. auch für die Unterrichtsplanung wesentlich sind.

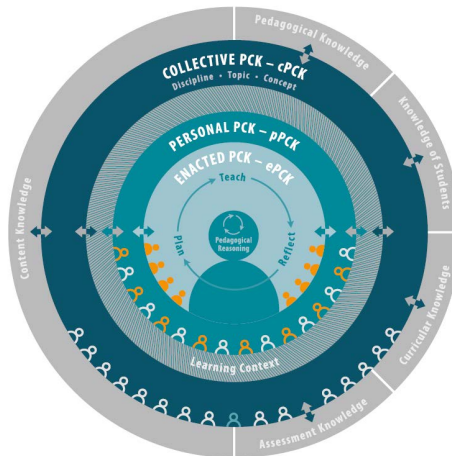


Abbildung 19: Die Wissensbasis von Lehrpersonen naturwissenschaftlicher Fächer nach dem *Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. Entnommen aus Carlson & Daehler (2019: 90).

So wird angenommen, dass vor allem das individuelle, fachdidaktische Wissen (*personal PCK*; pPCK) als „Reservoir“ (Carlson & Daehler 2019: 86) für die Unterrichtsplanung dient. Das *personal PCK* wird definiert als „a teacher’s personal knowledge and unique expertise about teaching a given subject area, resulting from the cumulative experiences with and contributions from students, peers, and others“ (ebd.: 86). In der Unterrichtsplanung wird das pPCK dann zum *enacted PCK* (ePCK) überführt, das sich als „specific knowledge and skills utilised by an individual teacher in a particular setting, with a particular student or group of students, with a goal for those students to learn a particular concept, collection of concepts, or a particular aspect of the discipline“ (ebd.: 84) zeigt (vgl. Riese et al. 2022: 850). In diesem Sinne repräsentiert die Unterrichtsplanung Aspekte des ePCK, da nicht einzelne, unverbundene Wissensenselemente adressiert werden, sondern alle Entscheidungen im Zusammenhang mit der Planungshandlung auf ein spezielles Setting, auf eine spezielle Lerngruppe und auf ein spezielles Lernziel bezogen werden müssen (ebd.: 850). ePCK und pPCK sind wiederum vom *collective PCK* (cPCK) gerahmt, das eine „specialised knowledge base for science teaching that has been articulated and is shared among a group of professionals“ (ebd.: 88) darstellt. Die äußerste Schicht des Modells stellt verschiedene Aspekte des umfassenderen professionellen Wissens einer Lehrperson dar. Dazu gehören das fachwissenschaftliche Wissen, das pädagogische Wissen, das Wissen über die Lernenden,

das curriculare Wissen sowie das Wissen über Bewertung und Leistungsfeststellung.

6.4.2 *Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen: Empirische Befunde zur Nutzung professionellen Wissens in Unterrichtsplanungen*

Die Untersuchung der Nutzung des professionellen Wissens in Unterrichtsplanungen als schulnahe Handlungssituation stellt einen relativ neuen, sich erst entwickelnden Forschungsstrang dar (Scholl et al. 2020). Der Relevanz der Unterrichtsplanung als eine Teilfacette professioneller Handlungskompetenz von Lehrer:innen steht demnach ein empirisches Defizit an empirischer Forschung gegenüber.

Empirische Studien zur Frage, wie und welches Wissen angehende Lehrpersonen in einer berufsnahen Anforderungssituation wie der Unterrichtsplanung nutzen, knüpfen an Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung an (Masanek & Doll 2024: 265). Im Unterschied zu Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung liegt der Forschungsschwerpunkt jedoch nicht auf der Frage, worauf Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit bei einer spezifischen Unterrichtssituation richten. Stattdessen steht die Anwendung von Wissen in einer berufsnahen Situation im Mittelpunkt dieser Studien (ebd.: 266; vgl. Masanek & Doll, 2020; Winkler & Seeber, 2020).

Aufbauend auf der Forschungslücke, dass es an standardisierten Methoden zur Analyse schriftlicher Unterrichtsentwürfe mangelt und die Planung daher meistens ohne wissenschaftlich gesicherte Kriterien abläuft (Rothland 2022), untersuchten König et al. (2020a) im Rahmen des PlanvoLL-D-Projektes den Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen (*general pedagogical knowledge*, GPK) und didaktischer Adaptivität anhand schriftlicher Unterrichtsentwürfe von Referendar:innen. Damit modellieren sie für den deutschsprachigen Raum erstmalig den Zusammenhang von Professionswissen und Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung des Modells von Blömeke, et al. (2015) (vgl. Kapitel 2.4). Zentrales Forschungsinteresse liegt in der Frage, ob pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften als signifikanter Prädiktor für die situationsspezifische Fähigkeit der didaktischen Adaptivität in schriftlichen Unterrichtsplänen angesehen werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass

declarative general pedagogical knowledge of adaptivity (assessed via a standardised test) is a significant predictor for the situation-specific skill of pedagogical adaptivity in written lesson plans and the latter effects preservice teachers' self-reported instructional practice of teaching that lesson (König et al. 2020a: 800).

Die Studie liefert also Hinweise dafür, dass die Studierenden ihr Professionswissen (in diesem Falle das pädagogische Wissen) in schriftlichen

Unterrichtsentwürfen anwenden und damit eine Teilfacette des Wissens, das sie in der universitären Ausbildung erwerben, nutzen.

Eine weitere Studie des PlanvoLL-D-Projektes verfolgte das Ziel, generische und fachspezifische Planungsentscheidungen im Zusammenhang mit adaptivem Unterricht zu rekonstruieren und diese zu quantifizieren (König et al. 2020b). Dafür wurden schriftliche Unterrichtsentwürfe von Referendar:innen zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes hinsichtlich allgemeindidaktischer und fachspezifischer Planungsentscheidungen in Bezug auf adaptiven Unterricht, d. h. auf die Art und Weise, wie das kognitive Niveau der Lerngruppe zur jeweiligen Unterrichtsaufgabe passt, analysiert. Die Autor:innen stellen die Bedeutung fachspezifischer Planungsentscheidungen heraus, da nur fachspezifische Ausarbeitungen eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand für Lernende ermöglichen (König et al. 2020b; Baumert et al. 2010). Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass diese fachspezifischen Bezüge bei den Planungsentscheidungen deutlich geringer ausfallen als generische Codes. Den (angehenden) Lehrpersonen scheint es also schwerer zu fallen, fachspezifische Bezüge im Vergleich zu allgemeindidaktischen Legitimationen bei der Unterrichtsplanung herzustellen (König et al. 2020b: 141f.).

Im Unterschied zu der PlanvoLL-D-Studie nimmt die NuProW-Studie die erste, universitäre Phase der Lehrer:innenausbildung in den Blick. Die in diesem Rahmen entstandene Arbeit von Masanek und Doll (2020) richtet ihr Forschungsinteresse auf die Frage, welche Wissensbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch in der Bachelorphase bei der Bearbeitung einer schriftlichen Textvignette nutzen und wie diese vernetzt sind. Die Ergebnisse von Masanek und Doll (2020) zeigen, dass Studierende zwar deklaratives Wissen in der beruflichen Anforderungssituation der Unterrichtsplanung nutzen, dieses „für einzelne Wissensbereiche [jedoch] unterschiedlich stark ausgeprägt ist“ (ebd.: 50). Ebenso verfügen die Studierenden mehrheitlich über eine schwache Vernetzung der drei Wissensbereiche. Außerdem kommen Masanek und Doll (2020) anhand ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass sich die Studierenden in ihrer Unterrichtsplanung vor allem auf pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen, jedoch kaum auf fachliches Wissen beziehen (ebd.: 49; vgl. Masanek 2018).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Winkler und Seeber (2020) im Rahmen ihrer OVID-PRAX-Studie, mit der sie nachweisen konnten, dass bei Bachelorstudierenden des Faches Deutsch der „fachliche Blick auf die Lerngegenstände eher nachrangig ist, wenn in einer Testsituation eine berufliche Anforderungssituation zu bearbeiten ist“ (ebd.: 43). Auch Schmidt und Hesse (2022) bekräftigen dieses Ergebnis mit Hilfe der Analyse von videografierten Planungsgesprächen. Sie halten fest, dass in Unterrichtsplanungsgesprächen von angehenden Deutschlehrpersonen „der fachliche Blick auf die

Lerngegenstände eher nachrangig gegenüber allgemeindidaktischen Aspekten ist“ (ebd.: 263). Insgesamt zeigt sich im Einklang mit bisheriger Forschung, „dass Lehramtsstudierende am häufigsten Wissen des pädagogischen Wissensbereichs nutzen und damit ein Wissen, das fachliche Gegenstände und Inhalte nicht beachtet“ (Masanek & Doll 2020: 50). Es bleibt jedoch offen, ob das fachwissenschaftliche Wissen der Studierenden defizitär ausgeprägt ist oder ob das didaktisch-methodische, transmissiv ausgelegte Arrangement der fachlichen Lehre eine mögliche Erklärvariable darstellt (ebd.).

Die hier skizzierten Ergebnisse sind anschlussfähig an die Studie von Scholten et al. (2022) für das Fach Geografie. In dieser wurde ebenfalls eine Textvignette zur Unterrichtsplanung eingesetzt und Studierenden im Master vorgelegt. Ziel war es, unterschiedliche Domänen des Professionswissens (CK, PCK und GPK) bei der schriftlichen Evaluation der Unterrichtsplanung zum tropischen Regenwald zu explizieren. Auch für die Unterrichtsplanung in einem naturwissenschaftlichen Fach gibt es mit dieser Studie empirische Evidenz dafür, dass die Teilnehmenden hauptsächlich pädagogisches Wissen (GPK) und teilweise fachdidaktisches Wissen (PCK) nutzen. Fachwissenschaftliche Äußerungen fanden sich hingegen selten in den Planungen (Scholten et al. 2022: 1). Beim Anwenden des pädagogischen Wissens bezogen sich die Studierenden vor allem auf die Sozialform, den Medieneinsatz und Differenzierungsstrategien, die in der geplanten Unterrichtsstunde ausbaufähig gewesen wären. Fachdidaktische Überlegungen bezogen sich vor allem auf die Repräsentationsform des Unterrichtsinhalts (z. B. Wahl der Textform, ebd.: 96f.). Vor dem Hintergrund, dass auch in dieser Studie das fachwissenschaftliche Wissen (CK) in den Daten unterrepräsentiert war, schlussfolgern die Autor:innen, dass die universitäre Ausbildung von Lehrer:innen einen verstärkten Fokus auf die Integration von GPK und CK legen muss. Lernangebote könnten sich z. B. auf die Analyse von schulbezogenen Materialien wie Hausaufgaben von Lernenden oder Unterrichtsentwürfe beziehen, die vor allem unter dem Aspekt des Fachwissens analysiert werden (ebd.: 7).

Ergänzend zu diesen Studienergebnissen führte Masanek (2022) im Rahmen des ProfaLe-Projektes eine Untersuchung mit Bachelor- und Masterstudierenden des Fachs Deutsch durch. Dabei stand die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie das literaturwissenschaftliche und pädagogische Wissen der Studierenden über verschiedene Dimensionen hinweg miteinander vernetzt ist und inwiefern dieses inhaltlich und strukturell unterschiedliche Merkmalsausprägungen annehmen kann (Masanek 2022). Konkret werden auf „qualitativ-empirischer Basis [die] Komponenten der Struktur und Beschaffenheit dieses Wissens“ untersucht (ebd.: 2). Im Fokus der empirischen Erhebung standen die mentalen Strukturen der Studierenden und damit das Wissen II im Sinne Neuwegs (2014). Auch in dieser Studie wurde eine schriftliche Textvignette eingesetzt, in der die Teilnehmenden eine fiktive Unterrichtsplanung zu den Epochen der deutschsprachigen Literatur beurteilen sollten. Die Textvignette

beinhaltete sowohl fachliche, pädagogische und fachdidaktische ‚Probleme‘, die verbesserungsdürftig erschienen und daher als Stimulus fungieren sollten (Masanek 2022: 10). Mittels qualitativ-inhaltsanalytischem Verfahren konnte festgestellt werden, dass die im Material kodierten fachdidaktischen Analyseeinheiten spezifische Merkmalausprägungen aufwiesen, die sich einmal durch a) den Schwerpunkt der Vernetzung und b) durch den Modus der Vernetzung voneinander unterscheiden lassen (ebd.: 15). Mit Blick auf den Schwerpunkt der Vernetzung zeigen die Daten, dass die Studierenden fachliches und pädagogisches Wissen unterschiedlich miteinander in Beziehung setzen, wobei differenziert wurde, ob die Unterrichtsplanung ausgehend von einem pädagogischen, fachlichen oder ausbalancierten Schwerpunkt betrachtet wurde (ebd.: 15f.). Außerdem zeigen die schriftlichen Beurteilungen zur Unterrichtsplanung unterschiedliche Modi der Vernetzung von fachlichem und pädagogischem Wissen. Die Ausprägung des Modus und damit die Tiefe der Vernetzung des Professionswissens wurde in eine additive, exemplifizierende und integrierte Form des „Miteinander-In-Beziehung-Setzen“ (ebd.: 17) differenziert.

Insgesamt ist mit Blick auf bisherige empirische Befunde zur Nutzung des professionellen Wissens in Unterrichtsplanungen von Lehrpersonen festzuhalten, dass bis dato nur eine begrenzte Anzahl an Forschungsarbeiten zum Professionswissen in Unterrichtsplanungen existiert. Diese Forschungslücke besteht vor allem weiterhin in der Fremdsprachendidaktik. Jüngere Studien anderer Fächer (z. B. das Fach Deutsch) zeigen, dass Studierende durchaus professionelle Wissensbestände bei der Unterrichtsvorbereitung mobilisieren. Dabei zeichnet sich jedoch ab, dass Studierende weniger auf ihr fachliches Wissen zurückzugreifen, sondern pädagogische Überlegungen fachlichen und auch fachdidaktischen Fragestellungen vorziehen. Fachunspezifische Planungsüberlegungen scheinen daher die Unterrichtsplanungen zu dominieren. Zudem zeigen angehende Lehrpersonen unterschiedliche Ausprägungen ihres dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens.

6.4.3 *Der Einfluss affektiv-motivationaler Faktoren auf die Unterrichtsplanung: Überzeugungen, Erfahrungen und Vorstellungen beim Planen von Unterricht*

Die Bedeutung von Überzeugungen für die Unterrichtsplanung wird in verschiedenen Modellen theoretisch aufgeführt. Beispielhaft hierfür ist das Modell des Denkens und Handelns von Lehrkräften nach Clark und Peterson (1984) zu nennen. In diesem Modell werden *teacher beliefs*, also Überzeugungen, zentrale Moderationseffekte bei der Unterrichtsplanung zugeschrieben. Die Autor:innen argumentieren: „teachers’ theories and beliefs, represents the rich store of knowledge teachers have that affects their planning and their

interactive thoughts and decisions” (Clark & Peterson 1984: 11). Ebenso wird im Modell der Entscheidungsfindung von Shavelson und Stern (1981) angenommen, dass Überzeugungen und Vorerfahrungen die Entscheidungsfindung bei der Unterrichtsplanung maßgeblich beeinflussen. Diese Überlegungen fließen auch in das Transformationsmodell von Stender (2014) ein, in dem Überzeugungen und Werthaltungen eine relevante Planungsfacette darstellen (vgl. Abb. 20). So wirken neben dem deklarativen Professionswissen auch Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten auf die Unterrichtsplanung ein, die wiederum die Qualität der Handlungsskripte beeinflussen (Stender 2014: 38).

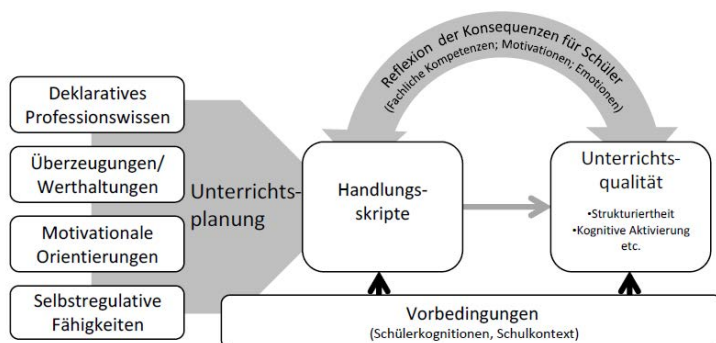


Abbildung 20: Transformationsmodell der Unterrichtsplanung nach Stender (2014: 38).

Bis dato existieren mit Blick auf die hier skizzierten Modelle vor allem theoretische Annahmen zur Bedeutung von Überzeugungen für das Planungshandeln von Lehrpersonen, denen es jedoch an empirischer Überprüfung fehlt. Es mangelt daher an Studien, die den Einfluss affektiv-motivationaler Faktoren auf die Vorbereitungstätigkeit von Lehrpersonen untersuchen (König & Rothland 2022). Infolgedessen kann zum jetzigen Zeitpunkt nur auf wenige empirische Ergebnisse zurückgegriffen werden, die den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und dem Planungshandeln von Lehrpersonen analysieren (Borko, Livingston & Shavelson 1990; vgl. Berger & Aprea 2014).

Vereinzelte Studien, wie die von Berger und Aprea (2014) mit Berufsschullehrpersonen der französischen Schweiz, liefern im Einklang mit anderen Befunden zum Denken und Handeln von Lehrpersonen (z. B. Pajares 1992) Hinweise auf „einen Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung“ (ebd.: 27f.). Mit Blick auf die Lehramtsausbildung fordern die Autor:innen daher einen stärkeren Einbezug dieser Überzeugungen als Ausgangspunkt für den Aufbau von Planungskompetenz

(Berger & Aprea 2014). Auch Stender et al. (2017) konnten in ihrer quantitativ angelegten Fragebogenstudie Hinweise auf Moderationseffekte zwischen motivationalen und volitionalen Dispositionen der befragten Lehrpersonen und der Qualität ihrer Unterrichtsskripte liefern. Anhand ihrer Daten kommen sie zu dem Schluss, dass

the results also indicate that it is not enough for teachers to develop a large topic-specific theoretical knowledge base about good teaching in their subject. They also have to be motivated to transform this theoretical knowledge into teaching scripts and be able to self-regulate during the complex process of planning, reflection and adaption of plans (ebd.: 1709).

Dieser Befund ist anschlussfähig an die Studie von Wolf (2020), in der epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Geschichte erhoben und in Zusammenhang mit dem Planungswissen gesetzt wurden. Auch diese Studie konnte Hinweise liefern, dass die epistemologischen Überzeugungen Prädiktorvariablen für das geschichtsdidaktische Planungswissen waren (Wolf 2020; vgl. Wolf et al. 2023).

Die fremdsprachendidaktische Arbeit von Knorr (2015) verdeutlicht außerdem die Bedeutung des Erfahrungswissen bei der Unterrichtsplanung. Die Planungsgespräche ihrer Studie zeigen, dass nicht nur fachliche und methodische Aspekte eine Rolle bei der Unterrichtsvorbereitung spielen, sondern auch die persönlichen Vorstellungen und Konzepte von Unterricht der angehenden Lehrpersonen. Diese Vorstellungen basieren auf dem Erfahrungswissen und beeinflussen die Planung – teils unbewusst (implizit), teils bewusst (explizit). Knorr (2015) fasst daher zusammen:

Die erhobenen Daten zeigen, dass der Prozess der dialogischen Unterrichtsvorbereitung eng mit der Aktivierung und Aushandlung von Vorstellungen über Unterricht verbunden ist. Bei der Planung einzelner Unterrichtsschritte fließen die Vorstellungen bzw. Konzepte der Studierenden, d.h. ihr jeweiliges Erfahrungswissen, in die Planung ein. Sie wirken teils implizit, teils werden sie explizit thematisiert und ausgehandelt bzw. erst im Austausch miteinander konstruiert (ebd.: 352).

Zusammenfassend kann mit Blick auf den Zusammenhang von affektiv-motivationalen Dispositionen und der Planung von Unterricht ein klares Forschungsdesiderat ausgewiesen werden, da die Beziehung dieser beiden Konstrukte bislang eher unsystematisch untersucht wurde (König & Rothland 2022). Empirisch abgesichert scheint zumindest zu sein, dass sowohl kognitive (Professionswissen) als auch affektiv-motivationale Dispositionen (z. B. Überzeugungen) zentrale Prädiktoren für das Planen von Unterricht darstellen.

6.5 Planung von digital-vermitteltem Unterricht

Während die Planung von Unterricht auf langjähriger empirischer Forschung basiert und didaktische sowie methodische Prinzipien fest verankert sind, stellen die Bedingungen der Digitalität neue Anforderungen an diesen Prozess. So eröffnen digitale Medien vielfältige Möglichkeiten, für das (fremdsprachliche) Lernen, die es im Planungsprozess zu berücksichtigen gilt. Gleichzeitig erfordert der Einsatz digitaler Werkzeuge eine Anpassung etablierter Planungsstrategien, um sowohl die fachlichen Lernziele als auch den Erwerb digitaler Kompetenzen systematisch zu integrieren. Der Medieneinsatz – analoge und digitale Medien eingeschlossen – bedarf damit sorgfältiger Planung, sodass bereits in der Unterrichtsplanung über den Einsatz und Zweck des Medieneinsatzes nachgedacht werden muss. Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen Überlegungen dazu erläutert, inwiefern digitale Medien den Planungsprozess beeinflussen und in den Unterricht eingebunden werden können³⁰.

6.5.1 Digitale Medien im Planungsprozess

Auch wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, ändert dies zunächst nichts an der Grundkonfiguration von Unterricht und dessen Planung. So ist auch Unterricht, der auf analogen Unterrichtsmaterialien basiert, in einen didaktischen Kontext eingebettet (Petko 2020: 119). Zur Beschreibung dieses didaktischen Kontextes kann das didaktische Dreieck von Petko (2020) herangezogen werden. Dieses beschreibt, dass Unterricht als Interaktion zwischen Lehren und Lernenden in Bezug auf einen bestimmten Lerninhalt verstanden wird (ebd.). Wesentliche Aufgabe einer Lehrperson ist die Gestaltung von Lern- und Leistungsaufgaben.

Entlang der in Abbildung 21 dargestellten Kanten des Dreiecks lassen sich drei Dimensionen erkennen, die von Lernenden und Lehrenden im Unterricht gemeinsam realisiert werden müssen: die Ziel- und Stoffkultur (Stoffebene), die Lern- und Verstehenskultur (Lernebene) und die Kommunikations- und Unterstützungskultur (Beziehungsebene) (Petko 2020: 120; vgl. Reusser 2009: 225). Die Ziel- und Stoffkultur beinhaltet beispielsweise die Verantwortung der Lehrperson, den Lernstoff zu organisieren, die Bedeutsamkeit der Lerninhalte herauszustellen und die Qualität der Lernaufgaben sicherzustellen (Petko 2020). Die Lern- und Verstehenskultur liegt vor allem in der Verantwortung der Lernenden. Sie müssen Motivation, Anstrengung und Bemühen mit in den

30 Inwiefern die digital-vermittelte Unterrichtsplanung in bildungspolitischen Papieren und Modellen Berücksichtigung findet, wurde bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben. So heben unterschiedliche Modelle zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen wie der DigCompEdu die Bedeutung der Unterrichtsplanung für die digitalisierungsbezogene Professionalisierung hervor.

Lernprozess bringen (ebd.). Bei der dritten Gestaltungsaufgabe (Kommunikations- und Unterstützungskultur) geht es um „Interaktions-, Beziehungs- und Lernhilfequalität [...] sowie um „Lerndialog und Lernklima“ (Petko 2020: 121).

Petko (2020) hat das Modell um Aspekte der Digitalität bzw. um den Einsatz digitaler Medien ergänzt und hebt hervor, dass durch den Einsatz digitaler Medien neue Wechselwirkungen im didaktischen Dreieck entstehen, die als graue Kästchen in seiner Abbildung dargestellt sind (vgl. Abb. 21).

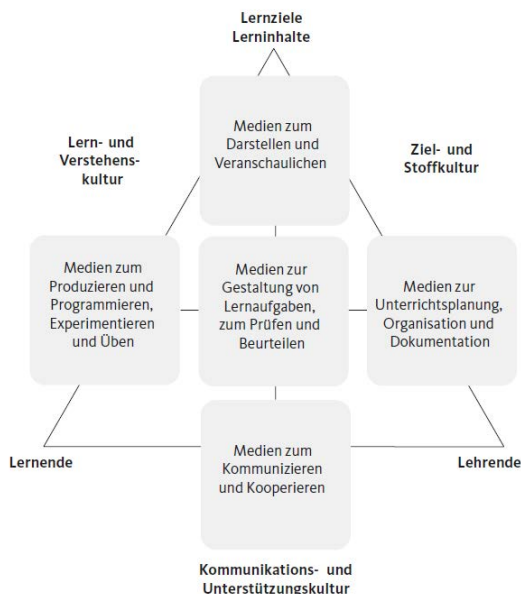


Abbildung 21: Medien im didaktischen Dreieck nach Petko 2020: 120.

Beispielsweise verändern sich Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, da Kommunikation und Feedback auch über digitale Kanäle erfolgen können. Zudem erweitern digitale Medien die Organisation der Unterrichtsplanung oder die Gestaltung von Lernaufgaben zum Prüfen und Beurteilen (ebd.: 120). Sein Modell hilft, die Herausforderungen und Potenziale digital-vermittelten Unterrichts zu reflektieren und didaktische Entscheidungen gezielt zu treffen. Werden digitale Medien in den Unterricht integriert, ist es wichtig, dass diese in Bezug auf die „Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lerninhalte, Lernziele Schülerzusammenarbeit, Lehrpersonenrolle und

Schulstrukturen abzustimmen“ (Petko 2020: 113). Petko führt mit Blick auf die Integration digitaler Medien in den Unterricht fort:

Ob ein bestimmtes Medium im Unterricht sinnvoll ist, kann letztlich nur unter Berücksichtigung des gesamten didaktischen Arrangements beurteilt werden. [...] Insofern ist der Einsatz digitaler Medien nie ein Add-on der Unterrichtsgestaltung, sondern muss ein integraler Bestandteil sein (ebd.: 113).

Der Planungsprozess muss daher immer interdependent erfolgen, weswegen der Einsatz digitaler Medien immer mit Blick auf andere Planungsdimensionen getroffen werden muss. Im Zentrum der Planung sollten immer didaktische Entscheidungen stehen und nicht das Medium selbst. Dies bedeutet, dass die Auswahl digitaler Medien von didaktischen Überlegungen geleitet sein soll, und nicht umgekehrt (ebd.: 113).

Eine ergänzende Perspektive, wie (digitale) Medien sinnvoll in den Unterricht integriert werden können, bieten Angebots-Nutzungs-Modelle (Fend 2002; Helmke 2012 oder Seidel 2014). Im Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2012) werden während der Unterrichtsplanung fachspezifische Lehr-Lernangebote von Lehrpersonen entwickelt, die Lernprozesse auf Seiten der Lernenden initiieren sollen (ebd.: 71). Dieses Angebot-Nutzungsmodell wurde von Lachner, Scheiter & Stürmer (2020) um die Perspektive eines digital-vermittelten Unterrichts erweitert. Während Petkos Modell die strukturellen Beziehungen im Unterricht betont, fokussieren Lachner et al. stärker auf individuelle Lernprozesse und deren Wirkung (vgl. Abb. 22).

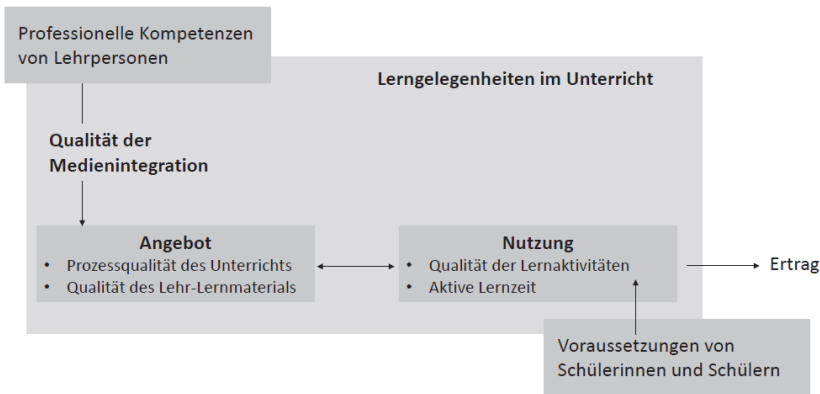


Abbildung 22: Rahmenmodell zur didaktisch sinnvollen Integration digitaler Medien nach Lachner et al. 2020: 68.

Dem Rahmenmodell von Lachner et al. (2020) folgend, schaffen Lehrpersonen ein Lernangebot,

welches von Schülerinnen und Schülern genutzt werden soll, um als Lernergebnis bspw. fachbezogene Kompetenzen oder medienbezogene Kompetenzen zu erzielen. Digitale Medien werden in diesem Kontext als didaktische Werkzeuge gesehen, um bisherige Unterrichtsmethoden zu erweitern und reichhaltige Lernangebote zu ermöglichen (ebd.: 68).

Das Modell zeigt folglich, dass die Verwendung digitaler Medien in vielschichtige und sozial geprägte Interaktionsprozesse integriert ist und die Voraussetzungen der Schüler:innen und Lehrpersonen wichtige Determinanten für den ‚Ertrag‘ der Unterrichtsstunde sind (ebd.). Während das Lehrangebot und die Qualität der Medienintegration von den professionellen Kompetenzen der Lehrperson abhängt, ist die Nutzung dieses Lernangebotes von Voraussetzungen der Schüler:innen abhängig. So gilt es z. B. bei der Bestimmung von Lernzielen sowohl das inhaltliche Vorwissen als auch die Fähigkeiten der Lernenden in Umgang mit Medien zu berücksichtigen (Petko 2020: 116f.). Lehrpersonen müssen sich bei der Unterrichtsplanung Gedanken machen, welche Medienkompetenzen bereits bei ihren Schüler:innen vorhanden sind, um mögliche Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. Dies betrifft beispielsweise Überlegungen hinsichtlich der Bedienbarkeit oder Barrierefreiheit einer Technologie (ebd.: 117). Diese Überlegungen beeinflussen schließlich den ‚Ertrag‘ und damit die Qualität der Lehr-Lernprozesse im Unterricht.

6.5.2 Lehr- und Lernziele beim Einsatz digitaler Medien

Die Planung von Unterricht ist immer auf Lernziele ausgerichtet (Petko 2020: 113). So wurde in Kapitel 6.2.1 bereits deutlich, dass bei der Planung von Englischunterricht der Erwerb funktional-kommunikativer Kompetenz eine wesentliche Zielperspektive darstellt. Eine Kultur der Digitalität erweitert jedoch diese Zielperspektiven, indem der Erwerb digitaler Kompetenzen auf Seiten der Lernenden im Unterricht zusätzlich berücksichtigt werden muss. Infolgedessen muss auch bereits während der Unterrichtsplanung darüber nachgedacht werden, wie und warum digitale Medien eingesetzt werden und welches Ziel damit verfolgt wird. Das Nachdenken über die Lehr- und Lernziele beim Einsatz digitaler Medien stellen demnach wichtige Entscheidungsfelder bei der Unterrichtsplanung dar.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann bedeutende Potenziale für Lehr- und Lernprozesse erschließen, „die als Zielsetzungen abstrahiert Nutzungsmöglichkeiten digitaler Anwendungen im Unterricht abbilden“ (Niemann 2024: 13). Döbeli Honegger (2017) fasst in diesem Zusammenhang vier Argumentationslinien zusammen, die bei der Begründung, *warum* digitale Medien im Unterricht Verwendung finden sollten, herangezogen werden können (ebd.: 64f.):

- Lernargument: Die Nutzung digitaler Medien kann das Lernen fördern

- Lebensweltargument: Digitales gehört in die Schule, weil es die Alltagsrealität der Schülerinnen und Schüler prägt
- Zukunftsargument: Digitale Kompetenzen sind heute eine notwendige Kulturtechnik
- Effizienzargument: Mit digitalen Medien lassen sich gewisse Abläufe in der Schule effizienter gestalten

In Bezug auf das Lernargument argumentiert Döbeli Honegger (2017), dass digitalen Medien unterschiedliche Lernpotenziale zugesprochen werden und den Lernprozess durch neue didaktisch-methodische Möglichkeiten unterstützen kann. In diesem Zusammenhang nennt er z. B. die Motivationsförderung der Lernenden, eine erhöhte Methodenvielfalt, Adaptivität oder die Möglichkeit des stärker individualisierten Lernens (ebd.: 65f.). Auch er vertritt die Auffassung, dass die Diskussion um den Mehrwert oder die Frage, was digitale Medien ‚bringen‘, nicht zielführend ist, da sich der Mehrwert erst in der didaktischen Kombination aus Unterrichtsmethoden, Inhalten und Medien ergibt – Überlegungen, die für die Tafel ebenso gelten (ebd.: 67). Auch Eickelmann und Gerick (2017) argumentieren, dass die „Verbesserung des fachlichen Lernens“ eine wichtige schulische Zielsetzung im Kontext des digitalen Wandels ist (ebd.: 56). Der Einsatz digitaler Medien bietet die Möglichkeit, Lernprozesse zu optimieren und dadurch den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu steigern (ebd.: 57). Neben der Verbesserung fachlichen Lernens kann der Medieneinsatz damit argumentiert werden, dass das ‚Digitale‘ an die Alltagsrealität der Schülerinnen und Schüler anknüpft. In Kapitel 4.1 wurde bereits erläutert, dass wir uns in einer Kultur der Digitalität befinden, die gesamtgesellschaftliche Prozesse maßgeblich beeinflusst und verändert. Lernende wachsen in dieser Kultur auf und nutzen digitale Medien vor allem für außerschulische Aktivitäten, die ihre Erfahrungswelt prägen (ebd.: 69).

Das dritte Argument betrifft die schulische und berufliche Zukunft von Lernenden (ebd.: 70). Digitale Medien müssen Einzug in den Unterricht finden, damit Lernende digitale Kompetenzen und grundlegende Basiskompetenzen im Umgang mit digitalen Medien für das Berufsleben erwerben können. Digitale Kompetenzen sind in einer Kultur der Digitalität genauso wichtig wie traditionelle Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Döbeli Honegger (2017) hebt mit diesem Argument hervor, dass digitale Fähigkeiten und Fertigkeiten unverzichtbar sind, um in der Gesellschaft aktiv und erfolgreich teilhaben zu können und damit auch im Berufsalltag erfolgreich sein zu können (ebd.: 70). Diesen Zielbereich betonen auch Eickelmann und Gerick (2017), indem sie hervorheben, dass der Erwerb von Medienkompetenzen und „digitaler Kompetenzen als fächerübergreifende Querschnittskompetenz“ (ebd.: 61) wichtige Zieldimensionen des Unterrichts darstellen sollten.

Schließlich haben digitale Medien auch Potenziale für die Administration und Organisation schulischer Prozesse (Döbeli Honegger 2017: 71). So können Lehrpersonen digitales Unterrichtsmaterial erstellen, überarbeiten und

untereinander kollaborieren. Auch die Verwaltung von Noten oder Abwesenheiten von Lernenden lassen sich leichter gestalten. Das Effizienzargument bezieht sich demnach auf die Vorstellung, dass digitale Medien genutzt werden können, um bestimmte Prozesse und Abläufe im schulischen Kontext schneller, einfacher oder ressourcenschonender zu gestalten, sodass mehr Zeit für die eigentlichen Lernprozesse der Schüler:innen bleibt (ebd.: 71).

6.5.3 *Bedingungsfaktoren und Herausforderungen für die digital-vermittelte Unterrichtsplanung*

Obwohl durch viele handlungspraktische Bücher (z. B. Ludwig 2022 oder Heusinger 2022) beschrieben wird, wie die Unterrichtsplanung zum digital-vermittelten (Fremdsprachen-)Unterricht gestaltet werden kann, existieren vergleichsweise wenige Arbeiten, die untersuchen, wie Lehrpersonen tatsächlich in der Praxis digital-vermittelte Lernangebote planen. Wie bereits in Kapitel 6.3 skizziert, besteht eine Forschungslücke hinsichtlich der Planungspraxis angehender Lehrpersonen, wobei die planerische Realisierung einer Kultur der Digitalität im (Englisch-)Unterricht ein zusätzliches Desiderat darstellt (König et al. 2020b; vgl. König et al. 2021). Gleichwohl wird jedoch die Wichtigkeit der Medienintegration bei der Unterrichtsplanung als „highly relevant topic for teacher education and professional development“ (König et al. 2022a: 822) betont. König et al. (2022a) weisen in ihrer systematischen Analyse internationaler Literatur zum Medieneinsatz in Unterrichtsplänen auf diese Forschungslücke ausdrücklich hin.

Die Autor:innen identifizieren anhand eines Literatur-Reviews verschiedene Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche digital-vermittelte Unterrichtsplanung, die in Abbildung 23 dargestellt sind. Auf der Ebene der universitären Ausbildung sind erstens ausreichend Unterrichtserfahrung und genügend Lerngelegenheiten wichtige Bedingungsfaktoren für die Nutzung von Technologie im Unterricht, um sich z. B. mit *tools* sowie deren Einsatz im Unterricht zu befassen (König et al. 2022a: 833; vgl. König et al. 2022b: 876). Zweitens sind eine ausreichend vorhandene technische Infrastruktur und genügend Unterstützungsangebote für Lehrpersonen eine wichtige Voraussetzung, digital-vermittelten Unterricht zu planen und digitale Medien einzusetzen (König et al. 2022a: 833f.).

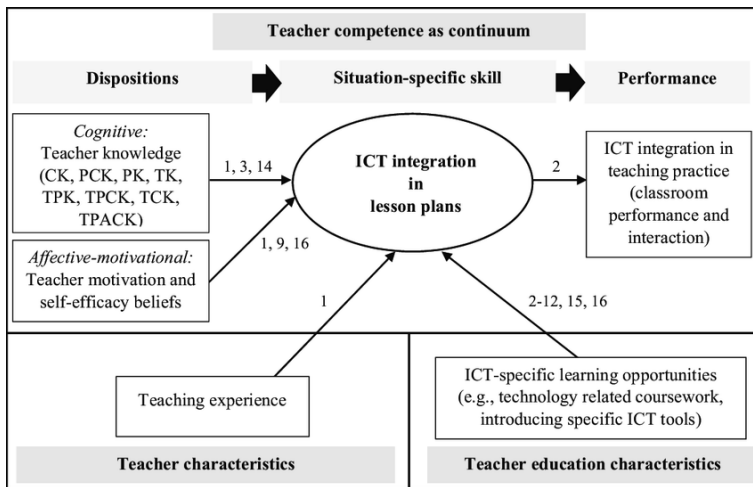


Abbildung 23: Bedingungsfaktoren zur Integration digitaler Medien in Unterrichtspläne unter Berücksichtigung des Konzepts der „Kompetenz als Kontinuum“ von Blömeke, Gustaffson & Shavelson (2015). Abbildung entnommen aus König et al. (2022a: 832). Die Zahlen stellen die Studien dar, die in die Analyse von König et al. (2022a) eingeflossen sind.

Dieser Befund wird durch aktuelle Arbeiten wie die von Miesera und Buchner (2024) bekräftigt, die zeigen konnten, dass Lehrpersonen an beruflichen Schulen bei der Planung eines Unterrichts mit digitalen Medien lehrkraftbezogene und systembezogene Herausforderungen bei der Planung wahrgenommen werden. So stellen zeitliche Ressourcen, ein Überangebot an digitalen Anwendungen, eine fehlende oder schlechte technische Ausstattung der Schule und damit verbunden fehlende Supportsysteme wahrgenommene Barrieren für die digital-vermittelte Unterrichtsplanung dar. Dies wiederum führt dazu, dass Lehrpersonen über sehr unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien verfügen (Miesera & Buchner 2024: 133). Auch die aktuelle PISA-Studie weist auf mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen von Lehrpersonen hin, um digital-vermittelten Unterricht vorzubereiten. Im internationalen Vergleich zeigt sich für Deutschland, dass „ein deutlicher Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen besteht, um die digitalen Medien effektiv in den Unterrichtsalltag zu integrieren“ (Lewalter et al. 2023: 242). Die befragten Schulleitungen in der PISA-Studie (2022) geben an, dass die Lehrer:innen an ihren Schulen nicht genügend Zeitressourcen für die erforderliche Unterrichtsvorbereitung zur Integration digitaler Medien haben. Außerdem fehlt es den Schulen an ausreichend qualifiziertem Personal für technischen Support. „So sind wichtige Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines effektiven

Einsatzes digitaler Medien im Unterrichtsalltag nicht in ausreichender Weise vorhanden“, so Lewalter et al. (2023: 268). Drittens zeigen die im Review von König et al. (2022a) berücksichtigten Studien, dass das professionelle Wissen und Überzeugungen der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Planung von digital-vermitteltem Unterricht nehmen (König et al. 2022a: 332; vgl. Backfisch et al. 2021; Schmid et al. 2021; Zimmermann, Melle & Huwer 2021). Hinsichtlich des Professionswissens scheint vor allem das fachdidaktische Wissen für die Qualität digitaler Lernangebote entscheidend (Backfisch et al. 2021: 81; vgl. Kapitel 2.4.1).

6.5.4 Empirische Forschung zur digital-vermittelten Unterrichtsplanung

Aktuell zeichnen sich verschiedene Forschungsstränge zur Unterrichtsplanung im Kontext der Digitalität ab. In Kapitel 4 wurde dargelegt, dass ein Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität mehr als den bloßen Einsatz digitaler Medien bedeutet. Forschungsvorhaben, die die digital-vermittelte Unterrichtsplanung von Lehrpersonen analysieren nehmen jedoch diese stark technikzentrierte Perspektive ein und analysieren häufig, wie oft und für welche Zwecke digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. Damit bezieht sich ein Forschungsstrang vor allem auf die Häufigkeit und Gestaltung digitalisierungsbezogener Lerngelegenheiten.

Mit Blick auf diese Frage liefern die aktuellen PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2022 wertvolle Einblicke in das digital-vermittelte Lehrangebot von Lehrpersonen. Auch wenn in PISA-2022 nicht explizit die Unterrichtsplanung adressiert wurde, liefern die Daten zur Nutzungshäufigkeit und Art der Nutzung wichtige Einsichten in die dahinterliegenden Planungsentscheidungen. Die PISA-Daten deuten darauf hin, dass deutsche Lehrpersonen digitale Medien im internationalen OECD-Durchschnitt unterdurchschnittlich oft einsetzen. Die befragten Lehrpersonen nutzen z. B. E-Portfolios, interaktive digitale Lernmaterialien oder Kommunikationssoftware entweder gar nicht oder nur gelegentlich im Unterricht. Die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen oder Präsentationssoftware planen hingegen 41% der Lehrpersonen häufig in ihrem Unterricht mit ein (Lewalter et al. 2023: 247). Insgesamt zeigen die PISA-2022 Daten, dass die digitalen Technologien, denen besonders didaktisches Lernpotenzial zugesprochen wird (z. B. E-Portfolios oder Modellierungssoftware), nur selten von Lehrpersonen eingesetzt werden „und damit noch keinen ausreichenden Eingang in deren Lehr-Lern-Repertoire gefunden haben“ (ebd.: 247).

Neben der generellen Nutzungshäufigkeit wurden auch die Schüler:innen nach der *Art* der Mediennutzung befragt. Basierend auf den in PISA-2022 erhobenen Daten zeigt sich, dass die erfragten Nutzungsarten schulischer

digitaler Ressourcen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Lewalter et al. (2023) fassen in diesem Zusammenhang zusammen:

Betrachtet man die einzelnen Aktivitäten getrennt, so geben Schüler:innen in Deutschland signifikant seltener an, digitale Medien im Unterricht zur Erstellung von Multimedia-Präsentationen, zur Internetrecherche, zum Sammeln von Daten, zum Analysieren von selbst-gesammelten Daten, zum Berichten von Ergebnissen eigener Experimente oder Untersuchungen, zur Kooperation mit anderen Schüler*innen oder zum Spielen digitaler Lernspiele zu verwenden sowie im Sinne des selbstregulativen Lernens mit digitalen Medien den Fortschritt eigener Arbeitsprojekte zu verfolgen (ebd.: 251).

Es zeigt sich daher, dass Lehrpersonen in Deutschland digitale Medien sehr einseitig, häufig für Präsentationszwecke, nutzen.

Ein weiterer Forschungsstrang im Kontext der digital-vermittelten Unterrichtsplanung bezieht sich auf die Frage, welche Dispositionen (z. B. Wissen) in eine digital-vermittelte Unterrichtsplanung einfließen (Waffner 2020). So ergab die Analyse des Reviews von König et al. (2022a), dass – obwohl sich die Studien hinsichtlich ihres methodischen Ansatzes und Analysefokus unterschieden – die Analyse der Planungsprodukte mithilfe des TPACK-Modells eine Gemeinsamkeit darstellte. Viele der im Review berücksichtigten Studien nutzen das TPACK-Modell, um Kriterien für die Kodierung relevanter Aspekte in den Unterrichtsplänen zu finden (z. B. Canbazoğlu Bilici et al. 2016; Pringle, Dawson & Ritzhaupt 2015).

Zusammenfassend gibt es Hinweise darauf, dass sich TPACK entwickelt, wenn Lehrpersonen gemeinsam digital-vermittelten Unterricht planen (Koehler, Mishra, & Yahya 2007; vgl. Koh & Divaharan 2013; Koh et al. 2014; Canbazoğlu Bilici et al. 2016; Pringle et al. 2015). Canbazoğlu Bilici et al. (2016) beispielsweise betonen, dass Unterrichtsplanungen „provide valuable information about teaching decisions and organization of teachers’ knowledge in TPACK categories” (ebd.: 248). Im Gegensatz zu der vorliegenden Studie, wird sich jedoch in diesen Arbeiten vor allem auf schriftliche Planungsprodukte bezogen (Krauskopf et al. 2014; vgl. Canbazoğlu Bilici et al. 2016). Sehr häufig werden auch Interventionsformate entwickelt (z. B. universitäre Lehr-Lernkonzepte oder *Video-tools*), in denen Unterrichtspläne (angehender) Lehrpersonen vor und nach der Teilnahme des Lehrkonzeptes hinsichtlich der Wissensfacetten entlang des TPACK-Modells analysiert werden (Neumann, Alvarado-Albertorio & Ramirez-Salgado 2021; vgl. Pringle et al. 2015; Koh 2020; Zimmermann et al. 2021; Kapici & Akcay 2023; Bwalya, Rutegwa & Mapulanga 2024). Somit steht vor allem die Frage nach der Gestaltung universitärer Lehr-Lernformate mit Blick auf die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen beim Planen von Unterricht im Fokus dieser Untersuchungen. Für eine ausführliche Darlegung von Studien, die das TPACK-Wissen von Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung erheben, sei auf Kapitel 5.5.3 hingewiesen.

Ein dritter Forschungsstrang bezieht sich auf die Analyse der Qualität des Medieneinsatzes in Unterrichtsplänen (König et al. 2022a: 843). Hierfür kann vor allem auf aktuelle Arbeiten aus dem deutschsprachigen Kontext in den naturwissenschaftlichen Fächern verwiesen werden. So untersuchte Kotzebue (2022) den Einfluss des TPACKs von angehenden Biologielehrpersonen und ihrer Überzeugungen über das Lernen mit digitalen Technologien auf ihre Fähigkeit, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, um qualitativ hochwertige Unterrichtspläne zu erstellen. Die Ergebnisse ihrer Studie deuten darauf hin, dass das selbsteingeschätzte TPACK kein signifikanter Prädiktor für die Qualität der Unterrichtsplanungen ist (ebd.: 571). Im Gegensatz dazu sind jedoch performanzbasiertes Wissen und Überzeugungen signifikante Prädiktoren für die Qualität von Unterrichtsplänen mit Technologieintegration. Außerdem liefert die Studie Hinweise darauf, dass die geplanten Unterrichtsaktivitäten, die den Einsatz digitaler Medien beinhalteten, vor allem auf dem Level der ‚Substitution‘ oder ‚Augmentation‘ nach dem SAMR-Modell von Puentedura (2006) eingestuft werden konnten und daher von einem geringen transformativen Medieneinsatz zeugten (ebd.: 578). Dieser Befund steht im Einklang mit der Analyse schriftlicher Planungsentwürfe im Fachpraktikum Physik in einer Untersuchung von Schaber und Friege (2022), die darauf hindeuten, „dass die Studierenden digitale Medien vor allem als Ersatz und Erweiterung für analoge Medien im Unterricht einsetzen“ (ebd.: 51).

Wie sich der Planungsprozess gestaltet und welche Aspekte beim Medieneinsatz während der Unterrichtsplanung als relevant erachtet werden, ist bis dato jedoch wenig beforscht. Besonders in der Fremdsprachendidaktik klafft in diesem Zusammenhang eine große Forschungslücke. Gleichzeitig erscheint es jedoch angesichts des Innovationsdrucks durch die digitalen gesellschaftlichen Transformationsprozesse umso dringlicher, genau dieses Vorgehen bei der Unterrichtsplanung in den Fokus zu nehmen, wenn es die vorbereitenden Überlegungen einer Lehrperson zum Unterricht sind, die maßgeblich über die Medienintegration entscheiden. Die Analyse von Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung bietet demnach wertvolle Einblicke „into the quality of ICT implementation and allows examination of being effective for classroom teaching“ (König et al. 2022a: 837).

Eine Ausnahme in diesem Zusammenhang bildet die Arbeiten von Koh und Chai (2016). Hinsichtlich dieser Studie muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese weder im deutschen noch im fremdsprachendidaktischen Kontext eingebettet ist. In der qualitativen Arbeit von Koh und Chai (2016) wurden kollaborative Planungsgespräche von erfahrenen Grundschullehrpersonen audiografiert, in denen bereits bestehende Unterrichtsstunden digital angereichert und umgestaltet wurden. Für die Studie waren die Fragen leitend, (1) welche Aspekte des TPACK-Modells in den Planungsgesprächen berücksichtigt wurden und (2) welche Gestaltungsrahmen (*design knowledge* = DK) die Lehrpersonen verwendet haben (also die Frage, wie die Lehrpersonen bei der

Umgestaltung der Unterrichtsstunden vorgehen). Aus ihrer Studie geht hervor, dass (1) Themen in Zusammenhang mit PCK und TPACK das Gespräch dominieren. So werden beispielsweise Fragen im Zusammenhang mit Lernstandsanalysen der Schüler:innen oder auch Fragen, die pädagogische Ansätze zu einem bestimmten Unterrichtsgegenstand betreffen, erörtert. Die Autor:innen ergänzen, dass „teachers' approach to discussing TPACK-related issues was centered on the discussion of concrete implementation strategies” (Koh & Chai 2016: 253). Bezüglich der Frage, wie die Lehrpersonen den Planungsprozess gestalten, zeigt die Studie, dass sich bei der Umgestaltung der Unterrichtsstunde hauptsächlich mit der Ideenentwicklung beschäftigt wird. Gleichzeitig legen die Lehrpersonen jedoch auch großen Wert auf das Gestaltungsmanagement, also auf Gestaltungsziele und die Steuerung des Gestaltungsprozesses (ebd.).

Mit Blick auf den in diesem Kapitel dargelegten Forschungsstand zur Unterrichtsplanung mit digitalen Medien muss festgehalten werden, dass es sich um ein recht junges Forschungsfeld handelt. Gerade im deutschsprachigen Raum fehlt es hier an Studien. Existierende Arbeiten in diesem Forschungsfeld rücken besonders häufig die Frage in den Vordergrund, wie häufig digitale Medien genutzt werden und welche Art der Mediennutzung im Unterricht realisiert wird. Zudem gibt es einen wachsenden Forschungskorpus mit Studien, die das professionelle Wissen von (angehenden) Lehrpersonen in Unterrichtsplänen analysieren. In vielen Fällen wird sich dabei auf das TPACK-Modell von Mishra und Koehler (2006) bezogen, wobei die Befundlage hinsichtlich der in Unterrichtsplanungen genutzten TPACK-Dimensionen zum aktuellen Stand noch inkonsistent ist. *Wie* sich dieser Planungsprozess einer digital-vermittelten Englischstunde gestaltet und welche thematischen Schwerpunkte gesetzt werden, stellt eine Forschungslücke dar. Die Frage, wie angehende Englischlehrpersonen digital-vermittelten Englischunterricht planen, welchen Digitalisierungsbezogenen Themen sie während der Unterrichtsplanung Aufmerksamkeit schenken oder auf welche Wissensbestände sie dabei verweisen, stellt weiterhin ein Forschungsdesiderat in der Fremdsprachendidaktik dar.

6.6 ZWISCHENFAZIT: Unterrichtsplanung im Fach Englisch: Theorie und Praxis des digital-vermittelten Englischunterrichts

Aus den bisherigen Überlegungen wird ersichtlich, dass die Unterrichtsplanung sowohl eine normativ relevante Lehrpersonentätigkeit, die durch bildungspolitische Rahmenpapiere wie die KMK gerahmt ist, als auch eine „schulpraktisch relevante Tätigkeit“ (Schmidt & Hesse 2022: 252) ist, die sich

vor allem auch in der Anfertigung und Benotung von Unterrichtsentwürfen im Vorbereitungsdienst zeigt. Damit ist das Planen von Unterricht eine zentrale Könnensfacette professionellen Lehrer:innenhandelns.

Die Unterrichtsplanung im Fach Englisch orientiert sich häufig an allgemeindidaktischen Überlegungen zur Unterrichtsplanung und schließt damit Planungsentscheidungen in den Dimensionen von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien/Materialien ein. Mit Blick auf methodische Überlegungen ist vor allem das aufgabenorientierte Lernen, das real-kommunikative Lernaufgaben in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stellt, eine wichtige Planungsdimension. Die Aufgabenorientierung knüpft eng an die komplexe Kompetenzaufgabe nach Wolfgang Hallet an, deren Strukturierung für die Unterrichtsplanung der Studierenden der vorliegenden Untersuchung eine Planungshilfe darstellte.

Empirische Studien zur Unterrichtsplanung nutzen verschiedene methodische Ansätze, weswegen Untersuchungsergebnisse ein teilweise indifferentes Bild zum Planungshandeln von Lehrpersonen zeichnen. Zudem existieren wenige planungsbezogene Befunde der Professions- und Professionalisierungsforschung von Lehrpersonen. Das Planungshandeln von Lehrpersonen ist auch selten Gegenstand fremdsprachendidaktischer Untersuchungen. Dies erscheint umso bemerkenswerter, da die Unterrichtsplanung ein Kerntätigkeitsfeld von Lehrpersonen ist.

Aufgrund dieser uneinheitlichen Ergebnisse und dem fortwährenden Desiderat, das Planungshandeln von Lehrpersonen zu analysieren, wird der empirischen Erfassung der Unterrichtsplanung in den letzten Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in anderen Disziplinen gewidmet (Schmidt & Hesse 2022; vgl. Schröder et al. 2020). Für das Fach Englisch kann sich vor allem auf die Arbeit von Knorr (2015) bezogen werden, die das Planungshandeln von angehenden Englischlehrpersonen anhand von videografierten dialogischen Planungsgesprächen im Rahmen schulpraktischer Studien untersuchte. Mit Blick auf die Thematisierungen während den Gesprächen liefert die Arbeit Hinweise darauf, dass die Auseinandersetzung mit den Stundeninhalten eine untergeordnete Rolle spielt (Knorr 2015). Stattdessen überwiegen Aushandlungen bezüglich der Unterrichtsaktivitäten und der Formulierung von Arbeitsaufträgen.

Mit Blick auf den Professionalisierungsprozess und der Wirkweise von universitären Lehrangeboten wird zunehmend auch das Wissen von Studierenden bei der Unterrichtsplanung in den Blick empirischer Untersuchung genommen. Auch hier ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Aspekt bisher limitiert. Die Unterrichtsplanung lässt sich als eine Form didaktischen Denkens und Handelns verstehen, die das Ziel verfolgt, die Interaktion zwischen Lehrperson, Lernenden und Lehrstoff zu strukturieren. Dies erfordert nicht nur fachliche, pädagogische und didaktische Kompetenzen, sondern auch eine entsprechende innere Haltung. Bisherige Studien liefern Hinweise darauf,

dass Studierende auf verschiedene Wissensbereiche während der Planung von Unterricht zurückgreifen. Außerdem beeinflussen die innere Haltung und damit die eigenen Vorstellungen und Überzeugungen zum Unterrichten die Planung. Insgesamt gibt es außerdem Hinweise darauf, dass Studierende weniger auf ihr fachliches Wissen zurückzugreifen, sondern pädagogische Überlegungen fachlichen und auch fachdidaktischen Fragestellungen vorzuziehen. Fachunspezifische Planungsentscheidungen scheinen das Planungshandeln der angehenden Lehrpersonen zu dominieren.

Nimmt man die Unterrichtsplanung unter den Bedingungen der Digitalität in den Blick, erfordert ein digital-vermittelter Unterricht zusätzliche Planungsüberlegungen hinsichtlich der Lehr-Lernziele und den Voraussetzungen der Lernenden. Die Forschung dazu, wie Lehrpersonen digital-vermittelten (Fremdsprachen-)Unterricht planen, befindet sich jedoch noch einem sehr frühen Stadium. Der Autorin ist zum aktuellen Stand (März 2025) keine Studie bekannt, die die Planungspraxis angehender Fremdsprachenlehrpersonen bei der Gestaltung digital-vermittelter Lehr-Lernangebote empirisch beleuchtet. Wie sich der Planungsprozess unter den Bedingungen der Digitalität gestaltet, stellt demnach für die Fachdidaktik Englisch ein Forschungsdesiderat dar. Hier setzt die vorliegende Studie an, die beschreibt, was angehende Englischlehrpersonen praktisch tun, wenn sie Englischunterricht, in dem digitale Medien eingesetzt werden sollen, planen.

7 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In den vorherigen Theoriekapiteln wurde beschrieben, dass die Kultur der Digitalität u. a. zentrale fremdsprachendidaktische Konzepte (wie z. B. den *literacy*-Begriff) verändert und sich daraus neue Zieldimensionen für den Englischunterricht ergeben. Daraus folgt, dass sowohl Lernende im Fremdsprachenunterricht unter den Bedingungen der Digitalität als auch Englischlehrpersonen über neue (digitalisierungsbezogene) Kompetenzen verfügen müssen. Dies wiederum hat erhebliche Konsequenzen für das Verständnis von Professionalität, da angenommen werden muss, dass eine Kultur der Digitalität das Professionalitätsverständnis erweitert und Englischlehrpersonen neue, zusätzliche Kompetenzen für die Gestaltung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität benötigen. Darauf muss auch die Fremdsprachenlehrer:innenbildung reagieren, die – nicht zuletzt aufgrund bildungspolitischer Zielsetzungen und gesellschaftlicher Relevanz – angehende Englischlehrpersonen für die Gestaltung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität vorbereiten muss. Infolgedessen wird die fachdidaktisch informierte Professionalisierung angehender Englischlehrpersonen eine wesentliche Zielperspektive der ersten universitären Phase der Fremdsprachenlehrer:innenbildung.

Die vorliegende Studie ist in ein universitäres, fachdidaktisches Lehr-Lernkonzept zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von angehenden Englischlehrpersonen eingebettet. Zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Beschreibung der professionellen Handlungskompetenzen angehender Englischlehrpersonen mit Blick auf die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts. Hierzu wurden Planungsgespräche von angehenden Englischlehrpersonen videografiert. Die Frage, wie angehende Englischlehrpersonen digital-vermittelten Englischunterricht planen, welchen digitalisierungsbezogenen Themen sie während der Unterrichtsplanung Aufmerksamkeit schenken oder welche Wissensbestände sie dabei nutzen stellen ungeklärte Fragen der fremdsprachendidaktischen Forschung dar. Dabei können diese Einblicke in das Denken und Handeln der Studierenden während der Unterrichtsplanung wichtige Aussagen über Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrpersonen liefern. Diese ‚Bestandsaufnahme‘ des Professionalisierungsgrades ermöglicht letztlich Aussagen darüber, wie angehende Englischlehrpersonen die Aufgabe, eine digital-vermittelte Englischstunde zu planen, bewältigen. Daraus ableitend lassen sich dann Aussagen darüber treffen, mit welchen Herausforderungen sich angehende Englischlehrpersonen während der Unterrichtsplanung im Kontext der Digitalität konfrontiert sehen

und in welchen Bereichen die universitäre Ausbildung stärker unterstützend wirken muss. Dies wiederum liefert wichtige Erkenntnisse für die universitäre Englischlehrer:innenbildung und eröffnet neue Betätigungsfelder für die (hochschulische) Lehre.

Die Analyse von Planungsgesprächen zur Beschreibung digitalisierungsbezogener Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrpersonen war durch drei Problemfelder der (fremdsprachendidaktischen) Lehrer:innenbildung motiviert: Erstens existieren bis dato immer noch keine flächendeckende und curricular fest verankerte digitalisierungsbezogene Professionalisierungsangebote für Lehramtsstudierende. Entsprechende Lehrveranstaltungen sind an vielen Hochschulen nicht verpflichtend und stellen demnach keinen Pflichtbestandteil universitärer Lehre dar (Monitor Lehrerbildung 2021). Demnach fehlt es auch an aktualisierten Standards für die Fremdsprachenlehrer:innenbildung, die explizit (fremdsprachendidaktische) Kompetenzen in einer Kultur der Digitalität fassen. Was von den Studierende mit Blick auf die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts erwartet wird und was sie tatsächlich können, stellt weiterhin eine „black box der akademischen Lehrpraxis“ (Schädlich 2022a: 57) dar. Zweitens stellt die Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzen und damit die Beantwortung der Frage, was genau unter professionellen, digitalisierungsbezogenen Kompetenzen einer Englischlehrperson zu fassen ist, ein weiterhin bestehendes Forschungsdesiderat innerhalb der Fremdsprachendidaktik dar. Drittens schreitet die Praxis eines digital-vermittelten Englischunterrichts an Schulen schneller voran als die theoretische Forschung zum Lehren und Lernen im Kontext der Digitalität. (Angehende) Englischlehrpersonen gestalten ggf. täglich, auch ohne explizite Professionalisierungsmaßnahmen, einen digital-vermittelten Englischunterricht, sodass an dieser Stelle die Praxis von Lehrpersonen die Theoriebildung überholt. In diesem Zusammenhang besteht auch eine Forschungslücke mit Blick auf die Frage, was Lehramtsstudierende an der Universität über einen (Englisch-)Unterricht im Kontext der Digitalität lernen und wie sie einen digital-vermittelten (Englisch-)Unterricht tatsächlich in der Praxis gestalten.

Aus diesem Grund sind Studien notwendig, die aus einer *bottom-up*-Perspektive betrachten, was (angehende) Lehrpersonen tatsächlich praktisch tun, wenn sie einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität gestalten (Kurtz 2019; vgl. Schädlich 2019). Praxisnahe Studien wie die vorliegende zeigen auf, welche Methoden und Techniken von den Studierenden tatsächlich angewendet werden und was die Studierenden praktisch tun, wenn sie digital-vermittelten Englischunterricht gestalten (Schädlich 2022a). Damit liefert die Studie wertvolle Informationen, um die Ausbildung und Unterstützung von Fremdsprachenlehrpersonen im digitalen Zeitalter zu verbessern. Mit einer Studie, die das praktische Handeln von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen untersucht, kann Wissen *aus* der Praxis *in* die Praxis der Lehrer:innenbildung getragen werden. Damit kann auch die theoretische Modellierung

digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden unterstützt werden, denn: Der gewählte praktische Fokus trägt dazu bei, dass auch bildungspolitische Modelle wie die KMK-Standards „nicht hauptsächlich aus der Befragung von Fachgesellschaften entstehen [...], die normative Wünsche nach abbilddidaktischem Modell äußern“, sondern es sollten, so Schädlich (2022a) – „mindestens parallel dazu – aus der Praxis empiriebasierte Modellierungen praktischen Wissens in die Diskussion integriert werden“ (ebd.: 69). Dieser Annahme folgend gilt es das „was schon da ist“ (ebd.: 69) stärker in der Lehrer:innenausbildung zu berücksichtigen und darauf aufbauend universitäre Lehrveranstaltungen zu gestalten. Die vorliegende Studie stellt dazu Ergebnisse bereit.

Im Kontext der theoretischen Diskussion, der relevanten empirischen Studien sowie der identifizierten Forschungslücken wird das Erkenntnisinteresse dieser Studie durch drei zentrale Forschungsfragen präzisiert, die im Folgenden näher erläutert werden und sich an den wesentlichen Aspekten der Lehrerkognitionsforschung orientieren. Die Fragen sind offen formuliert, da bislang kaum empirische Ergebnisse zum Forschungsgegenstand vorliegen. Die Studie hat explorativen Charakter und will so eine orientierende Grundlage für vertiefende empirische Fragestellungen bieten (vgl. Kapitel 8).

Forschungsfrage 1 - *What do students think?*

Im Fokus der ersten Forschungsfrage stehen digitalisierungsbezogene Themen, also die Frage, über was sich die Studierenden bei der Planung ihrer Englischstunde unterhalten. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt daher zunächst auf den in den Unterrichtsplanungen verhandelten Inhalten, wenn Englischunterricht, in dem digitale Medien zum Einsatz kommen oder Digitalität selbst zum Unterrichtsgegenstand wird, geplant wird. Mit der ersten Forschungsfrage wird daher zunächst überblicksartig die deskriptive Ebene der Planungsgespräche erfasst, indem die digitalisierungsbezogenen, thematischen Schwerpunkte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde dargelegt werden. Infolgedessen gibt die Analyse der Daten mit Blick auf die erste Forschungsfrage Einblicke in die inhaltlichen Relevanzsetzungen während des Planens und ermöglicht Aussagen darüber, *was* die Studierenden im Planungsprozess thematisieren.

Im ersten Schritt der Analyse war folgende Forschungsfrage von Interesse:

FF1: Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

An dieses Erkenntnisinteresse knüpfen weitere Fragen an, die mit dem Beschreiben der Gesprächsinhalte verbunden sind:

- Welche Rolle spielen ‚analoge Medien‘ wie das Schulbuch beim Planungsprozess?
- Was sind wahrgenommene Barrieren für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?
- Welche fachdidaktisch relevanten und digitalisierungsbezogenen Schwierigkeiten und Unsicherheiten werden bei der Planung antizipiert?
- Welche Ziele und Potenziale verknüpfen die Studierenden mit den digital-vermittelten Lernsituationen?
- Wie legitimieren die Studierenden das gemachte Lernangebot?

Forschungsfrage 2 - *What do students know?*

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage steht das (digitalisierungsbezogene) Professionswissen, das die Studierenden während der Planung ihrer digital-vermittelten Englischstunde nutzen, im Fokus. Es wird untersucht, welche Wissensbereiche die Studierenden mobilisieren, wenn sie mit einer typischen beruflichen Anforderung wie der Planung einer Englischstunde ‚konfrontiert‘ werden. Die zweite Forschungsfrage hat einen stärker überprüfenden Charakter, da die Planungsgespräche auf das Vorhandensein der TPACK-Dimensionen (Mishra & Koehler 2006) hin analysiert werden. Damit einher geht die Frage, inwiefern und auf welches (digitalisierungsbezogene) Professionswissen bei den Unterrichtsplanungen recurriert wird.

Die zweite Forschungsfrage lautet:

FF2: Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

Diese Fragestellung soll durch zwei spezifische Forschungsfragen weiter präzisiert werden:

- Auf welche Facetten ihres fachdidaktischen Wissens (PCK) verweisen Studierende in Unterrichtsplanungsgesprächen?
- Auf welche Facetten ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen Professionswissens (inklusive ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen fachdidaktischen Wissens; TPACK) verweisen die Studierenden in ihren Unterrichtsplanungsgesprächen?

Forschungsfrage 3: *What do students believe?*

Die Kognitionsforschung liefert Beweise dafür, dass die unterrichtliche Praxis und implizite Wissensstrukturen wie Überzeugungen und Vorstellungen über

fremdsprachendidaktische Gegenstände zusammenhängen. Mit Blick auf einen digital-vermittelten Englischunterricht sind diese impliziten Wissensstrukturen von Relevanz, da sie eine wichtige Bedingung für die Umsetzung eines digital-vermittelten Englischunterrichts darstellen und u. a. die Akzeptanz digitaler Medien beeinflussen. Digitalisierungsbezogene Überzeugungen stellen demnach einen wichtigen Prädiktor für die Realisierung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität dar. So wurde auch in den Planungsdaten deutlich, dass Überzeugungen und Vorstellungen von Lehr-Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht das Planungshandeln gewissermaßen moderierten. Aus diesem Grund wurde in Ergänzung zu den Planungsdaten eine Interviewbefragung durchgeführt, um die dem Planungsprozess zugrunde liegenden Überzeugungen und Vorstellungen der Studierenden über fremdsprachliche Lehr-Lernprozesse unter den Bedingungen der Digitalität offenzulegen. So kann das Untersuchungskonstrukt umfassender, also differenzierter und vollständiger erfasst werden, indem sowohl von einer Außen- als auch einer Innenseite beleuchtet wird, welche Faktoren den Planungsprozess beeinflussen.

Die dritte Forschungsfrage lautet daher:

FF3: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?

Die übergeordnete Forschungsfrage wird durch die folgenden Subaspekte konkretisiert:

- Welche Vorerfahrungen haben die Studierenden in Bezug auf einen digital-vermittelten Englischunterricht?
- Welche Rolle haben digitale Medien in der eigenen Schulzeit der Studierenden gespielt?
- Was assoziieren die Studierenden mit dem Begriffen ‚digitalen Medien‘ und ‚Digitalisierung‘?
- Welche Vorstellungen haben Englischlehramtsstudierende von einem digital-vermittelten Englischunterricht?
- Wie sind die Studierenden Digitalisierungsprozessen im Englischunterricht gegenüber eingestellt?
- Welche Potenziale digitaler Medien sehen die Studierenden für den Englischunterricht?
- Welche Herausforderungen nehmen die Studierenden für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts wahr?
- Welche fachdidaktisch relevanten und digitalisierungsbezogenen Schwierigkeiten/Unsicherheiten werden bei der Planung antizipiert?
- In welchen Bereichen wünschen sich die Studierenden ein stärkeres universitäres Unterstützungsangebot?

Zusammenfassend nimmt sich die vorliegende Studie der Beantwortung dreier Forschungsfragen an. Zum einen soll herausgearbeitet werden, 1) *was* die Studierenden in Bezug auf den Medieneinsatz thematisieren, 2) *auf welche Wissensfacetten* sie dabei zurückgreifen sowie 3) wie sie einem digital-vermittelten Englischunterricht eingestellt sind und welche *Vorstellungen* die Planungspraxis beeinflussen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen zur Beantwortung dieser Fragen näher beleuchtet.

8 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen dieses Kapitels wird das forschungsmethodische und damit die systematische Logik, nach der in dieser Studie gearbeitet wurde, erklärt. Dabei werden grundlegende Annahmen des qualitativen Paradigmas beschrieben, das die Basis für die theoretische Verortung der Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode dieser Arbeit darstellt (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2). Im Anschluss daran wird die Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfragen beschrieben. Hierzu wird auf das Untersuchungsdesign (vgl. Kapitel 8.3), inklusive des Forschungskontextes und der Stichprobe näher eingegangen. Anschließend werden die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (vgl. Kapitel 8.4 und 8.5), die in dieser Arbeit genutzt worden sind, um Zugang zum empirischen Material zu erhalten, dargestellt. Schließlich erfolgt die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 8.6), bevor abschließend forschungsethische Implikationen dieser Studie vorgestellt werden (vgl. Kapitel 8.7).

8.1 Forschungsmethodologische Verortung: Qualitatives Forschungsparadigma

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts. Da es sich bei den hier vorliegenden Forschungsfragen um ein bis dato kaum untersuchtes Phänomen in der Fremdsprachendidaktik handelt, muss sich für einen offenen, explorativen und vorrangig deskriptiven Zugang zum Forschungsfeld entschieden werden (Flick 2014; vgl. Mayring 2015). Explorative Studien wie diese zielen darauf ab, wenig erforschte Unterrichtsgegenstände und Konstrukte besser zu verstehen. Demzufolge bedarf es zur Beantwortung der Forschungsfragen einen methodischen Zugang, der am nachvollziehenden Verstehen orientiert ist.

Für das hier beschriebene Vorhaben kann daher vom qualitativen Paradigma profitiert werden, da dieses eine „Explorationsfunktion“ (Gläser-Zikuda 2013: 37) innehat (Grotjahn 1993; Lamnek 1993). Die Verwendung eines qualitativen Vorgehens eignet sich besonders dann, wenn der Forschungsgegenstand wenig beforscht ist (Cook & Reichardt 1979). Die „Exploration eines Wirklichkeitsbereichs“ (Grotjahn 1993: 227) ist wesentliches Hauptziel des qualitativen Forschungsparadigmas, weswegen dieses häufig auch als „explorativ interpretatives Paradigma“ (ebd.: 229) bezeichnet wird.

Die qualitative Sozialforschung hat zum Ziel, subjektiv wahrgenommene soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu interpretieren. In Abgrenzung zum quantitativen Forschungsparadigma rekonstruiert qualitative Forschung *Sinn*,

ihr Forschungsauftrag liegt im *Verstehen* sprachlicher Äußerungen als „symbolisch vorstrukturierte Gegenstände“ (Helfferich 2011: 21), bei deren Nachvollzug standardisierte methodische Zugänge und das *Messen* an ihre Grenzen stoßen. Das qualitative Forschungsparadigma, dessen Stärken im „understanding meaning, context, unanticipated phenomena and understanding the process“ (Maxwell 2005: 22) liegen, grenzt sich damit deutlich vom objektivistischen, analytisch-nomologischen Forschungsparadigma ab, bei dem die Überprüfung von vorher abgeleiteten Hypothesen im Forschungsfokus steht (Grotjahn 1993: 228f.; vgl. Caspari 2022). Häufig werden Dichotomien zwischen dem quantitativen und qualitativen Forschungsparadigma hervorgehoben, die sich beispielsweise auf unterschiedliche Charakteristika wie objektiv vs. subjektiv, konfirmatorisch vs. explorativ-deskriptiv, logischer Positivismus vs. Phänomologie des Verstehens oder auch partikularistisch vs. holistisch beziehen, wohingegen jeweils letzteres stärker für das qualitative Forschungsparadigma zutreffend ist (Cook & Reichardt 1979: 10; vgl. Grotjahn 1993: 228).

Ein Paradigma, verstanden als theoretische Orientierung umfasst grundlegende Annahmen einer spezifischen Art zu forschen und schließt ein „akzeptiertes Vorgehen (Modus operandi) einer wissenschaftlichen Disziplin“ (Bortz & Döring 2006: 15) ein. Als forschende Person, so Boelmann (2018), „setzt man sich mit der Wahl seiner Vorgehensweise immer in die Traditionslinie einer gewissen Forschungsschule“ (ebd.: 92). Dieser Umstand macht es notwendig, die zugrundeliegenden Paradigmen zu kennen und diese im Forschungsprozess bewusst zu reflektieren. Eine wesentliche Herausforderung des qualitativen Paradigmas liegt dabei darin, die soziale Wirklichkeit und den Sinn so zu erfassen, dass ihre Komplexität angemessen dargestellt wird. Dabei spielt die grundlegende Weltanschauung der forschenden Person eine wesentliche Rolle (Schieferdecker 2018). Die Wahl eines Forschungsparadigmas spiegelt demnach immer auch die Weltsicht und damit die erkenntnistheoretische Grundposition der forschenden Person wider (Flick, Kardorff & Steinke 2009). Die erkenntnistheoretische Grundposition ist entscheidend, wenn es um die Frage geht, wie Einsichten in die soziale Wirklichkeit ermöglicht werden können.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus und Interpretivismus an. Der Konstruktivismus betont die aktive Konstruktion von Wissen durch (soziale) Interaktion, während der Interpretivismus von mehreren sozialen Wirklichkeiten ausgeht und auf das Verstehen subjektiver Bedeutungen der Wirklichkeit abzielt (Watzlawick 1983). Bekannte Vertreter dieser erkenntnistheoretischen Positionierung sind Jean Piaget, Paul Watzlawick oder Lew Wygotski. Diese beiden Sichten auf die Welt stellen eine spezifische Methodologie innerhalb des antipositivistischen Rahmens dar. Vertreter:innen des Antipositivismus lehnen eine einzige, objektive Wahrheit ab und betonen stattdessen die Subjektivität und Kontextabhängigkeit sozialer

Realität. Sie heben damit die Bedeutung qualitativer Forschung zur Erkenntnisgewinnung hervor (Weber 1982; vgl. Diltthey 1991).

Innerhalb dieses interpretivistischen bzw. konstruktivistischen erkenntnistheoretischen Rahmens des vorliegenden Projekts wird insbesondere die Position des symbolischen Interaktionismus eingenommen, die betont, dass die soziale Wirklichkeit durch Interaktionen zwischen Menschen entsteht, in denen Symbole kommuniziert werden, um Bedeutung zu erzeugen (Blumer 1973; vgl. Mead 1973). Dem symbolischen Interaktionismus liegt ein Verständnis der Welt als Aushandlungsprozess der Bedeutung von Wirklichkeit zugrunde (Schieferdecker 2018). Der Sinn ist im Verständnis des symbolischen Interaktionismus nicht objektiv gegeben, sondern entsteht in Interaktionen mit anderen Menschen. Damit wird die Grundposition vertreten, dass die soziale Wirklichkeit als Forschungsgegenstand schon immer interpretiert, gedeutet und „interaktiv hergestellt“ und somit sozial konstituiert ist (Helfferich 2011: 22; vgl. Gläser-Zikuda 2013: 136).

Diese Annahmen sind für das empirische Datenmaterial der vorliegenden Studie insofern zutreffend, als dass die Planungsgespräche und Interviews als Prozess der Bedeutungsproduktion und sozialer Interaktion verstanden werden, der stark von den individuellen, aber auch kollektiven Vorerfahrungen der Studierenden geprägt wird. In den Planungsgesprächen z. B. verhandeln die Studierenden Bedeutungen, Ziele und Methoden für den Unterricht. Sowohl das Planungsgespräch als auch die Interviews sind ein interaktiver Gesprächsakt, in dem wechselseitige Interpretationen und die Verwendung von Symbolen (hier z. B. Wissen und Vorstellungen) hervorgebracht werden.

Epistemologische bzw. erkenntnistheoretische Positionen als Annahmen über Wissen und Wirklichkeit sind eng mit der Wahl der Forschungsmethoden verknüpft (Abendroth-Timmer & Schneider 2021). Die Wahl des symbolischen Interaktionismus als erkenntnistheoretische Rahmung geht oft mit der Wahl interpretativer Methoden der Datenerhebung, wie z. B. Interviewbefragungen oder Videographien, einher (Schieferdecker 2018). Im Verständnis, dass soziale Realität interaktiv und kollektiv konstruiert ist (Berger & Luckmann 1995), haben Gesprächs- bzw. Interaktionsdaten ihren „theoretischen Bezugspunkt im symbolischen Interaktionismus bzw. der verstehenden Soziologie“ (Trautmann 2012: 221; vgl. Hopf 1978). Diese zielen darauf ab, Aussagen auf einer expliziten Ebene zu organisieren und in Kategorien zu verdichten. Typisches analytisches Datenauswertungsverfahren ist die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) (vgl. Kapitel 8.5.2).

8.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Stärken qualitativer Forschung liegen vor allem darin, tiefere Einblicke in menschliches Verhalten, soziale Phänomene und subjektive Erfahrungen zu erhalten (Schreier 2023a: 205f.). Potenziale qualitativer Forschung liegen außerdem in ihrer Subjektbezogenheit, Ganzheitlichkeit und Historizität, der Betrachtung des Forschungsgegenstandes in einem möglichst natürlichen, alltäglichen Kontext sowie der Betrachtung praktischer Problemstellungen (ebd.: 206; vgl. Lamnek 1993; Mayring 2002; Gläser-Zikuda 2013).

Gleichzeitig stoßen qualitative Forschungsarbeiten an forschungsmethodische Grenzen in Bezug auf die Generalisierbarkeit und Subjektivität von Forschungsergebnissen. Zudem ergeben sich beim qualitativen Forschen Herausforderungen bei der Replizierbarkeit (Reliabilität) von Studien und Validierung der Daten (Weydmann & Schreier 2023: 319f.). Für qualitative Arbeiten als sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, die die Innenperspektive der Beteiligten auf einen Forschungsgegenstand beleuchten, sind daher andere Gütekriterien notwendig, als es für die quantitative Forschung der Fall ist. Um die Qualität und damit die Güte des Forschungsvorhabens dennoch gewährleisten zu können, orientiert sich das wissenschaftliche, qualitative Arbeiten, und damit auch das Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung, an gewissen (anderen) Kriterien bzw. Maßstäben.

Arbeiten im quantitativen Forschungsparadigma auf die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität verweisen, müssen diese für qualitative Forschungsvorhaben neu definiert und ergänzt werden (Caspari 2022). Aus diesem Grund wurden im vorliegenden Projekt Anstrengungen unternommen, die Qualitätsstandards qualitativer Forschung zu erfüllen. So wird z. B. aus Validitätsgründen die Datenerhebungssituation auf mögliche Verzerrungseffekte hin analysiert und die Forschenden-Beforschte-Beziehung offengelegt (Flick 2020, vgl. Kapitel 8.6). Zudem stellt die Verfahrensdokumentation und damit die Schaffung von Transparenz beim forschungsmethodischen Vorgehen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ein Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung dar (Gläser-Zikuda 2013). Damit ist gemeint, dass der Forschungsprozess für Dritte nachvollziehbar gemacht wird, indem das genaue Vorgehen im Forschungsprozess dokumentiert wird, die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden offengelegt wird und Erhebungsmethoden und Datenauswertung transparent gemacht werden (Gläser-Zikuda 2013; Mayring 2015, vgl. Kapitel 8.4 und 8.5). Aus diesem Grund wurden im vorliegenden Projekt z. B. genaue Vorgaben zur Durchführung und Transkription der Planungsgespräche und Interviews festgesetzt, um wörtliche Aussagen der Subjekte von Interpretationen auf Seiten der forschenden Person unterscheiden zu können (Flick 2020). So kann gewährleistet werden, dass die Studie erneut durchgeführt werden kann.

Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Arbeiten wird in der Regelgeleitetheit des Forschungsprozesses festgesetzt. Regelgeleitetheit meint ein „schrittweises, sequentielles Vorgehen [und] die Festlegung von sinnvollen Materialeinheiten innerhalb der Daten und die Formulierung von Auswertungsregeln“ (Gläser-Zikuda 2013: 148). Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wird dies durch die Festsetzung eines Kategoriensystems realisiert (vgl. Kapitel 8.5.2). Will man empirisches Material rekonstruieren, kommt außerdem der kommunikativen Validierung eine entscheidende Rolle hinzu. Die Gültigkeit der Forschungsergebnisse kann überprüft werden, indem diese mit den Forschungsteilnehmenden diskutiert werden und dies zur Absicherung der eigenen Interpretation nutzt (Gläser-Zikuda 2013; vgl. Klüver 1979; Mayring 2015). Außerdem können die Ergebnisse, wie es in vorliegender Studie der Fall war, im Rahmen einer konsensualen Validierung innerhalb einer Auswertungsgruppe diskutiert werden (vgl. Kapitel 8.5.2). Auch das gemeinsame Kodieren von Textpassagen als Maß zur Prüfung der Übereinstimmung zwischen verschiedenen Kodierenden ist ein weiteres Gütekriterium qualitativer, spezifisch inhaltsanalytischer Arbeit. Um Aussagen über die Zuverlässigkeit der Daten treffen zu können, wurde das Datenmaterial dieser Studie von zwei Kodiererinnen ausgewertet (Mayring 2015). Schließlich kann ein triangulatives Vorgehen die Validität der Daten erhöhen, indem ergänzende und vertiefende Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingeholt werden (Caspari 2022). Dies wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Verwendung zweier Datenerhebungsmethoden realisiert.

Caspari (2022) nennt weitere Gütekriterien fremdsprachendidaktischer qualitativer Forschung, auf die in den jeweiligen (forschungsmethodischen) Kapiteln dieser Arbeit eingegangen wird. Hierzu zählt u. a. die Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld und unerwarteten Ergebnissen, Flexibilität, die Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin, die empirische Verankerung der Theoriebildung und die Offenlegung des Gegenstandsverständnisses und damit auch die theoretische und praktische Relevanz der Fragestellungen (ebd.: 18).

8.3 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Unterrichtsplanungsgespräche von Englischlehramtsstudierenden in Kleingruppen videografiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) inhaltsanalytisch ausgewertet. Als flankierende Daten dienten didaktische Kommentare, die die Studierenden im Rahmen der Unterrichtsplanung schriftlich anfertigten (vgl. Tabelle 5). Die videografische Dokumentation der Planungsgespräche hat zum Ziel, diejenigen Themen und Wissensbereiche herauszuarbeiten, die die

Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde thematisierten und nutzen. Damit war es möglich, „aus einer „etischen Perspektive wichtige Einblicke in die Gesprächsthemen“ (Knorr 2015: 410) zu gewinnen.

Tabelle 5: Untersuchungsdesign des Projektes.

Forschungsfrage	Datenmaterial	Auswertungsmethode
FF1: What do they think? Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?	Videografierte Planungsgespräche (n = 11)	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)
FF2: What do they know? Auf welche Facetten ihres Professionswissen verweisen Studierende in den Unterrichtsplanungsgesprächen? Auf welche Facetten ihres fachdidaktischen Wissens (PCK) verweisen Studierenden in Unterrichtsplanungsgesprächen? Auf welche Facetten ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen Professionswissens (inklusive ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen fachdidaktischen Wissens) verweisen die Studierenden in Unterrichtsplanungsgesprächen?	Videografierte Planungsgespräche + didaktische Kommentare als flankierende Daten (n = 11)	
FF3: What do they believe? Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?	Leitfadengestützte Interviews (n = 10)	

Die erste Sichtung der Planungsgespräche zeigte, dass affektiv-motivationale Aspekte wie Vorstellungen zum digital-vermittelten Unterrichten die Planungsgespräche beeinflussten. Diese Beobachtung hat im Forschungsprozess die Erkenntnis gebracht, dass es notwendig ist, die Innenperspektive der

Studierenden stärker zu beleuchten. Da ein qualitativer Forschungsprozess immer auch durch Flexibilität und Zirkularität geprägt ist, bedeutet das, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt zusätzliche Daten erhoben werden können (Abendroth-Timmer & Schneider 2021:187). Aus diesem Grund wurden in Ergänzung zu den Planungsgesprächen Interviews mit den Studierenden geführt. Dies ermöglichte es, die Analyse des Planungsprozesses um eine emische Perspektive zu ergänzen und folglich ein tiefergehendes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes durch die Innenperspektive der Studierenden zu erhalten. Die einzelnen Forschungsfragen und erhobenen Daten sind in Tabelle 5 dargestellt.

Sowohl die Planungsgespräche als auch die didaktischen Kommentare sind über einen Zeitraum von insgesamt vier Semestern (WiSe 21/22, SoSe 22, WiSe 22/23 und SoSe 23) erhoben worden. Ab dem Sommersemester 2022 wurde das Forschungsprojekt um eine Interviewstudie ergänzt. Da sich die Interviewerhebung im Sommersemester 2022 als Pilotierung verstand, liegen Interviews aus dem Wintersemester 2022/2023 und dem Sommersemester 2023 vor. Insgesamt wird in dieser Studie auf 11 Planungsgespräche mit 11 didaktischen Kommentaren und 10 leitfadengestützten Interviews als Datenquellen zurückgegriffen.

Zunächst wird auf einer deskriptiven Ebene auf Basis videobasierter Planungsgespräche beschrieben, welche Planungsaspekte die Studierenden thematisieren, wenn der Medieneinsatz im Englischunterricht fokussiert und geplant wird. Im Anschluss daran wird analysiert, auf welche Facetten des Professionswissens die Studierenden bei der Planung der digital-vermittelten Lernangebote zurückgreifen. Mit Hilfe der Interviews als weitere Datenquelle rückt zusätzlich die Ebene des Subjekts in den Fokus, wobei die dem Planungsprozess zugrunde liegenden Vorstellungen und Überzeugungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht expliziert werden. Damit rückt auch die Sinnesebene des „Darüber-Sprechens“ und die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit in den Blick der Analyse (Knorr 2015: 157). Dieses Vorgehen ermöglicht es, möglichst viele Aspekte des Untersuchungsgegenstandes beleuchten zu können.

Mit diesem Vorgehen wurde ein triangulativer Zugang zum Datenmaterial gewählt, bei dem verschiedenen Datenquellen (videografierte Planungsgespräche, schriftliche didaktische Kommentare und leitfadengestützte Interviews) mit Blick auf den gleichen Forschungsgegenstand kombiniert werden (Denzin 1978; vgl. Knorr & Schramm 2022). Es handelt sich demnach um eine Datentriangulation, da verschiedene Datensätze bei gleicher Auswertungsmethode – in vorliegender Studie der qualitativen Inhaltsanalyse – kombiniert werden (vgl. Denzin 1978; Knorr & Schramm 2022). Mit der Triangulation wird ein mehrperspektivistischer Blick auf den Forschungsgegenstand angestrebt, der wiederum tiefere und umfassendere Einblicke in die

Forschungsfrage generieren kann (Flick 1995; vgl. Köckeis-Stangl 1980). Flick (1989) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer systematischen Perspektiven-Triangulation (157f.). Gemeint ist damit, „dass gezielt Forschungsperspektiven und Methoden miteinander kombiniert werden, die geeignet sind, möglichst unterschiedliche Aspekte eines Problems zu berücksichtigen“ (Flick 1989: 153).

8.3.1 *Forschungskontext: Das Lehr-Lernkonzept LING 705 METH - Technology-supported Language Learning*

Die folgende Studie ist in ein fachdidaktisches Lehr-Lernkonzept im Fach Anglistik (Fachdidaktik Englisch) an der Universität Trier angesiedelt, das zwischen dem Wintersemester 2021/2022 und dem Sommersemester 2023 durchgeführt wurde³¹. Die Pilotierung des Lehrangebotes fand im Sommersemester 2021 statt, wobei dieses durch die damals herrschenden Einschränkungen der Covid-19-Pandemie online stattfand. Ab dem Wintersemester 2021/2022 konnte jedoch wieder auf Präsenzlehre zurückgegriffen werden. Dozierende des Seminars waren sowohl die Autorin der vorliegenden Studie selbst als auch eine Kollegin aus der Fachdidaktik Englisch, die eine Parallelgruppe des Konzeptes leitete. Der grobe Verlauf des Lehr-Lernkonzeptes ist in Abbildung 25 dargestellt.

Das Lehrangebot untergliedert sich in eine Theoriephase und eine Praxisphase, in der die Unterrichtsplanung von digital-vermittelten Lernsituationen für den Englischunterricht im Fokus steht. Die primären Lernziele der Lehrveranstaltung waren das kritische Reflektieren über den Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, das kollaborative Planen von digital-vermittelten Lernsituationen im Englischunterricht und das Erproben dieser Lernsituationen in der Praxis. Weitere Lernziele bezogen sich auf das Erarbeiten und die Anwendung theoretischer Grundlagen in Bezug auf einen aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität, die Entwicklung digitaler Lehr-Lernmaterialien und die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses der Englischlehrperson in einer digitalisierten Gesellschaft.

Die Theoriephase bestand aus insgesamt sechs Bausteinen, die als *Units* bezeichnet wurden. In der Theoriephase befassten sich die Studierenden mit den Potenzialen digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen (*UNIT 1*). Außerdem lernten sie Beispiele für digital-vermittelte Aufgabenformate für einen

31 Zur vertieften, inhaltlichen Beschreibung des Lehr-Lernkonzeptes wird auf die Publikation Schmit et al. (in Vorbereitung) verwiesen. Die theoretischen Inhalte des Lehr-Lernkonzeptes stehen als Open Educational Ressource unter folgendem Link zur Verfügung: <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/415df31b-45a5-4570-8b00-2a56eac0b24a>

kompetenzorientierten Englischunterricht und verschiedene technische *tools* und Konzepte für die Gestaltung digitaler Lehr-Lernszenarien kennen (*UNIT 2 + 3*). Schließlich analysierten und diskutierten sie diese kritisch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Rolle als Lehrperson (*UNIT 4+5*). Die Theoriephase endete mit einer Einheit (*UNIT 6*), in der die Studierenden die Möglichkeit hatten, verschiedene Hardware, wie z. B. interaktive Tafeln oder Trickboxen für die Gestaltung von Erklärvideos, anwendungsbezogen auszuprobieren.

An diese Phase schloss die Praxisphase an, die aus einer praxisnahen Zusammenarbeit mit Schulen der Region bestand. Hier hatten die teilnehmenden Studierenden die Möglichkeit, die im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes geplante Unterrichtsstunde in der Praxis zu erproben. Bereits praktizierende Lehrpersonen stellten Ihre Unterrichtsklasse zur Verfügung, sodass die Studierenden nach einer Hospitation in der Lerngruppe ihre Englischstunde planen, durchführen und reflektieren konnten. Da die Praxisphase des Lehr-Lernkonzeptes für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist, wird diese im Folgenden genauer beschrieben:

Nachdem die Studierenden die insgesamt sechs theoretischen Bausteine zum Einsatz digitaler Medien im Englischunterricht durchlaufen hatten, wurde im Rahmen einer „Kick-Off Veranstaltung“, die online über die Videokonferenzplattform *Zoom* stattfand, ein erster Kontakt zwischen den Teilnehmenden des Seminars und den bereits praktizierenden Englischlehrpersonen hergestellt. In dieser Veranstaltung wurde das weitere Vorgehen im Seminar beschrieben und erklärt. Außerdem vereinbarten die Studiengruppen mit der jeweils zugewiesenen Lehrperson einen Termin zur Hospitation, in der die Studierenden die Lerngruppe, für die sie die Englischstunde planen sollten, kennenlernen konnten. Ebenso erhielten die Studierenden in diesem Treffen die konkrete Planungsaufgabe, die in Abbildung 24 dargestellt ist.

Nach dieser Hospitation fand das erste Planungsgespräch zwischen den Studierenden (ohne die Lehrperson) statt, das die Hauptdatenquelle dieser Studie darstellt. Die Studierenden trafen sich dazu in Kleingruppen virtuell über die Videokonferenzplattform *Zoom*, um erste Planungsideen zu sammeln. Die Studierenden konnten je nach Stundenplan der Lehrperson eine Einzel- (45 Minuten) oder Doppelstunde (90 Minuten) planen. Thematisch sollten sich die Studierenden an den laufenden Unterrichtsvorhaben der Lehrperson orientieren. Es wurde demnach kein Unterrichtsgegenstand vorgegeben. Ebenso gab es keine zeitlichen Vorgaben zur Länge der Planungsgespräche.

In Kleingruppen, plant (mind.) eine Englisch-Unterrichtsstunde, die in ein laufendes Unterrichtsvorhaben der mit euch arbeitenden Lehrperson eingebettet ist. Der Fokus eurer Unterrichtsstunde soll auf dem Einsatz digitaler Medien und *tools* und/oder der Thematisierung von „new literacies and new texts“ (neue Inhalte für den Englischunterricht im digitalen Zeitalter) zum Erwerb von Sprachfertigkeiten (language skills and competences), wie z. B. *reading, writing, mediation, ICC*, etc. liegen. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler neben dem Einsatz digitaler Medien an komplexen Kompetenzaufgaben arbeiten sollen. Plant und bereitet eure Unterrichtsstunde so vor, dass ihr diese in der Praxis durchführen könnt.

Abbildung 24: Konkrete Planungsaufgabe, die die Studierenden vor ihrem ersten Planungsgespräch im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes erhalten haben.

Im Anschluss an das erste Planungsgespräch erhielten die Studierenden im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes *peer-feedback* zu ihrer Planung und konnten ihre ersten Planungsideen überarbeiten. Danach fand ein weiteres Planungsgespräch (zweites Planungsgespräch), allerdings mit der betreuenden Lehrperson, statt³². Im Nachfolgenden hatten die Studierenden im Seminar die Möglichkeit, einen Unterrichtsausschnitt ihrer geplanten Englischstunde in Form eines *microteachings* zu erproben und die Unterrichtsstunde erneut zu überarbeiten³³. Im Verlauf des Lehrangebotes wurde den Studierenden daher mehrfach Gelegenheit gegeben, ihre Planungsideen in einem zyklischen Vorgehen zu überarbeiten. Darauf folgend wurde die geplante Unterrichtsstunde an den jeweiligen Schulen implementiert und von den Studierenden durchgeführt. Die Unterrichtsstunden wurden videografiert und werden im Rahmen einer Anschlussstudie von Klassen (in Vorbereitung) hinsichtlich der Merkmale von Lernprozessen im Englischunterricht, in dem digitale Medien eingesetzt werden, analysiert.

32 Das zweite Planungsgespräch, das zusammen mit der kooperierenden Lehrperson stattfand, ist nicht Bestandteil der Datenanalyse dieser Arbeit. Das zweite Planungsgespräch, bei dem die Lehrperson beteiligt war, wurde hinsichtlich der Frage analysiert, ob das kollaborative Planen eine mögliche Professionalisierungsmaßnahme darstellt, bei dem es zu (digitalen) Kompetenzzuwächsen sowohl auf Seiten der Lehrperson als auch der Studierenden kommt. Dieser Reverse-Mentoring Ansatz ist in der Publikation von Schmit, Klassen & Rossa (2021) genauer erläutert.

33 „Microteaching ist eine Methode, bei der angehende Lehrkräfte vor einer kleinen Gruppe von Lernenden oder Mitstudierenden Unterrichtssituationen realisieren, um bestimmte unterrichtliche Handlungen einzuüben“ (Altmann et al. 2019: 213).

Nachdem die Unterrichtserprobungen abgeschlossen waren, fand die Interviewerhebung mit den jeweiligen Studierendenkleingruppen statt. Hierbei wurde darauf geachtet, dass der zeitliche Abstand zwischen der Interviewbefragung und dem Planungsgespräch nicht zu groß war, da sich sonst Verzerrungen durch Erinnerungseffekte zwischen Handlung und Befragung einstellen (Leuchter 2009). Die Datenerhebung (Videografie der Planungsgespräche und Teilnahme an den Interviews) fand stets im zeitlichen Rahmen der Lehrveranstaltung statt, sodass keine zusätzliche Zeit der Studierenden für die Teilnahme am Forschungsprojekt benötigt wurde. In Anhang A ist exemplarisch für das Wintersemester 2022/2023 eine Seminarübersicht dargestellt.

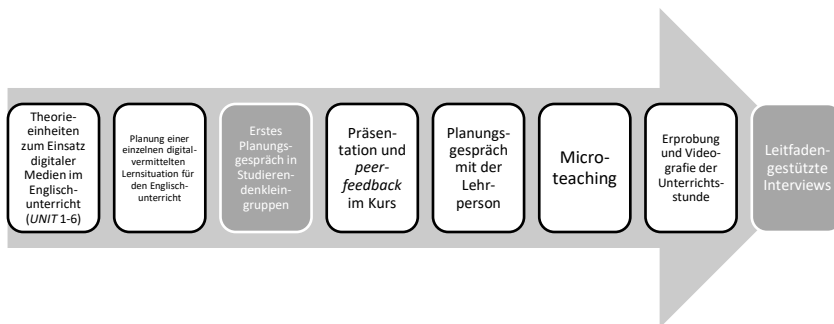


Abbildung 25: Grober Verlauf des Lehr-Lernkonzeptes. Grau hervorgehoben sind die Erhebung des ersten Planungsgesprächs und die Erhebung der leitfadengestützten Interviews als Hauptdatenquelle der vorliegenden Studie. Eigene Darstellung.

8.3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit setzte sich aus Lehramtsstudierenden des Faches Englisch zusammen, die in einen Bachelor - und/oder Masterstudium an der Universität Trier eingeschrieben waren. Die Zielgruppe dieser Arbeit waren Teilnehmende des oben beschriebenen Lehr-Lernkonzeptes, sodass eine aktive Rekrutierung von Studienteilnehmer:innen nicht nötig war. Die für diese Untersuchung akquirierten Studierende stammen sowohl aus dem Kurs der Autorin als auch aus dem Kurs der Kollegin. Der Feldzugang und damit die Auswahlentscheidungen der Zielgruppe waren daher voneinander abhängig, was jedoch vor allem in qualitativen Arbeiten kaum vermeidbar ist (Gerlach 2020a). Das Sampling hatte vor allem forschungspragmatische Gründe, da die Autorin in ihrer Tätigkeit als Dozierende Kontakt zu den Studierenden hatte und ein direkter Feldzugang möglich war.

Die Studierenden meldeten sich vorab über die universitäre Administrationsplattform für das Seminar an, wobei sie über den Forschungskontext erst in der ersten Semesterwoche informiert wurden. Dieses Vorgehen sollte eine Vorselektion von beispielsweise besonders forschungsaffinen Studierenden verhindern. Die Ansprache der Studierenden erfolgte demnach durch die Autorin der Studie ihrer Funktion als Lehrende im Rahmen des Seminars.

An der Videografie der Planungsgespräche nahmen insgesamt 23 Studierende teil (15 = als sich weiblich identifizierend, 8 = als sich männlich identifizierend), die sich auf 2-3er Kleingruppen verteilten. Die didaktischen Kommentare entstammen der gleichen Gruppe an Versuchspersonen. An den leitfadengestützten Interviews nahmen insgesamt 19 Studierende teil (13 = als sich weiblich identifizierend, 6 = als sich männlich identifizierend), wobei hier teils Einzelinterviews geführt wurden, wenn weitere Gruppenmitglieder zeitlich verhindert waren. Dadurch, dass zu einem späteren Zeitpunkt entschieden wurde, eine Interviewbefragung nach der ersten Sichtung der Planungsgespräche durchzuführen, liegen Daten von Studierenden vor, die sowohl an den Planungsgesprächen *und* den Interviews teilgenommen haben oder *nur* an den Planungsgesprächen teilgenommen haben. Zudem gibt es Interviewdaten von Studierenden, von denen *keine* Planungsgespräche vorliegen. Die Schnittmenge an Studierenden, von denen sowohl Planungsdaten als auch Interviewdaten vorliegen, kann aus Tabelle 6 entnommen werden.

Die Studierenden, die an den Planungsgesprächen teilnahmen, studierten für die Schulform Lehramt an Gymnasien ($n = 18$) oder für das Lehramt an Realschulen Plus ($n = 5$). Für die Interviews liegen Daten von 13 angehenden Gymnasiallehrpersonen und 6 Realschulkkräften vor. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Ende ihres Bachelorstudiengangs (6. Fachsemester) oder zu Beginn ihres ersten Mastersemesters (7. Fachsemester) eingeschrieben. Damit hatten alle Forschungspartner:innen bereits mindestens zwei universitäre fachdidaktische Lehrveranstaltungen absolviert und mindestens ein orientierendes Praktikum an einer Schule abgeleistet. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass die Studierenden über erste Erfahrungen in der Planung von Englischunterricht verfügten.

Über den Zweck und die Ziele des Forschungsprojektes wurden die Studierenden sowohl mündlich als auch schriftlich zu Beginn des Lehr-Lernkonzeptes informiert. Ihnen wurden entsprechende Datenschutzbestimmungen, die Anonymisierung der Daten und die Freiwilligkeit der Teilnahme kommuniziert. Ebenso wurde explizit darauf hingewiesen, dass eine Nicht-Teilnahme am Forschungsprojekt zu keinen Nachteilen im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes führen wird (vgl. Legutke & Schramm 2022). Ein schriftliches Einverständnis liegt von allen Teilnehmenden vor. Die Teilnehmenden sind in pseudonymisierter Form mit zugehöriger Datenquelle in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie. Grau hinterlegt sind alle Studierenden, von denen sowohl Planungsgesprächsdaten als auch Interviewdaten vorliegen. Fett markiert sind die Namen der Studierenden, deren Daten schließlich in die Auswertung und Analyse einfließen.

Leonie	Marc	Alina	Untersuchungsteilnehmende, von denen Planungsgespräche, aber keine Interviews vorliegen
Peter	Lina	Luisa	
Hanna	Michelle		
Helena	Anne		Schnittmenge an Studierenden, die sowohl an den Planungsgesprächen als auch an den Interviews teilgenommen haben
Lea	Mona		
Eric	Ragid		
Florian	Judith		
Amy	Elisa	Lilly	
Tom	Richard		
Isabell			
Israa			
Stefan	Lena		
Mattheo	Thomas		Untersuchungsteilnehmende, von denen Interviews, aber keine Planungsgespräche vorliegen
Leonie	Rhagad		

8.4 Datenerhebungsmethoden

Im Folgenden wird der Prozess der Datenerhebung beschrieben. Damit soll gerade mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung, die die Verfahrensdokumentation, Transparenz und Vollständigkeit betreffen, Rechnung getragen werden (Flick 2014: 420).

8.4.1 Videografie von Planungsgesprächen

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Studierenden gebeten, sich während ihrer Planungsgespräche mittels der Aufnahmefunktion von *Zoom* zu filmen. *Warum* sich für die Wahl der Planungsgespräche und deren Videografie entschieden wurde, und *wie* die Studierenden dabei vorgegangen sind, ist Bestandteil der folgenden Erläuterungen.

Zur Wahl der Videografie von Planungsgesprächen

Die Videografie – als interpretatives Verfahren – hat in der Fremdsprachendidaktik bereits eine langjährige Tradition und wird vor allem im Kontext der

Unterrichtsforschung angewendet (Kurtz 2016; vgl. Schramm & Aguado 2010). In den letzten Jahren lässt sich auch eine zunehmende Bedeutung und Verwendung videografischer Forschung im Kontext der Lehrer:innenprofessionalisierung (z. B. durch Forschungen zur *professional vision*) erkennen (z. B. Wipperfurth 2016). Tuma und Schnettler (2014) bezeichnen die Videografie als einen „interpretative[n], methodische[n] Ansatz, der sich [...] durch eine enge Einbettung in ethnographische Feldforschung [...] auszeichnet“ (ebd.: 876). Der forschungsmethodische Mehrwert der Videografie liegt laut Schramm & Aguado (2010) in der „relativ theorieunabhängigen und Komplexitätserhaltenden Dokumentation, der theoretisch unbegrenzt häufigen Reproduzierbarkeit zu Analyse Zwecken und der Wiedergabemöglichkeiten zu Zwecken der retrospektiven Stimulierung“ (ebd.: 186). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) betonen, dass der Einsatz von Videografie die Komplexität eines Untersuchungsgegenstandes abbilden kann und Daten so in „wiederholbarer, intersubjektiv überprüfbarer Weise erhoben werden“ können (ebd.: 201). Tuma und Schnettler (2019) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Konservierung sozialer Wirklichkeiten“ (ebd.: 1192). Videotaten sind folglich akkurater und ihre Dokumentierung dauerhaft zugänglich, was die Beobachtung des Planungsgeschehens in dieser Arbeit permanenter und dichter werden lässt (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013; vgl. Knorr 2015). Der videobasierte Zugang erlaubt zudem einen „natürlichen“ Zugang zum Untersuchungsgegenstand, der eine Situation abbildet, die auch ohne die Anwesenheit einer Kamera stattgefunden hätte (Tuma et al. 2013). Knapp und Ricart Brede (2012) sprechen auch von einem „ungetrübten Bild der alltäglichen Realität“ und einer „Totalität der Wirklichkeitserfassung“, (ebd.: 219f.), die durch Videografie ermöglicht wird.

Die Videografie in dieser Studie kann als eine Form der nicht-teilnehmenden Beobachtung verstanden werden, da die Beobachterin, in diesem Fall die Autorin der Studie, von außen das Verhalten der Studierenden beobachtet und nicht selbst Element des zu beobachtenden Feldes wird (Lamnek 2010). In Anlehnung an den Partizipationsgrad nach Johnson und Christensen (2004) nimmt die Autorin der Studie die Rolle einer *observer-as-participants* als Form der Fremdbeobachtung ein, da sie eine begrenzte Zeit mit der Beobachtung der Gruppenmitglieder im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes verbringt und diesen auch mitteilt, dass sie untersucht werden (ebd.: 190). Gleichzeitig handelt es sich durch die Beobachtung mittels Videoaufzeichnung um eine offline Beobachtung, die es ermöglicht, das Geschehen iterativ zu betrachten (Schramm & Schwab 2022: 150).

Für die vorliegende Studie war die Videografie außerdem von Vorteil, da durch die Möglichkeit des Bildschirmteilens via *Zoom* erfasst werden konnte, welche Notizen die Studierenden machen oder auf welchen Plattformen sie nach Unterrichtsmaterial suchen. So war es auch möglich zu beobachten, auf welches Unterrichtsmaterial (z. B. Schulbücher) sich die Studierenden

während ihren Planungen bezogen. Die Videografie ermöglichte es demnach nochmal genauer verstehen zu können, womit sich die Studierenden während der Unterrichtsplanung beschäftigen (Knorr 2015: 163f.).

Limitationen bei der Erhebung von videografierten Planungsgesprächen

Videodaten weisen unterschiedliche Limitationen auf, die es im Forschungsprozess zu reflektieren gilt. Videodaten sind „hochinvasiv und reaktiv“ (Kurtz 2016: 47), sodass gewisse Verzerrungen der Wirklichkeit „forschungsstrategisch und forschungsoperativ nicht unterbewertet werden“ (ebd.: 47) bleiben dürfen. Außerdem muss mit Blick auf die Validität der Daten genau berücksichtigt werden, wie invasiv sich die forschende Person verhält (Schramm & Schwab 2022: 150). Dieser Einwand kann in der vorliegenden Studie entkräftet werden, da die Forscherin selbst beim Planungsprozess als solcher nicht anwesend war und den Studierenden selbst überlassen hat, wann und wo sie sich treffen. Eine „Selbstuntersuchung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008: 59), bei der die Autorin sowohl Forscherin als auch Teilnehmerin der Videografie war, konnte so vermieden werden (ebd.).

Ebenfalls muss bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass sich durch die Anwesenheit der Kamera Beobachtereffekte eingestellt haben können. Obwohl in dieser Arbeit die Reaktanz der Teilnehmenden durch das Aufzeichnen am eigenen Bildschirm und damit die Anwesenheit einer Kamera minimal-invasiv gehalten wurde, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die Präsenz, bzw. das Wissen um eine Beobachtungssituation das Verhalten der Studierenden beeinflusst. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von einer gewissen Öffentlichkeitsarbeit, die durch die Anwesenheit einer Kamera generiert wird (ebd.: 158f). Mit Blick auf die Wahrung der Intimität der Gespräche weisen die Autor:innen darauf hin, dass den Versuchsteilnehmenden gewährt werden sollte, Gesprächspassagen, die nicht in die Untersuchung eingehen sollen, wieder löschen können. So kann die Exklusivität des Gesprächs und damit ein intimer Rahmen sichergestellt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008: 159; vgl. Legutke & Schramm 2022). Diese Möglichkeit wurde den Studierenden frühzeitig kommuniziert, wobei keine der Studierendengruppen davon Nutzen machte.

Außerdem muss mit Blick auf die Validität der Daten berücksichtigt werden, dass „Forschungspartner:innen bewusst oder unbewusst Informationen kommunizieren, die durch die Erhebungssituation generiert worden sind [...] und ihre Gedanken damit gegenüber einer stillen Bearbeitung verändern“ (Heine & Schramm 2022: 183). Gleichzeitig ist denkbar, dass in den Planungsgesprächen weniger verbalisiert, als gedacht wird, da beispielsweise mehrere mentale Prozesse parallel ablaufen (ebd.). Infolgedessen können mentale Prozesse nicht in Gänze abgebildet werden.

Einschränkungen von Videodaten betreffen außerdem deren Objektivität. So merkt Kurtz (2016) an, dass

[d]ie qualitative fremdsprachendidaktisch-videografische Forschung so gesehen nicht objektiv im Sinne des quantitativen Paradigmas sein [kann]. Sie ist jedoch diskursiv in Teilen objektivierbar. [...] Begrenzte Objektivierbarkeit und kommunikative Interaktivität (bis hin zur kommunikativen Validierung) sind weitere konstitutive Merkmale, die den Einsatz zusätzlicher Verfahrensweisen und Forschungsinstrumentarien implizieren, die komplementär zur Videografie im Sinne einer multiplen Triangulation eingesetzt werden können (ebd.: 48).

Ein möglicher Weg, um qualitative Forschung objektivierbar zu machen, kann durch die polymethodische Datenerhebung realisiert werden, in dem – wie auch in vorliegender Studie – die Außenperspektive der Studierenden mit der Innenperspektive verknüpft wird (Kurtz 2016: 48; vgl. Schramm & Schwab 2022).

Forschungsmethodische Herausforderung bei der Videografie von Planungsgesprächen im virtuellen Raum

Eine Besonderheit dieser Arbeit stellt das virtuelle Planen über die Videokonferenzplattform *Zoom* dar. Die Studierenden nahmen sich selbst auf. Dies ist bis dato in der fremdsprachendidaktischen Forschung eher selten und unterscheidet sich von Forschungsdesigns in der fremdsprachendidaktischen Forschung im Präsenzformat. Daher ist das Reflektieren über diese Erhebungssituation auch mit Blick auf zukünftige Forschungen umso wichtiger (Abendroth-Timmer & Schneider 2021; Küplüce 2024).

Für die vorliegende Studie sollte ursprünglich eine videographische Methode analog zur Datenerhebung von Knorr (2015) gewählt werden. Hierzu sollten die Studierenden einen extra Raum zur Verfügung gestellt bekommen, in dem sie die Unterrichtsstunde planen, während sie dabei von einer externen Kamera gefilmt werden (vgl. Knorr 2015: 183f.). Da dieses Vorgehen jedoch durch die Kontaktbeschränkungen der Covid-19-Pandemie im Jahr 2021 nicht möglich war, wurde für die Pilotierung des Vorhabens ein Vorgehen im digitalen Raum und damit einer Videografie der Studierenden beim Planen selbst über *Zoom* gewählt. Dieses Verfahren erwies sich als zeitökonomisch und wurde im Feedbackgespräch mit den Studierenden als besonders zeiteffizient und effektiv wahrgenommen. Letztlich erwies sich die virtuelle Datenerhebung auch aus Sicht der Forscherin und damit auch aus forschungspragmatischer Sicht als sinnvoll, da durch das Auslagern der Datenerhebung in den virtuellen Raum deutlich weniger personelle, finanzielle, räumliche und vor allem zeitliche Ressourcen notwendig waren. Infolgedessen wurde aus den Rückmeldungen der Studierenden und den Erfahrungen der Pilotierung heraus das Vorgehen für die weitere Datenerhebung beibehalten.

Bis dato existieren kaum Arbeiten, die die Verlagerung der Erhebungssituation in den virtuellen Raum beschreiben oder reflektieren (vgl. Küplüce

2024). Spezifisch für den fremdsprachendidaktischen Kontext sind für die vorliegende Studie die Arbeiten von Abendroth-Timmer und Schneider (2021) sowie Küplüce (2024) wichtig. Dort werden die Herausforderungen von Datenerhebungen im virtuellen Kontext diskutiert. Eine potenzielle Einschränkung der Datenerhebung im Online-Setting betrifft die Vorgabe eines Mediums. So weisen Becker (2018) sowie Abendroth-Timmer und Schneider (2021) darauf hin, dass die Generierung von Daten über vorgegebene Medien (in diesem Fall der Videokonferenzplattform *Zoom*) zu Demotivation und Überforderung führen kann, sofern die Proband:innen nicht mit der Technologie umgehen können oder technische Probleme auftreten. Diese Herausforderung kann für die Proband:innen dieser Studie nicht angenommen werden, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung alle beteiligten Studierenden mit *Zoom* durch die in den vorherigen Semestern stattgefundene Online-Lehre vertraut waren. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung an digitale Lehr-Lernformate gewöhnt; das Treffen über Videokonferenzplattformen war keine Seltenheit. Außerdem wurde die Funktionsweise der Aufnahmefunktion auf *Zoom* den Studierenden im Rahmen des Seminars erklärt. Sie erhielten im Seminar zudem schriftlich eine Erklärung und Anweisungsanleitung, wie die Aufnahme der Planungsgespräche technisch über *Zoom* umgesetzt werden soll. Ebenfalls wurden die Studierenden angehalten, eine Testaufnahme durchzuführen, um sicherzustellen, dass es zu keinen technischen Unsicherheiten bei der Videografie der Planungsgespräche kommt.

Ein weiterer Störeinfluss, der vor allem Einfluss auf die Qualität der Daten nimmt, bezieht sich auf den Gebrauch paralleler Medien während oder nach der Erhebungssituation. So weisen Abendroth-Timmer und Schneider (2021) darauf hin, dass die Interaktion im digitalen Kontext nicht linear verläuft, „sondern multimodal, d. h. gleichzeitig über verschiedene Kommunikationsmedien hinweg. Dabei ist ein Wechsel zwischen Phasen (quasi-) synchroner und asynchroner Kommunikation unabhängig vom verwendeten Medium möglich“ (ebd.: 197). In den vorliegenden Daten konnte vereinzelt beobachtet werden, dass die Studierenden während der Planungsgespräche bereits vorab asynchron über andere Kommunikationskanäle wie z. B. *WhatsApp* Planungsideen ausgetauscht haben. Dies führte im Falle dessen dazu, dass die Planungsgespräche von sehr kurzer zeitlicher Dauer waren, da bereits vorher einige Planungsideen ausgetauscht wurden. Da in den Planungsgesprächen bereits zuvor asynchron über die zu planende Englischstunde gesprochen wurde und der Planungsprozess daher nicht mehr vollständig erfasst werden konnte, wurden diese von der Analyse ausgeschlossen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2021).

Trotz der beschriebenen Einschränkungen und dem Hinweis, dass es auch forschungspragmatisch zumindest während der Pilotierungsphase dieser Arbeit notwendig war, auf den virtuellen Raum auszuweichen, kann das Erheben der Planungsgespräche (und auch Interviews) inhaltlich und methodisch gerechtfertigt werden (Küplüce 2024: 138). Die Erfahrungen mit der

Datenerhebung im virtuellen Raum waren durchweg positiv. Die Erhebungssituation im virtuellen Raum war vor allem aus forschungspragmatischer Sicht vorteilhaft. Obwohl kleinere Verbindungsstörungen bei den Planungsgesprächen beobachtet werden konnten, war die Aufnahmequalität der Daten gut genug, um diese für eine Transkription weiterverwenden zu können. Die Daten weisen demnach eine ausreichende Audio- und Bildqualität auf. Die Interaktion im virtuellen Raum bzw. das Aufzeichnen der eigenen Gesprächsdaten schien die Studierenden außerdem nur zu Beginn des Gesprächs zu irritieren. Der Erzählfluss wurde durch das Vorhandensein der Kamera daher nicht gestört (ebd.: 129). Zudem kann aus den mündlichen Rückmeldungen der Studierenden an die Autorin geschlossen werden, dass der virtuelle Kontext der Erhebungssituation die Motivation zur Forschungsteilnahme erhöht hat. Die Studierenden nahmen die zeitliche und räumliche Flexibilität der Planungsaufgabe als positiv wahr. Die Planung über eine Videokonferenztool wie *Zoom* schien Barrieren zur Forschungsteilnahme abzubauen. Insgesamt ist daher (wenn überhaupt) nur ein geringer Einfluss der virtuellen Datenerhebungssituation auf die Qualität der Daten zu erwarten (Küplüce 2024).

Zum Ablauf Videografie der Planungsgespräche

Insgesamt hatten die Studierenden nach der Hospitation der Lerngruppe eine Woche Zeit, das Planungsgespräch zu führen. Da das Planen von Unterricht in der universitären Ausbildungsphase als herausfordernd wahrgenommen wird (Knorr 2015), bekamen die Studierenden Leitfragen an die Hand, die sie im Planungsprozess unterstützen sollten (vgl. Abb. 26). Um den Studierenden Flexibilität zu gewährleisten, konnten sie selbst den genauen Zeitpunkt zum Führen des Gesprächs festlegen. Wie auch in der Studie von Knorr (2015) „wurde den Untersuchungsteilnehmenden in Anlehnung an Methoden der ethnografischen Feldforschung [daher] freigestellt, wann, wo und wie lange sie sich zum Planen treffen“ (ebd.: 164). In Abbildung 27 sind Ausschnitte eines Planungsgesprächs als Screenshot dargestellt.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, trafen sich die Studierenden im digitalen Raum (via *Zoom*) in vorher selbst gewählten Kleingruppen, um erste Planungsideen für eine Einzel- oder Doppelstunde im Fach Englisch unter dem Einsatz digitaler Medien zu sammeln. Für die Arbeit in Kleingruppen waren forschungspragmatische Gründe ausschlaggebend, gleichwohl die kollaborative Zusammenarbeit der Studierenden ein komplexreduziertes Setting darstellt, das sie im Planungsprozess unterstützen soll (ebd.). Da die Studierenden auf einen eher geringen Erfahrungsschatz zur Planung von Englischunterricht zum Erhebungszeitraum zurückgreifen können, „erweist sich die Möglichkeit des Austausches mit einer/einem Mitstudierenden als Chance, mehr

Sicherheit zu gewinnen, Anteilnahme und Bestätigung zu erfahren und sich durch die [SPS]-Gruppe unterstützt zu fühlen“ (ebd.: 408).

- What is the topic of your lesson? What topic might be relevant to the learners?
 - Provide a clear focus on a specific language competence (e.g. listening, reading, writing, speaking, ICC) and emphasise how you as a teacher will foster the acquisition of this specific competence.
- What is the goal you want to pursue with your task (e.g. learning goals)?
- How can digital media help you to reach those L2 learning goals
 - Are the selection and the use of digital media innovative?
 - Could you have done the task without innovative digital media?
 - What digital tools could you use? What digital tools are available?
- What criteria for good tasks are relevant for your task?
- What will L2 learners need from you as a teacher in order to tackle your task?
- What are the learners' needs? How do you provide task support? What task support do you provide?
 - E.g. do you have to explain the use of a specific digital tool to your learners?
- How do you structure your task (e.g. pre-while- or post-phase)?
- Provide clear task instructions and appealing teaching materials.

Abbildung 26: Leitfragen, die den Studierenden für die Planung ihrer digital-vermittelten Englischstunde zur Verfügung gestellt wurden.

Thematisch sollte die geplante Unterrichtsstunde in die laufende Unterrichtsvorhaben der kooperierenden Lehrpersonen eingebettet sein. Damit handelt es sich in diesem Erhebungskontext um Realplanungen von Studierenden, die im Anschluss an die Planung auch durchgeführt wurden. Schmidt und Hesse (2022) merken an, dass damit eine authentische Anforderungssituation erfasst wird, „die dazu geeignet(er) erscheint, Fähigkeiten zur Planung valide zu erheben“ (ebd.: 254). Für die Dauer der Planungsgespräche wurden keine Vorgaben gemacht, im Schnitt dauerten die

Planungsgespräche 52, 7 Minuten. Sobald das Gespräch beendet war, wurde die Videodatei auf der Lernplattform *Seafile* hochgeladen, wobei nur Mitglieder der AG Fachdidaktik an der Universität Trier Zugriff darauf hatten.

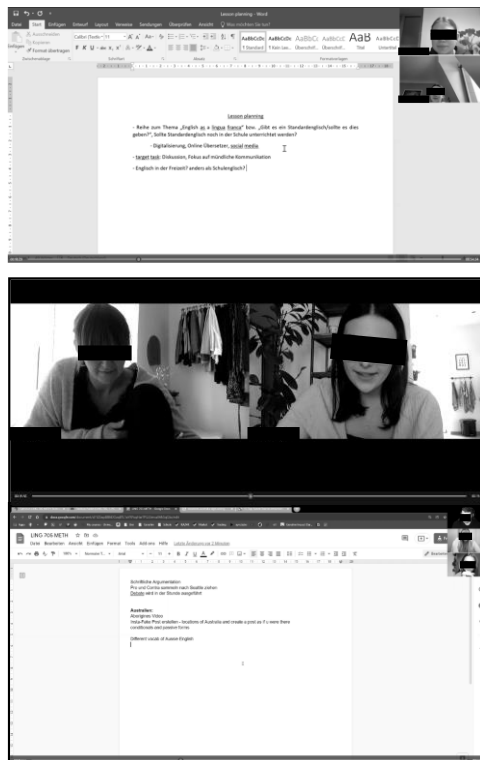


Abbildung 27: Screenshots aus drei exemplarischen Planungsgesprächen via der Videokonferenzplattform Zoom. Um sowohl die Transkription der Daten zu erleichtern als auch Mimik und Gestik der Teilnehmenden abbilden zu können, wurden die Studierenden gebeten, die Kamera mit Galeriefunktion als Kameraperspektive eingeschaltet zu haben.

Insgesamt flossen 11 Planungsgespräche in die Datenauswertung ein. Diese Fallauswahl wird damit begründet, dass das Speichern der Videodatei in manchen Fällen fehlgeschlagen ist oder einige Planungsgespräche eine zu geringe Audio - und/oder Bildqualität aufwiesen. Ebenfalls gab es Planungsgespräche von sehr geringer Dauer (ca. 10 Minuten), aus denen ersichtlich wurde, dass die eigentliche Planung bereits vor der Videografie des Planungsgesprächs

asynchron über andere Kommunikationsmittel stattgefunden hatte. Solche Datensamplings flossen nicht in die finale Auswertung mit ein.

8.4.2 Die didaktischen Kommentare und verwendeten Materialien

Die Studierenden wurden im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes gebeten, ihre final geplante Stunde in einem kurzen didaktischen Kommentar zu verschriftlichen. Konkret sollten die didaktischen Kommentare einen tabellarischen Verlaufsplan der geplanten Stunde, eine kurze Erläuterung didaktisch-methodischer Überlegungen, die Lernziele und die Begründung des digitalen Medieneinsatzes beinhalten. Mit Blick auf die erste Forschungsfrage war auch die Begründung des Medieneinsatzes relevant.

Die Wahl der didaktischen Kommentare als zusätzliche Datenquelle zu den Planungsgesprächen begründet sich vor allem in der Ergänzung der Gesprächsdaten. Im Sinne eines triangulativen Vorgehens werden unterschiedliche Datenmaterialien miteinander kombiniert, um den Untersuchungsgegenstand möglichst genau beschreiben zu können. Wie in Kapitel 2.4 aufgeführt, ist in den Planungsgesprächen damit zu rechnen, dass die Studierenden nicht alles verbalisieren, was in ihren Köpfen vorgeht. Aus Validitätsgründen liefern die didaktischen Kommentare demnach eine zusätzliche Datenquelle, um die Forschungsfragen tiefergehend beantworten zu können. Auch die von den Studierenden verwendeten Materialien wie Lehrbücher, Arbeitsblätter oder Softwareprogramme – auch wenn diese nicht systematisch ausgewertet wurden – unterstützen die Datenanalyse, indem sie zu einem besseren Verständnis der Gesprächsdaten beitragen.

8.4.3 Erhebungsmethode: Die leitfadengestützten Interviews

Die erste Sichtung der Planungsgespräche hatte gezeigt, dass neben dem Wissen auch affektiv-motivationale Aspekte das Planungs Handeln der Studierenden beeinflussen. Damit einher ging eine dritte Forschungsfrage, die sich darauf bezieht, welche Überzeugungen und Vorstellungen Studierende gegenüber einem digital-vermittelten Englischunterricht haben.

Um dies erfassen, verstehen und nachvollziehen zu können, müssen Erhebungsinstrumente eingesetzt werden, die möglichst offen und flexibel sind (Schulz & Ruddat 2012). Zudem muss zur Beantwortung eines wenig beforschten Untersuchungsgegenstandes ein exploratives Instrument eingesetzt werden (Trautmann 2012; vgl. Küplüce 2024). Hierfür eignen sich Formen der Selbstauskunft wie beispielsweise Interviewbefragungen. Da Untersuchungsgegenstände wie Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen nicht immer beobachtbar sind, können Formen der Selbstauskunft, wie beispielsweise in einer Interviewsituation, Einblicke in affektive Dispositionen der

Teilnehmenden als zentrale Professionalitätsfacette geben (Riemer 2022). Interviews erlauben folglich, Gedanken, Einstellungen und Haltungen zu erschließen, die in vorliegender Studie ‚hinter‘ dem Planungshandeln liegen (Altrichter & Posch 2007). Aus diesem Grund entschied die Autorin, mit den Studierenden des Lehr-Lernkonzeptes eine mündliche Befragung in Form von Interviews durchzuführen.

Im Sinne der Forschungsökonomie ist es sinnvoll, die Interviews mit einem Leitfaden zu strukturieren (Trautmann 2012). Aus diesem Grund wurden die Interviews durch einen vorab vorbereiteten Leitfaden strukturiert, der die Gestaltung des Gesprächsablaufs systematisiert (Helfferich 2019). Hierzu werden zentrale Aspekte des Untersuchungsgegenstandes identifiziert, die dann im Leitfaden fokussiert werden sollen (Schreier 2023b). Der Leitfaden hat also zum Ziel, das Interview auf relevante Themen, die dem Vorwissen der interviewenden Person entstammen, zu fokussieren und gleichzeitig die Interviews vergleichbar zu machen (Kuckartz & Rädiker 2024a). Da der Forschungsgegenstand durch die Frage der affektiven Dispositionen beim Planen von Englischunterricht bereits theoretisch gerahmt war, wurde das qualitative Güteprinzip der maximalen Offenheit durch den Leitfaden bewusst eingeschränkt und der Interviewablauf gezielt gesteuert (vgl. Helfferich 2019). Auch Küplüce (2024) beschreibt digitalitätsbezogene Vorstellungen als „stark themenbezogen“, sodass „ein gänzlich offenes, narratives Interview nicht in der gleichen Dichte Antworten erwarten [lässt], die für das Forschungsinteresse von Relevanz sind“ (ebd.: 134). Die Interviewdaten weisen durch den Leitfaden einen stärkeren „Elizitierungscharakter“ auf, da hauptsächlich die interessierenden Aspekte des Forschungsgegenstandes fokussiert werden (Riemer 2022: 170).

Beim Erstellen des Leitfadens wird dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2019: 670) gefolgt, um den teilnehmenden Studierenden dennoch die Möglichkeit zu geben, eigene Gedanken elaborieren zu können. Riemer (2022) betont dabei, dass der Leitfaden der Orientierung dienen soll, und keinen strikten Ablaufplan darstellt. Dementsprechend soll auch die Fragereihenfolge flexibel gehalten werden und die Teilnehmenden zu eigenen ausführlichen Aussagen ermutigt werden. Gerade zu Beginn sollen erzählgenerierende Fragen gestellt werden, um den Redefluss der Teilnehmenden zu gewährleisten (Riemer 2022). Weitere Impulsfragen steuern den Gesprächsverlauf. Die interviewende Person sollte sich dabei möglichst nicht wie eine natürliche Gesprächspartnerin verhalten, sondern lediglich durch kontrolliertes und vertieftes Nachfragen eine neutrale Gesprächsposition einnehmen (Aguado 2019).

Der in dieser Studie eingesetzte Leitfaden ist im Anhang B dargestellt. Bei der Erstellung des Leitfadens wurde sich an den Faustregeln zur Leitfadenerstellung nach Riemer (2022: 171) orientiert. Dabei wird mit der ersten Frage zunächst ein erzählgenerierender Impuls gesetzt; anschließend folgen konkretere Impulsfragen zum Forschungsgegenstand. Die Aufrechterhaltungsfragen

dienen der Steuerung des Gesprächs, um den Gesprächsfluss zu erhalten. Um den zeitlichen Rahmen des Interviews zu begrenzen, gab es optionale Fragen, die nur gestellt wurden, sofern eine Interviewlänge von 60 Minuten (noch) nicht überschritten wurde.

Die Pilotierung des Interviewleitfadens fand im Sommersemester 2022 nach einer Trainingsphase statt. Hierzu führte die Autorin der Studie Probe-Interviews mit ihrer studentischen Hilfskraft. Wie auch die Planungsgespräche fanden die Interviews über die Videokonferenzplattform *Zoom* statt, nachdem die Studierenden ihre geplante Stunde an der Schule erprobt hatten. Um eine persönlichere und vertrauensvollere Atmosphäre während der Interviewdurchführung zu schaffen, wurden die Studierenden gebeten, ihre Kamera einzuschalten, sodass die Interviews nicht nur audiografiert, sondern ebenfalls videografiert wurden. Dies ermöglichte auch bei der Transkription der Daten eine vereinfachte Zuordnung der Sprecher:innen.

Insgesamt flossen 10 Interviews in die Datenanalyse mit ein. Die durchschnittliche Länge der Interviews beträgt ca. 36 Minuten. Die Interviews wurden in Kleingruppen geführt, in denen auch das vorherige Planungsgespräch stattfand. Es liegen sowohl Einzel- als auch Paarinterviews vor (Döring, Bortz & Pöschl 2016). Interviewerin war die Autorin dieser Arbeit. Zudem war eine Kollegin, die Dozentin der Parallelgruppe des Lehr-Lernkonzeptes war, anwesend, wenn das Interview mit Studierenden geführt wurde, die im Parallelkurs der Autorin eingeschrieben waren.

Die Entscheidung, die Interviews (wie auch die Planungsgespräche) im virtuellen Kontext über *Zoom* zu führen, knüpft an die forschungsmethodischen Vorteile an, die in Kapitel 8.4.1 beschrieben wurden. Forschungsmethodische Einschränkungen durch den virtuellen Kontext könnten sich jedoch dadurch ergeben haben, dass es sich bei der Interviewbefragung im virtuellen Raum um eine „inszenierte, digital medierte Gesprächssituation“ (Küplüce 2024: 137) handelt. Dies steht jedoch im Widerspruch zu dem zentralen Gütekriterium qualitativer Forschung, den Forschungsgegenstand in einem möglichst natürlichen, alltäglichen Kontext zu beobachten (Helfferich 2011, vgl. Kapitel 8.2). Die Natürlichkeit und Offenheit der Gesprächssituation in Interviews, die beispielsweise über Videokonferenztools stattfinden, kann daher durchaus kritisch betrachtet werden. Küplüce (2024) relativiert diesen Einwand damit, dass eine Natürlichkeit oder Normalität der Erhebungssituation auch über das Bewusstsein „des Interviews als Kommunikationstyps“ (Weck 2020: 191) verstanden werden kann, was heißt, dass den beteiligten Gesprächspartner:innen bewusst ist, dass es sich aufgrund des Interviewsetting sowieso um keine natürliche Situation handelt (Küplüce 2024). Den beteiligten sind die Eigenschaften einer Interviewsituation jedoch bekannt; sie kennen das Frage-Antwort Schema und sind sich ihrer vordefinierten Rollen bewusst. Küplüce (2024) fasst daher zusammen:

In diesem Sinne scheint es weniger ein Einwand gegen das Forschungsdesign als ein notwendiges Merkmal von Interviewstudien zu sein, dass, anders als z. B. bei Ethnografien, das Material nicht aus einem weitestgehend unbeeinflussten Gespräch entsteht. Daraus folgt, dass auch ohne den virtuellen Raum eine künstliche Gesprächssituation entstanden wäre. Zumindest für diesen Aspekt ergibt sich aus der Nutzung von *video conferencing* also kein offensichtlicher Unterschied (ebd.: 137; Hervorhebung im Original).

Damit scheint das Erheben der Interviews über das Videokonferenztool *Zoom* vor allem auch aus forschungspragmatischer Sicht gerechtfertigt.

8.5 Datenauswertung

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden sowohl die Planungsgespräche als auch die leitfadengestützten Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte nach einer inhaltlich-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse, die in dieser Untersuchung sowohl das induktive als auch deduktive Bilden von Kategorien umfasste. Es folgt die Beschreibung der Transkription und der Darlegung des Regelsystems, mit dem die Planungsgespräche und Interviews transkribiert wurden (Kapitel 8.5.1). Anschließend wird auf die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren eingegangen (Kapitel 8.5.2). Dabei geht es sowohl um methodologische Grundlagen als auch das Beschreiben des genauen Vorgehens bei der Kategorienbildung.

8.5.1 Die Transkription

Da sowohl die Daten der Planungsgespräche als auch die Interviewdaten in auditiv-visueller Form vorlagen, mussten diese zunächst schriftlich aufbereitet werden. Um die Daten für die Datenanalyse zugänglich zu machen und auswerten zu können, mussten sie also verschriftlicht, d.h. transkribiert werden (Schreier & Weydmann 2023). Bevor die Daten in die schriftliche Repräsentationsform überführt werden konnten, musste entschieden werden, wie vollständig, wie umfangreich (Transkriptionstiefe) und auf welche Weise (Notationsverfahren) die Daten verschriftlicht werden sollen (Dresing & Pehl 2020). Bei der Überführung mündlicher in schriftliche Daten muss jedoch immer reflektiert werden, dass diesem Vorgang Selektions- und Interpretationsprozesse zugrunde liegen, sodass der gesprochene und geschriebene Text nicht isomorph sind (Ochs 1979; vgl. Schramm & Aguado 2010). Transkripte sind infolgedessen immer eine Reduktion des Datenmaterials und können daher als „neue Realität“ gefasst werden (Flick 2014: 292; vgl. Dresing & Pehl 2020).

In vorliegender Arbeit liegt eine vollständige Transkription aller Planungsgespräche und leitfadengestützter Interviews in vereinfachter Zeilenschreibweise vor (vgl. Schreier & Weydmann 2023). Dies hat den Grund, dass sich dem Datenmaterial möglichst fremd gemacht werden sollte und nur mit dem Transkript weitergearbeitet werden konnte. Während der Transkription der Daten fand sowohl die Pseudonymisierung als auch Anonymisierungen der Teilnehmenden und aller auf eine Person rückzuführenden Informationen statt, so dass alle personenbezogenen Daten verfremdet wurden.

Da die Transkription zeitintensiv ist (Redder 2002), gilt es zudem ein angemessenes Transkriptionsverhältnis zu wählen und abzuwägen, inwiefern bestimmte Aspekte gesprochener Sprache je nach Interpretationsziel mittranskribiert werden müssen (Heine & Schramm 2007). Der Detailliertheitsgrad des Transkriptes sollte also mit der Forschungsfrage und damit mit dem Untersuchungsgegenstand im Einklang stehen – es gilt zu entscheiden, inwiefern inhaltliche Äußerungen durch formale Elemente im Transkript ergänzt werden (Fuß & Karbach 2014; vgl. Schreier & Weydmann 2023).

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist von Interesse, *was* die Studierenden sagen, wenn sie digital-vermittelten Unterricht planen. Aus diesem Grund stand während des Transkriptionsprozesses der *Äußerungsinhalt* im Fokus. Infolgedessen wurde sich für eine orthografische Transkription entscheiden, bei dem vor allem die „standardorthografische Wiedergabe des Gesagten“ (Dresing & Pehl 2020: 843) im Vordergrund stehen, wohingegen auf eine feineres Notationsverfahren z. B. nach Jefferson (1972) – in dem auch das *wie* der Verbalisierung für die Forschungsfrage entscheidend ist – verzichtet wurde. Konkret wurde die erweiterte-inhaltlich-semantische Transkription von Dresing und Pehl (2018) aufbauend auf Kuckartz et al. (2008) verwendet, die sich vor allem zur „inhaltsanalytischen Erfassung von Sachaussagen und subjektiven Sichtweisen“ (Dresing & Pehl 2020: 847) eignet. Hierbei wird die Sprache auf Standardorthografie geglättet, um den Fokus auf den „semantisch-wörtlichen Inhalt des Redebeitrages“ (ebd.: 847) zu setzen.

Da sich die Transkription der Planungsgespräche als besonders zeitintensiv herausstellte und neuere Entwicklungen die Transkription mittels Spracherkennungssoftware ermöglichen, wurde im Laufe des Forschungsprozesses (ab dem Wintersemester 2022/2023) entschieden, die Transkription mittels der Software f4x vorzunehmen³⁴. Mit diesem Programm liegt die Möglichkeit einer automatisierten Transkription mittels Spracherkennung vor, die „weniger fehleranfällig ist und ohne Trainingszeit auskommt“ (Schreier & Weydmann 2023: 268). Dennoch wird darauf verwiesen, das Transkript nachträglich zu prüfen und eine Fehlerkorrektur vorzunehmen (ebd.). Da vor allem Sprecher:innenüberlappungen und das Verwenden englischsprachiger Begriffe zu

34 Das Programm f4x wurde in Kooperation zwischen Dresing und Pehl mit dem Fraunhofer IAIS Institut für die datenschutzrechtliche-konforme Transkription entwickelt und ist zur automatisierten Transkription unter <https://www.audiotranskription.de/f4x/> verfügbar.

einigen Fehlern in der Transkription der Daten durch das Programm führten, wurden die Basistranskripte von der Autorin selbst und einer studentischen Hilfskraft kontrolliert und überarbeitet. In diesem Überarbeitungsprozess wurden vor allem nonverbale Elemente (wie z. B. Lachen) ergänzt.

Um sicherzustellen, dass beim Transkribieren nach denselben Kriterien vorgegangen wird, wurden einige Stellen von zufällig gewählten Planungsgesprächen zunächst gemeinsam im Team transkribiert und diskutiert. Die Transkription wurde also im Vorfeld trainiert (Heine & Schramm 2022). Die Transkripte wurden anschließend in die Analysesoftware *MAXQDA* (Version *MAXQDA Analytics Pro 24.5.1.*) eingepflegt, wobei der Text mit Zeitmarken versehen wurde, um das Textmaterial mit dem Videomaterial der Planungsgespräche und Interviews zu synchronisieren. Dieses Vorgehen wird von Dresing & Pehl (2020) empfohlen, da die Verlinkung von Text und Videomaterial „die Qualitätssicherung und Reliabilität der Transkripte“ (ebd.: 848) unterstützt. Die Transkripte bildeten die Grundlage für die Datenanalyse.

8.5.2 Die qualitative Inhaltsanalyse als Analyseverfahren

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt zunächst in der Identifikation von digitalisierungsbezogenen Themen, die die Studierenden in Unterrichtsplanningsgesprächen aushandeln, wenn digital-vermittelter Englischunterricht, geplant wird. Auch das Auffinden von expliziten und impliziten Facetten des Professionswissens stellt ein zentrales Forschungsinteresse dar. Infolgedessen stand nicht „die Generierung einer Theorie über das gemeinsame Planen von Unterricht“ (Knorr 2015: 192) im Forschungsvordergrund, sodass sich die Autorin gegen die Verwendung rekonstruktiver Verfahren wie der *Grounded-Theory* Methodologie als Auswertungsverfahren entschied. Stattdessen war das Auffinden und die Analyse von Themen und Mustern fremdsprachendidaktischer Gegenstände eine wesentliche Zielperspektive dieser Arbeit, für die sich die qualitative Inhaltsanalyse eignet (Burwitz-Melzer & Steininger (2022: 279). Ebenfalls wurde sich gegen eine Auswertung mittels der dokumentarischen Methode entschieden, da weniger die Bedeutungskonstruktion der Beteiligten und damit das Planen als soziales Phänomen von Erkenntnisinteresse war.³⁵ Gleichzeitig wurde in dieser Arbeit auf die Analyse der Gespräche auf einer prozessualen Ebene und damit auf die Analyse der Austauschprozesse in den Planungsgesprächen und dem interaktiven Herstellen des Gesprächs verzichtet. Aus diesem Grund wurde eine Analyse der Gespräche mittels diskursanalytischer Verfahren wie der Gesprächsanalyse nicht weiterverfolgt.

Aus den hier beschriebenen Gründen wurde für die Auswertung der Daten die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) gewählt. Die QIA hat zum Ziel, das

³⁵ Auf eine kritische Reflexion dieser Entscheidung wird in Kapitel 10.3.5 näher eingegangen.

Material regelgeleitet und damit systematisch zusammenzufassen und zu beschreiben (Flick 2014). Sie übernimmt damit eine klassifizierende und datenkomprimierende Funktion. So können mit Blick auf die fremdsprachendidaktische Professionsforschung

nicht-beobachtbare affektive oder kognitive Zustände oder Vorgänge ermittelt, nachvollzogen und im Idealfall auch erklärt werden, u. a. um dann auf einer anwendungsbezogenen Ebene angemessene Empfehlungen sowie Maßnahmen zur Optimierung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln (Aguado 2013: 119; vgl. Schreier & Weydmann 2023).

Zur Genese der qualitativen Inhaltsanalyse: Die Perspektiven von Mayring & Kuckartz

Mit Blick auf die Genese der QIA reichen die Anfänge der Inhaltsanalyse bis zu Beginn der 1900er Jahre zurück. Als ‚Geburtsstunde der Inhaltsanalyse‘ als eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode wird Max Webers Analyse von Zeitungsartikeln datiert, mit Hilfe derer er Worte und Inhalte in Zeitungsartikeln zählte und verglich (Kuckartz 2018: 13; vgl. Weber 1910). Damit entwickelte sich die qualitative Inhaltsanalyse ursprünglich aus der quantitativen Inhaltsanalyse, die sich stark auf die statistische Auswertung von Kommunikationsmedien fokussierte (z. B. Lazarsfeld 1972). In den 1940er Jahren verbreitete sich die QIA als primär kommunikationswissenschaftliche Analyse-methode, die häufig für die Analyse von Kriegsberichtserstattungen eingesetzt wurde (Kuckartz 2018). In diesen Jahren tauchten auch erstmalig die Begriffe „content analysis“ oder „sampling unit“ auf (ebd.: 15). Dennoch verstand sich die QIA weiterhin als rein quantitatives Verfahren, was sich in damaligen Beschreibungen der QIA widerspiegelt: „Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication“ (Berelson 1952: 18, hier zitiert nach Kuckartz 2018: 5). Der latente Sinngehalt der Daten spielte weiterhin keine Rolle.

Dieser Umstand wurde besonders von Kracauer ab den 1950er Jahren kritisiert, der von einer methodischen Verengung der Inhaltsanalyse sprach (Kracauer 1952). Mit Kracauer rückte zunehmend die Verstehens- und Interpretationsebene eines Textes in den Vordergrund. Mit Kracauers Verständnis der *qualitative content analysis* wurde daher die latente Bedeutung eines Textes stärker fokussiert. Die heutige qualitative Inhaltsanalyse beruft sich auf diese hermeneutische Tradition des Textverständnisses. Hierbei erfordert der Verstehensprozess eine Fülle an Vorwissen auf Seiten der forschenden Person, die es im Erhebungskontext als solchen aber auch während der Analyse und Interpretation der Daten zu reflektieren gilt (Kuckartz 2018). Die als im deutschsprachigen Raum bezeichnete Hermeneutik, die „Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (ebd.: 17) ist für die

qualitative Auswertung von Daten leitend. Die Hermeneutik und das interpretative Paradigma sind folglich zentrale Eigenschaften der QIA.

Als prominenteste Vertreter der QIA im deutschsprachigen Raum sind Philipp Mayring und Udo Kuckartz zu nennen. Mayring publizierte 1983 das erste Methodenhandbuch zur QIA. Damit hat Mayring einen wesentlichen Anteil daran, dass die QIA heute als eine anerkannte und weitverbreitete Methode in der empirischen Sozialforschung und auch Fremdsprachenforschung ist. In dem von Mayring 1983 veröffentlichten Methodenhandbuch wird die QIA als regelgeleitetes Verfahren zur Textanalyse vorgestellt, die im Gegensatz zu einer rein interpretativen Textanalyse systematische Schritte und Regeln und eine transparente Vorgehensweise der QIA definiert.

Auch wenn sich jeweils unterschiedliche Varianten der QIA entwickelt haben (z. B. Kuckartz 2018), bleibt das grundlegende Verfahren der Zuordnung einer Textpassage zu einer Kategorie jedoch bestehen. Mayring (2010) benennt dabei zwei Formen des Kodierens, wobei induktiv, vom Text ausgehend (*bottom-up*) oder deduktiv, theoriegeleitet (*top-down*), Kategorien entwickelt werden können (Aguado 2013). Kuckartz (2018) spricht bei der induktiven Kategorienbildung von einer „a-priori-Kategorienbildung“, bei der Kategorien vorab und unabhängig vom empirischen Material gebildet werden (ebd.: 65). Auch eine Kombination beider Arten der Kategorienbildung ist möglich, so dass deduktiv-induktive Vorgehensweisen bei der Entwicklung der Kategorien gemischt werden können (ebd.). Auch in vorliegender Studie wurde sowohl induktiv (Forschungsfrage 1), als auch deduktiv-induktiv vorgegangen (Forschungsfrage 2 und 3). Beide Arten der Kategorien und die genaue Vorgehensweise in vorliegender Arbeit werden in Kapitel 8.5.2 erläutert. Die beiden Denkansätze von Mayring und Kuckartz ähneln sich vor allem in ihrer systematischen Herangehensweise und der regelgeleiteten Kategorienbildung. Kuckartz schließt sich vielen Überlegungen Mayrings an, wandelt diese jedoch teilweise ab.

Für die Wahl der QIA nach Kuckartz (2018) in dieser Arbeit gab es mehrere Gründe. Während Mayring die QIA wesentlich als theoriegeleitetes Verfahren versteht, hebt Kuckartz (2018) die Bedeutung einer Herleitung der Kategorien am Material hervor. Da es sich in vorliegender Arbeit um eine explorative Studie handelt, und somit auf wenige bereits existierende inhaltliche Systematisierungen zu den Forschungsfragen zurückgegriffen werden können, wurde ein Analyseverfahren gewählt, das sich stärker am Material orientiert. Außerdem hebt Kuckartz (2018) stärker die Bedeutung der Interpretation nach dem Kodieren hervor (ebd.: 6). Somit schreibt Kuckartz (2018) der qualitativ hermeneutischen Analyse mehr Bedeutung zu, als es Mayring tut. Für Mayring stehen die Kategorienbildung und die quantitative Häufigkeitsauszählung der Daten im Vordergrund. Mayring versucht im Gegensatz zu Kuckartz (2018) stärker Elemente der quantitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Weber (1910) ursprünglich gedacht war, mit qualitativen Analysen zu verbinden. Die QIA

nach Mayring ist daher im Gegensatz zu Kuckartz (2018) noch stärker an quantitativen Denkweisen orientiert. Obwohl mit Blick auf – vor allem die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit – durchaus auf Häufigkeiten der Kodierungen verwiesen wird, stehen diese nicht im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Vielmehr soll die qualitative Interpretation der Daten unterstützt werden, was sich vor allem in Kuckartz (2018) Vorgehen realisieren lässt. Ein weiterer Grund für den Einsatz des Analyseverfahrens nach Kuckartz (2018) ist die softwaregestützte Durchführung der QIA, der Kuckartz mehr Bedeutung zuweist als Mayring. Da es sich bei den hier vorliegenden Daten um enorme Datenmengen handelt, war eine Softwareunterstützung unabdinglich. Damit war auch aus forschungspragmatischer Sicht die Wahl der QIA nach Kuckartz (2018) sinnvoll.

8.5.3 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Konkret wurde die inhaltlich-strukturierenden QIA nach Kuckartz (2018) verwendet, um „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier 2014: o. S.) – beispielsweise mit Blick auf verschiedene Themen im Datenmaterial. Die Vorgehensweise der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist in Abbildung 28 dargestellt.

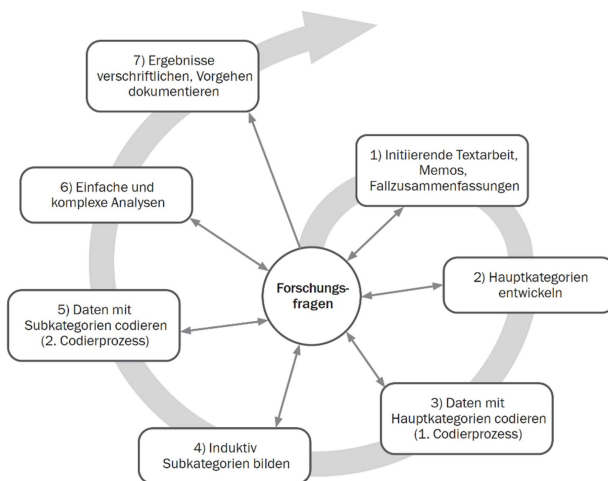


Abbildung 28: Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024a: 137)

Bei der QIA steht das Kategoriensystem im Zentrum der Analyse. Mit der Entwicklung eines Kategoriensystems grenzt sich die QIA damit von freieren Formen der Textinterpretation ab (Burwitz-Melzer & Steininger 2022). Mayring und Fenzl (2019) beschreiben die Kategoriegeleitetheit als das „zentrale Unterscheidungskriterium gegenüber anderen Textanalyseansätzen“ (ebd.: 634), womit die QIA stärker regelgeleitetes Analysieren im Vergleich zu anderen qualitativen Textanalyseverfahren wie beispielsweise der objektiven Hermeneutik ermöglicht (ebd.). Die Kategorien³⁶ der qualitativen Inhaltsanalyse weisen eine formale Ähnlichkeit zu den *Codes* in der *Grounded-Theory* auf, werden jedoch vorab genau definiert und regelgeleitet Textpassagen zugeordnet (Mayring 2020). Bevor das Kategoriensystem als ‚Produkt‘ der inhaltlichen Analyse steht, werden mehrere Rückkopplungsschleifen durchlaufen, um die Kategoriendefinitionen festzulegen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist folglich ein iterativer und rekursiver Prozess, bei der im Verlauf der Analyse Änderungen und Modifikationen der Kategorien vorgenommen werden dürfen und sollen (Mayring 2020). Dieses iterative Vorgehen im Auswertungsprozess kann auch als Versuch verstanden werden, Transparenz und Reliabilität als wesentliche Qualitätskriterien qualitativer Forschung stärker umzusetzen (Flick 2014; vgl. Kuckartz 2018; Reitenbach 2023).

Induktive, themenbezogene Kodierung der Planungsgespräche

Für die Analyse der Planungsdaten mit Blick auf die erste Forschungsfrage wurde ein rein induktives Analyseverfahren verwendet (vgl. Tabelle 7). Das bedeutet, dass keine vorab festgelegten Theorien oder Kategorien an das Material herangetragen wurden, sondern mit großer Offenheit der ersten Fragestellung begegnet wurde. Für die direkte Kategorienbildung am Material schlägt Kuckartz (2018) folgende Vorgehensweise vor, die in dieser Arbeit angewandt, aber leicht modifiziert wurde (ebd.: 83f.; vgl. Tabelle 7):

Das induktive und stark offene Vorgehen begründet sich darin, dass die Frage nach digitalisierungsbezogenen Themen in Planungsgesprächen für einen digital-vermittelten Englischunterricht bis dato unbeantwortet ist. Aus diesem Grund kann auf keine bereits existierenden Systematisierungen oder Theorien zurückgegriffen werden. Außerdem ermöglicht ein induktives Vorgehen eine flexible und offene Herangehensweise ans Material, was sich besonders in einem wenig erforschten Forschungsfeld wie dem in vorliegender Arbeit anbietet und den explorativen Charakter dieser Studie unterstreicht (Caspari 2022).

36 Die Begriffe ‚Kategorie‘ und ‚Code‘ werden in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Kuckartz (2018) synonym benutzt. Für eine Übersicht zu den unterschiedlichen Verwendungen der Begriffe siehe Kuckartz (2018: 31 ff.).

Tabelle 7: Vorgehen bei der induktiven, themenbezogenen Kategorienbildung nach Kuckartz (2018)

Schritt	Konkretes Vorgehen
(1) Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen	Mit der Kategorienbildung wird in Bezug auf die erste Forschungsfrage beschrieben, welche Aspekte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle spielen, wenn die Studierenden über die Gestaltung ihrer Englischstunde sprechen. Die Kategorien erlauben ein deskriptives Erfassen der medienbezogenen Gesprächsinhalte.
(2) Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen	Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden aufgrund ihres deskriptiven Charakters sowohl thematische als auch analytische Codes entwickelt. Thematische Codes bezeichnen ein „bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc.“ (Kuckartz 2018: 34). Analytische Codes „entfernen sich von der Beschreibung“ (ebd.: 34) und sind „durch einen höheren Grad an Abstraktion und Interpretation gekennzeichnet und können auch eine Erklärung von Phänomenen zum Ausdruck bringen“ (Kuckartz & Rädiker 2024a: 27). Da es sich bei der ersten Forschungsfrage um keine Bewertung handelt, wurde auf die Bildung bewertender und evaluativer Codes verzichtet. Es wurde offen kodiert, d.h. „ohne Vorgaben hinsichtlich des Grads der Allgemeinheit und der Abstraktheit der Kategorien“ (Kuckartz 2018: 89).
(3) Mit den Daten vertraut machen und Art der Kodiereinheit festlegen	Eine Kodiereinheit stellten Textpassagen dar, in denen sich die Studierenden auf den Einsatz digitaler Medien bezogen. Die meisten Kodiereinheiten bestanden aus mehreren Sätzen oder sinntragenden Aussagen. Häufig umfassten sie längere Passagen, die sich über mehrere Sprecher:innenwechsel streckten. Thematische Wechsel bildeten die Segmentgrenzen. In Anlehnung an die Sequenzanalyse von Deppermann (2008) wurden die Gespräche zunächst in Themen- und Handlungssegmente eingeteilt, um in einem ersten Schritt die chronologisch sequenzielle Struktur der Gespräche zu erfassen. Dies ermöglichte es, das Gespräch hinsichtlich medienbezogener Aussagen zu selektieren und Textpassagen, in denen der Medieneinsatz thematisiert wurde, auszuwählen. Die ausgewählten Passagen wurden paraphrasiert und zentrale Motive bzw. Themen, die das Planen von digital-vermitteltem Unterricht konstituieren, kategorisiert. Von der Analyse ausgeschlossen wurden Sequenzen, in denen die Studierenden private Gespräche führten, Passagen, die keinen Bezug zur Unterrichtsvorbereitung hatten und Aussagen zu organisatorischen Absprachen (vgl. Knorr 2015: 195).
(4) Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden und Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien	Obwohl die themenbezogenen Gesprächssequenzen Ausgangspunkt der Kategorienbildung am Material waren und damit die Kodiereinheiten darstellten, wurden die Planungsgespräche Zeile für Zeile und damit sequenziell durchgearbeitet, um die kontextuelle Einbettung der ausgewählten Textpassagen zu ermöglichen und so ein stärkeres Verständnis für die Sequenzen sicherzustellen. Bei der Zuordnung der medienbezogenen Textpassagen zu den Kategorien wurde zunächst darauf geachtet, Abstraktionen und „ausholende Interpretationen“ zu vermeiden, um möglichst nah am Text zu arbeiten (Kuckartz 2018: 91). Auffälligkeiten wurden währenddessen in Memos festgehalten.

Schritt	Konkretes Vorgehen
(5) Systematisierung und Organisieren des Kategoriensystems	In diesem Schritt werden die bereits existierenden Codes geordnet und systematisiert, wobei ähnliche Codes zusammengefasst und Oberkategorien gebildet werden. Gleichzeitig wurde mit der Verschriftlichung der Kategoriendefinitionen begonnen (Kuckartz 2018). Das Kategoriensystem wurde damit in einem rekursiven Vorgehen sukzessive revidiert und erweitert.
(6) Das Kategoriensystem festlegen	Eine erste Überarbeitung des Kategoriensystems erfolgte, nachdem die Hälfte der Planungsgespräche durchgearbeitet wurde, um dann weitere Überarbeitungen in folgenden Analyseschleifen vornehmen zu können. Abschließend wurde das gesamte Material mit dem festgelegten Kategoriensystem analysiert. Damit wurde das Datenmaterial in mehreren Iterationschleifen um weitere Subkategorien differenziert und schließlich auf die Kriterien zur Kategorienbildung (disjunkt, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar, vgl. Kuckartz 2018: 85) geprüft, bis sich schließlich eine Sättigung der Kategorien einstellte. Mit Verweis auf Kuckartz (2018) zur Berechnung eines Übereinstimmungs-Koeffizienten beim induktiven Kodieren wurde auf die Überprüfung einer Inter-coder - oder Intra-coder-Reliabilität für die Analyse der ersten Forschungsfrage aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet. So schreibt Kuckartz (2018), dass die Kategorienbildung direkt am Material ein aktiver, individueller Konstruktionsprozess ist, sodass sich für die „Konstruktion eines Kategoriensystems keinerlei intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität postulieren“ (ebd.: 72) lässt.

Deduktiv-induktive Kodierung: Allgemeines Vorgehen

Die deduktive Kategorienbildung ist hypothesentestend orientiert, obwohl nicht zwingend notwendig ist, dass Hypothesen am Anfang des Analyseprozesses stehen (Mayring 2020; vgl. Schreier 2014). Mayring verweist auf die deskriptive Funktion der deduktiven Kodierung, wenn beispielsweise von Interesse ist, ob bestimmte Aspekte des Forschungsgegenstandes im Textmaterial angesprochen werden. Damit bleibt der Zuordnungsprozess weiterhin ein qualitativ-interpretativer (Mayring 2020: 507). Beim deduktiven, oder auch *a-priori* bezeichneten Kodierprozess, werden Kategorien, die auf theoretischen Überlegungen oder Modellen basieren, auf das empirische Material angewandt. Die Kategorien der deduktiven Kategorienbildung entstehen folglich aus einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung, die an Theorien, aber auch beispielsweise an einem Interviewleitfaden orientieren kann (Kuckartz 2018: 64). Damit werden deduktive Kategorien aus theoretischen Konzepten, bestehenden Modellen oder inhaltlichen Systematisierungen abgeleitet. Die Kategorien werden demnach nicht wie bei der induktiven Kategorienbildung aus dem Material herausgebildet, sondern basieren auf bereits existierenden Annahmen zum Forschungsgegenstand. Im Analyseprozess kann die deduktive Kategorienbildung z. B. durch das Ergänzen neuer Codes am Material angepasst werden. Kuckartz (2018) merkt in diesem Zusammenhang an,

dass eine deduktive Kodierung eine ergänzende induktive Kategorienbildung keineswegs ausschließt. Er ergänzt, dass es sogar forschungsmethodisch angemessen ist, während der Analyse Veränderungen am Kategoriensystem vorzunehmen und von der „Einhaltung der Vorab-Definitionen“ (ebd.: 72) abzuweichen. Durch dieses Vorgehen entstehen Mischformen, die auch als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet wird. Der Analyseprozess beginnt mit dem theoriegeleiteten Anlegen von Kategorien (deduktiv), die im weiteren Schritt mit Kategorien aus dem Material angereichert werden (ebd.: 95).

Deduktiv-induktive Kodierung der Planungsgespräche

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage war das Erfassen des Professionswissens von Relevanz. Für die Beschreibung des (digitalisierungsbezogenen) Professionswissens von Lehrpersonen existiert eine Vielzahl an Modellierungen, sodass der Gegenstandsbereich bereits gut vorstrukturiert ist (vgl. Kapitel 5.5.1). So kann auf bereits feststehende theoretische Bezugspunkte zum Professionswissen zurückgegriffen werden, weswegen der Rückgriff auf *a-priori* Kategorien angemessen ist und die Planungsgespräche mit Blick auf die zweite Forschungsfrage zunächst deduktiv ausgewertet wurden (Kuckartz 2018; Burwitz-Melzer & Steininger 2022; vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Vorgehen bei der deduktiv-induktiven Kodierung der Planungsgespräche

Schritt	Konkretes Vorgehen
(1) Kodierprozess: Deduktives Kodieren entlang der TPACK-Wissensbereiche	Zunächst wurden die Planungsgespräche anhand der acht Wissensdimensionen des TPACK-Modells nach Mishra und Koehler (2006) strukturiert. Dazu wurden die Codes XK, CK, PK, PCK, TK, TCK, TPK, TPACK vergeben (vgl. Kap. 5.5.1). Die acht Wissensdimensionen des TPACK-Modells bildeten die a-priori Hauptkategorien, die an die Empirie zum digitalisierungsbezogenen Professionswissen von Lehrpersonen angelehnt sind. Es handelt sich um theoretische Kategorien (Kuckartz 2018: 34). An dieser Stelle sei angemerkt, dass für die kategoriale Zuordnung der Wissensbereiche nicht „die Korrektheit des präsentierten Wissens“ entscheidend war. „Auch inkorrektcs Wissen wird so entsprechend dem jeweils präsentierten Wissensbereich codiert“ (Masanek & Doll 2020: 45). Die Qualität der Äußerungen der Studierenden für die Zuordnung der jeweiligen Kategorien war irrelevant (Masanek 2018: 162).

Schritt	Konkretes Vorgehen
(2) Kodierprozess: Bilden von induktiven Kategorien und Ergänzen der TPACK-Codes	Ein häufiger Kritikpunkt, der der a-priori Kategorienbildung vorgeworfen wird, ist, dass die vorangelegten Kategorien den Blick auf das Datenmaterial einen- gen und neue Erkenntnisse daher verschleiern bleiben können (Kuckartz 2018). Um diesem Einwand entgegenzuwirken, wurde während des Kodierens eine Kategorie mit ‚Sonstigem‘ erstellt, in die Textpassagen kodiert wurden, die den TPACK-Dimensionen bzw. deren Kategoriendefinitionen nicht trenn- scharf zuzuordnen waren (Kuckartz 2018: 71). Dies führte letztlich dazu, dass auch induktive Kategorien für die Analyse der zweiten Forschungsfrage defi- niert wurden. Aus der Kategorie ‚Sonstiges‘ wurde in einem weiteren Analy- sezyklus die Kategorie ‚unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen‘ definiert.
(3) Ausdifferenzieren der fachdidaktisch kodier- ten Wissensbereiche mit Hilfe des PCK- Modells von König et al. (2016)	Zur Beantwortung der Frage, auf welche Facetten des (technologie- bzw. digi- talisierungsbezogenen) fachdidaktischen Wissens die Studierenden in den Pla- nungsgesprchen verweisen, wurden die fachdidaktischen Codes (PCK und TPACK) zusätzlich ausdifferenziert. Hierfür wurde das Theoriemodell zum fachdidaktischen Wissen der PKE-Studie von König et al. 2016 eingesetzt (vgl. Kapitel 3.4.2). Da für das digitalisierungsbezogene fachdidaktische Wissen (TPACK) von Fremdsprachenlehrpersonen zum aktuellen Stand kein empirisch fundiertes theoretisches Modell existiert, wurde auch für die Ausdifferenzie- rung der mit TPACK-kodierten Textsegmente das Referenzmodell von König et al. (2016) angelegt. Sofern Kategorien mit PCK und TPACK kodiert wurden, wurden diese zunächst einer der drei Hauptdimensionen fachdidaktischer Wissensbestände, bestehend aus Curriculumwissen, Strategiewissen oder Lernendenwissen, zugeordnet (Jansing et al. 2013; vgl. Darling Hammod & Ba- ratz-Snowden 2007, vgl. Kapitel 3.4.2). In einem folgenden Analyseschritt wur- den die Codes, die den drei Dimensionen (Curriculumwissen, Strategiewissen und Lernendenwissen) zugeordnet waren, mithilfe der 33 Subdimensionen des Instrumentes von König et al. (2016) verfeinert.
(4) Erweiterung des PCK- Instrumentariums von König et al. (2016) durch in- duktive Kategorien	In dem hier beschriebenen Kodierprozess konnten nicht alle Äußerungen der Studierenden, die einem der drei Hauptdimensionen der fachdidaktischen Wissenstypologie zugewiesen wurden, den 33 Subdimensionen des Instru- mentes von König et al. (2016) zugeordnet werden. Aufgrund dessen erfolgte ein weiterer und letzter Kodierprozess, in dem für nicht zuordnbare Textpassa- gen induktive Kategorien gebildet wurden. Die Entstehung der Kategorien für die zweite Forschungsfrage ist daher deduktiv-induktiv geprägt (Kuckartz 2018). Aus diesem Vorgehen ergab sich eine Ausdifferenzierung der fachdi- daktischen (digitalisierungsbezogenen) Wissenstypologie von König et al. (2016) (vgl. Kapitel 3.4.2).

Das digitalisierungsbezogene Professionswissen wird in der Forschungslitera- tur sehr häufig durch das TPACK-Modell nach Mishra und Koehler (2006) beschrieben (vgl. Kapitel 5.5.2). Die acht Dimensionen des TPACK-Modells bildeten in diesem Vorhaben die *a-priori* Kategorien, mit denen die Planungs- gespräche hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage ausgewertet wurden. Da- mit leiten sich die deduktiven Hauptkategorien aus der theoretischen

Modellierung des digitalisierungsbezogenen Professionswissens ab, die *top-down* an das Datenmaterial herangetragen wurden. Die acht Wissensdimensionen des TPACK-Modells nach Mishra und Koehler (2006) fungierten in diesem Vorgehen als ‚Suchraster‘, bei dem zunächst das Datenmaterial auf das Vorkommen der TPACK Dimensionen überprüft wurde (Kuckartz 2018: 96). Für die Textpassagen, die den TPACK-Dimensionen nicht zugeordnet werden konnte, wurden anschließend neue, induktive Kategorien definiert. Daraus ergab sich ein deduktiv-induktives Vorgehen bei der Datenanalyse (vgl. Tabelle 8).

Zudem wurde in einem weiteren Schritt für alle fachdidaktisch kodierten Wissenssegmente (PCK) eine weitere Strukturierung mit Hilfe der fachdidaktischen Wissenstypologie von König et al. (2016) vorgenommen. Die PCK-kodierten Segmente wurden in einem zweiten Analyseschritt mit Hilfe des PCK-Instrumentariums zur Operationalisierung englischdidaktischen Wissens von König et al. (2016) kategorisiert.³⁷

Deduktiv-induktive Kodierung der leitfadengestützten Interviews

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde ebenfalls die Mischform, die deduktiv-induktive Kategorienbildung, herangezogen. Mit Blick auf leitfadengestützte Interviews, also Erhebungsmethoden, bei denen strukturierende Mittel (z. B. der Leitfaden) zum Einsatz kommen, hält Kuckartz (2018) fest, dass im ersten Schritt der QIA zunächst Kategorien abgeleitet werden, die sich direkt aus dem Leitfaden ergeben, sodass mit einer deduktiven Kategorienbildung begonnen wird. In einem zweiten Schritt wird das Kategoriensystem um induktive, neue Kategorien erweitert bzw. verfeinert (ebd.: 72). Dieses Vorgehen wurde so für die Analyse der Interviews übernommen. Der in dieser Studie eingesetzte Leitfaden diente folglich als Vorstrukturierung, aus dem sich die deduktiven Kategorien ergaben. Aus dem in der Interviewbefragung eingesetzten Leitfaden ergaben sich für die Analyse der Interviews vier Hauptkategorien, die mit acht Subdimensionen in mehreren Analyseschleifen verfeinert wurden (vgl. Anhang B). Die Subdimensionen wurden am Material und damit induktiv gebildet.

Insgesamt waren an dem hier beschriebenen Analyseprozess der deduktiv-induktiven Inhaltsanalyse zwei Personen (die Autorin selbst und eine studentische Hilfskraft) beteiligt. Während die Daten mit Blick auf die erste Forschungsfrage nur von der Autorin der vorliegenden Studie kodiert wurde, wurde das Datenmaterial hinsichtlich der zweiten und dritten Forschungsfrage

37 Da die Autorin selbst keinen Zugriff auf das Instrument von König et al. (2016) hatte, wurde sich an der Beschreibung des Instrumentes von Klempin (2019: 201 ff.) orientiert, die die fachdidaktische Wissenstypologie von König et al. (2016) ebenfalls einsetzte, um die didaktische Reflexionsbreite von Englischlehramtsstudierenden in Textvignetten zu analysieren.

von jeweils zwei Personen kodiert. Das Datenmaterial wurde mit Blick auf die zweite Forschungsfrage gemeinsam kodiert.

Die Kodierung des Datenmaterials hinsichtlich der dritten Forschungsfrage fand jedoch unabhängig voneinander statt. Abweichende Kodierungen zwischen den beiden Koderinnen wurden im Anschluss argumentativ ausgehandelt. Im Zuge dessen konnte eine kommunikativ-konsensuelle Validierung der Kodierungen sichergestellt werden (Flick 2014). Der Kategorienleitfaden inklusive der Kategoriendefinitionen aller drei Analysen wurde stetig am Datenmaterial selbst präzisiert, adaptiert und ausdifferenziert, um die Passung zwischen Kategoriensystem und Material sicherzustellen (Kuckartz 2018: 63f.).

8.6 Die eigene Rolle im Forschungsprozess

Für den Forschungsprozess und die oben beschriebene Datenanalyse muss die eigene Person in Relation zum Forschungsgegenstand als konstitutives Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung reflektiert werden (Breuer & Roth 2003). Als „Eingeweihte[r]“ im Feld (Flick 2014: 149) ist die Relation „vom Eigenen zum Fremden“ forschungsmethodisch zu diskutieren (Kekeritz 2017: 163). Im Folgenden werde ich daher meine eigenen Handlungsmuster und die eigene Involviertheit im Forschungsprozess darlegen³⁸.

Legutke und Schramm (2022) weisen mit Blick auf forschungsethische Prinzipien und damit auch mit Blick auf die Qualität fachdidaktischer, qualitativer Forschung darauf hin, dass Forschende, sobald sie das Feld betreten, Kontakt zu den Versuchspersonen aufnehmen und Beziehungen zu diesen aufbauen. Aufgrund dessen stehen Forschende der *scientific community* gegenüber in der Verantwortung, „die Dynamik der Beziehungen transparent zu machen“ (ebd.: 110; vgl. Freeman 2009). Empirischer fachdidaktischer Forschung liegt ein immanent sozialer Charakter zugrunde, „denn sie ist abhängig von und situiert in den Beziehungen des Forschers zu Personen und deren Umfeld (Legutke & Schramm 2022: 109). Mayring (2015) spricht von der subjektiven Reflektiertheit als ein genuin qualitatives Gütekriterium wissenschaftlicher Arbeiten, sodass die eigene Rolle der Forscherin als interagierendes Subjekt im Forschungsfeld und damit die Forscher-Feld-Interaktion auch im Erkenntnisprozess ständig reflektiert werden muss (vgl. Kuckartz 2018).

Als Autorin dieser Arbeit hatte ich Zugang zum Forschungsfeld und zu den Forschungspartner:innen im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes. Außerdem hatte ich als Dozierende des Lehr-Lernkonzeptes eine Lehrendenrolle inne und

38 In diesem Kapitel wird die Ich-Perspektive verwendet, da es um die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess geht. Dies ermöglicht eine transparente und persönliche Darstellung der eigenen Einflussnahme auf die Studie.

befand mich gleichzeitig in einer Forscher:innenrolle, da ich an der Erhebung der Daten im Kontext des Lehrangebotes beteiligt war. Somit nahm ich eine Doppelrolle als Kursleiterin und Forscherin ein. Durch diese Doppelfunktion konnte das von Flick (2012) gesetzte Postulat, nur Personen zur Teilnahme zu gewinnen, die der forschenden Person unbekannt sind (ebd.: 152), nicht einlösen. Stattdessen waren mir die Studierenden als Dozentin bekannt. Infolgedessen musste ich Strategien entwickeln, um mich sowohl von den Versuchsteilnehmenden als auch den Daten professionell fremd zu machen (Flick 2014). In meiner Rolle als Forscherin versuchte ich den Studierenden nicht auf einer persönlichen Ebene, sondern auf einer „professionell distanzierten“ (Gerlach 2020a: 168) Ebene zu begegnen. Dabei bemühte ich mich um eine Begegnung auf Augenhöhe, um ein kollaboratives, offenes und möglichst hierarchiefern Umfeld zu kreieren (ebd.). In diesem Zusammenhang versuchte ich einen Weg „zwischen beobachtender Distanz und empathischer Nähe zu finden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 45) um eine komplette Involviertheit und Identifikation mit den Teilnehmenden zu vermeiden.

Außerdem entwickelte ich Distanzierungsstrategien dahingehend, dass die Planungsgespräche keine Prüfungsleistung für die Studierenden darstellten. Ebenfalls war die Teilnahme am Interview an keine Seminarleistungen gekoppelt. Dies sollte sicherstellen, dass es sich bei den Gesprächen jeweils um bewertungsfreie Kontexte handelt, die es den Studierenden erlaubt, sich offen und unvoreingenommen äußern zu können. Zusätzlich wurde die Erhebungsmethode der Videografie der Planungsgespräche so gewählt, dass ich selbst bei der Entstehung der Planungsdaten nicht anwesend war und somit als Rolle der Forscherin eine eher zurückhaltende und beobachtende Rolle einnehmen konnte (Knorr 2015: 163). Auch hier sollte meine Abwesenheit während der Planungsgespräche einen bewertungsfreien Erhebungskontext darstellen. Als weitere Distanzierungsstrategie stand ich den Studierenden nicht als Ansprechpartnerin beim ersten Planungsgespräch zur Verfügung.

Für die leitfadengestützten Interviews muss die Doppelrolle als Lehrende und Forschende sowie Interviewende ebenfalls problematisiert werden. Ich musste bei den Fragenimpulsen besonderen Wert darauflegen, dass im Interview nicht die Evaluation des Lehr-Lernkonzeptes im Vordergrund stand, sondern der Forschungsgegenstand als solcher das Gespräch dominierte. Außerdem kann ich mit Blick auf die Validität der Daten (v.a. der Interviews) durch meine Beziehung als Dozentin zu den Studierenden mit Verzerrungen der Antworten durch soziale Erwünschtheit und Reaktivität rechnen (Manderfeld 2020: 50; vgl. Kuckartz 2018: 18f.). In meiner Rolle als Dozentin wäre denkbar, dass die Studierenden nicht immer wahrheitsgetreu antworteten, da ihre eigenen Vorstellungen von Englischunterricht in ihrer Bezugswelt weniger sozial anerkannt und erwünscht sind, sodass der „wahre Wert verzerrt wird“ (Möhring & Schlütz 2019: 60). Auf die Frage, wie die Studierenden digitalen Medien im Englischunterricht gegenüber eingestellt sind und welche

Vorstellungen sie von einem digital-vermittelten Englischunterricht haben, könnten sie beispielsweise mit einer Antwort begegnen, die in der Interviewsituation als sozial und gesellschaftlich angemessen erachtet wird. Sie könnten digitalen Medien folglich nach außen einen höheren Stellenwert und eine höhere Wertezuordnung beimessen, als dies subjektiv tatsächlich der Fall ist. Als Forschende muss ich mir daher ständig darüber bewusst sein, dass das Antwortverhalten der Untersuchungsteilnehmenden aufgrund sozialer Erwünschtheit nicht immer wahrheitsgetreu sein könnte. Ein weiteres Distanzieren vom Datenmaterial zur Erhöhung der Objektivität kann durch das Einholen von Fremdperspektiven gelingen. Aus diesem Grund entschied ich mich, die Interviewdaten von einer zweiten Person kodieren zu lassen.

Zusammenfassend bemühte ich mich in meiner Studie darum, ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis zu etablieren und eine bedenkenlose Forschungsbeziehung zu den Forschungspartner:innen aufzubauen. Bei der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 10) muss berücksichtigt werden, dass ich in der Rolle als Forscherin und Lehrende ein mit den Forschungspartner:innen interagierendes Subjekt darstelle und für die Beschreibung ihrer ‚Welt‘ mitverantwortlich bin. Dabei muss ein Bewusstsein dafür bestehen, „dass ich nicht alleine als Individuum agiere, sondern immer Teil einer kollektiven und konsensuellen Co-Kreation und eines Aushandlungsprozesses bin“ (Goldmann 2012: 250). Als forschende Person trage ich demnach aktiv zur Gestaltung des Forschungsprozesses bei und entscheide selbst über den Grad an Vertrautheit (ebd.). Für eine vertrauensvolle Forschungsbeziehung ist es auch aus forschungsethischer Sicht sinnvoll, bereits vor und im Datenerhebungsprozess Fragen des Datenschutzes und Maßnahmen zur Wahrung der Privatsphäre zu besprechen (Legutke & Schramm 2022). Die Studierenden wurden also direkt zu Beginn der Zusammenarbeit über die Datenerhebung und den Umgang mit erhobenen Daten informiert. Konkrete forschungsethische Implikationen des Vorhabens bezugnehmend auf die Transparenz der Ziele, des Verfahrens und der Ergebnisse werden im folgenden Kapitel erläutert.

8.7 Forschungsethische Implikationen

Forschungsethische Fragestellungen nehmen auch in der Fremdsprachendidaktik einen immer größer werdenden Stellenwert ein (Viebrock 2015). Die Entwicklung eines forschungsethischen Bewusstseins ist für die Qualität von Forschungsarbeiten zentral, weswegen ethische Erwägungen der vorliegenden Arbeit im Folgenden kurz skizziert werden. Für die Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung entwickelte Lutz Küster (2011) eine Strukturierung des Problemfeldes „Ethik in der Fremdsprachenforschung“, welche er

grundsätzlich auf zwei Ebenen unterscheidet und die auch für vorliegende Studie handlungsleitend waren (ebd.: 139):

Prudentielle Perspektive (Individual- bzw. Selbstethik)

- Verantwortung des Fremdsprachenforschers vor und für sich selbst
- Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber seinem privaten Umfeld (Vereinbarkeit beruflichen Engagements mit familiären Pflichten etc.)

Moralische Perspektive (Sozialethik)

- Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber der *scientific community*
- Verantwortung des empirischen Fremdsprachenforschers gegenüber den unmittelbar Beforschten (quantitative Forschung) bzw. den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten (qualitative Forschung und Handlungsforschung)
- Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber gesellschaftlichen und universitären Institutionen und deren Anforderungen

Vor dem Hintergrund, dass die oben beschriebenen methodologischen Entscheidungen auch immer mit ethischen Implikationen für den Forschungsprozess einhergehen, muss reflektiert werden, inwiefern das eigene Forschungsprojekt die kollektiv geteilte Normvorstellungen der Bezugsdisziplin berücksichtigt. Die ethischen Erwägungen im Kontext dieser Studie beziehen sich vor allem auf die moralischen Perspektive nach Küster (2011). Es wird im Folgenden dargelegt, inwiefern das Prinzip (4), meine eigene Verantwortung den Beforschten gegenüber, eingehalten wurde.

Ein wesentliches ethisches Prinzip stellt der Datenschutz personenbezogener Daten während der empirischen Forschung dar, welches für die Verantwortung der forschenden Person gegenüber den Beforschten zentral ist. Hierzu zählt die Freiwilligkeit der Teilnahme. Um sie zu gewährleisten, müssen Forschende detailliert Informationen zum Forschungsprojekt bereitstellen (z. B. Ziele, Zeitdauer, Datenschutzbestimmungen etc.) und genügend Zeit für Rückfragen einplanen. Ebenso muss die Einwilligung zur Teilnahme am Projekt schriftlich bestätigt werden (Legutke & Schramm 2022; Kiegelmann 2020). Da die vorliegende Untersuchung in ein Lehr-Lernkonzept eingebettet war und die Untersuchung damit von der Mitarbeit und Einwilligung der Studierenden abhing, war es ebenfalls von besonderer Relevanz, den Studierenden zu kommunizieren, dass eine Nicht-Teilnahme am Forschungsprojekt zu keinerlei Nachteilen oder Konsequenzen im weiteren Verlauf des Seminars führt – das Gefühl der Bedrängnis galt es äußerst zu vermeiden. Für das vorliegende Forschungsprojekt willigten alle teilnehmenden Studierenden in einer schriftlichen Einverständniserklärung der Zusammenarbeit ein, wobei die

Möglichkeit, die Einwilligung zurückzuziehen, bis Beendigung der Forschungsk Kooperation (und damit bis Ende der Seminarlaufzeit) bestand.

Ebenso galt im Zuge des Studienaufrufs die an die Studierenden herangetragenen Informationsmengen des vorangestellten Erkenntnisinteresses zu berücksichtigen bzw. zu dosieren. Im Sinne der Güte der Daten galt es, eine größtmögliche Offenheit zu bewahren, gleichzeitig jedoch ausreichend Aufklärungsarbeit zur Teilnahme zu leisten (vgl. Gerlach 2020a). Neben der Freiwilligkeit der Teilnahme am Forschungsprojekt und der Ansprache der Befragten ist ein weiteres forschungsethisches Prinzip die Vertraulichkeit der Daten, die ebenfalls mit einer Verantwortung gegenüber den Beforschten einhergeht (Legutke & Schramm 2022). Zentrales Anliegen hierbei ist es, durch Anonymisierung oder Pseudonymisierung der Daten die Identität der teilnehmenden Personen zu wahren, sodass diese unbekannt bleiben. Wie in Kapitel 8.5.1 beschrieben, wurden während der Transkription alle Daten, die Rückschlüsse auf eine Person zuließen, d. h. Personennamen, Orts- oder Schulnamen etc. durch Pseudonyme bzw. Anonymisierungen ersetzt. In den Transkripten finden sich demnach keinerlei persönliche Daten, die Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen. Alle Daten wurden auf dem datenschutzkonformen *Open Source-Cloudspeicher Seafile* gespeichert, wobei die Daten nicht mit externen Providern ausgetauscht werden. Zugang zu den Daten hatten lediglich Mitarbeitende der AG Fachdidaktik Englisch der Universität Trier. Den Studierenden wurde außerdem die Möglichkeit gegeben, Ausschnitte des Planungsgesprächs auszuschneiden, sofern diese nicht mit transkribiert werden sollten (beispielsweise Ausschnitte privater Gespräche; vgl. Kapitel 8.4.1).

9 Zusammenfassung der Planungsgespräche

Um einen groben Überblick über die einzelnen Planungsgespräche zu geben, wird im Folgenden eine knappe inhaltliche Zusammenfassung des verbalen Datenmaterials vorgenommen. Für jedes Planungsgespräch wird eine Fallzusammenfassung erstellt, die den Gesprächsverlauf knapp skizziert. Diese Fallbeschreibungen richten sich nach den zentralen Themen der Gespräche und beinhalten wesentliche Hintergrundinformationen, die es bei der Planung zu berücksichtigen galt (z. B. Klassenstufe, Unterrichtsthema, Dauer der geplanten Stunde und pseudonymisierte Namen der Studierenden; in Anlehnung an Knorr 2015: 209). Ziel dieser Darstellung ist es, einen ersten deskriptiven Zugang zum Datenmaterial zu ermöglichen, um sich dann den Ergebnissen und Analysen der Forschungsfragen anzunähern.

Planungsgespräch 1: *Animal podcast*

Studierende: Hanna & Michelle

5. Klasse, Gymnasium, BiLi-Klasse

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 39:41 Minuten

Hanna und Michelle beginnen ihr Planungsgespräch mit der Festlegung des Sprachlernziels. In ihrer Doppelstunde soll der Kompetenzfokus auf der Förderung der *speaking competence* liegen, die sie in einer Podcastaufnahme durch die Lernenden realisiert sehen. Hierfür suchen sie zunächst nach einer inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichtsgegenstandes und diskutieren, inwiefern die Thematisierung von *pets* oder *animals* basierend auf den Inhalten des Lehrplanes passend für die Lerngruppe wäre. Hanna und Michelle entscheiden sich für eine Gruppenarbeit, in der in Kleingruppen Podcastaufnahmen zu *pets* als *target task* aufgenommen werden. Im Verlauf des Planungsgesprächs werden mögliche *pre-tasks* antizipiert, wie beispielsweise das Bereitstellen von Texten zu *pets* und dem Erklären der Struktur eines Podcast. Sie entscheiden sich für die Erstellung eines *Padlets*, auf dem als Unterstützungsmaßnahme Anweisungen zu einer Podcastaufnahme zu finden sind. Eine weitere *pre-task* beinhaltet die Erstellung eines Arbeitsblattes mit Informationen zu den ausgewählten Tieren und vorgegeben Satzbausteinen. Hierzu planen Hanna und Michelle die Erstellung eines analogen Arbeitsblattes, auf dem per QR-Codes zu verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen verlinkt werden soll. Im Folgenden beschreiben die beiden Studentinnen, wie sichergestellt werden kann, dass die Lerninhalte für alle Schüler:innen gesichert werden, dass alle Schüler:innen die Podcasts der jeweiligen anderen Gruppen anhören können. Den Abschluss der Stunde soll ein *Kahoot*-Quiz bilden, in dem Fragen zu den aufgenommenen Podcasts enthalten sind. Durch den Wettbewerbscharakter des

Quizzes sollen die Lernenden motiviert werden, die Podcastaufnahmen aller Mitschüler:innen aufmerksam zu hören. In ihrem Vorgehen orientieren sich die beiden Studentinnen am *Task-Based-Language Approach (TBLT)*, der im Sinne des *backward plannings* mit der Festlegung des Sprachlernziels zu Beginn der Unterrichtsplanung startet. Erst im weiteren Verlauf des Gespräches wird der Einstieg der Unterrichtsstunde thematisiert – die Unterrichtsplanung erfolgt demnach nicht linear. Zum Ende des Gespräches hin werden die in Abbildung 26 dargestellten Leitfragen herangezogen und im Sinne einer *checklist* abgearbeitet und kommentiert

Planungsgespräch 2: *Food and Diet*

Studierende: Lea & Mona

BVJ-Klasse – Berufsbildende Schule

90 Minuten

Dauer des Planungsgespräches: 57:25 Minuten

Lea und Mona planen eine Doppelstunde im Fach Englisch für BVJ-Klasse an einer berufsbildenden Schule (BVJ-Klasse). Den Fokus ihrer Stunde möchten sie auf den Kompetenzschwerpunkt *speaking* legen. Hierfür ziehen zu Beginn ihrer Unterrichtsplanung das Lehrwerk heran und orientieren sich an dort an der *Unit 3*, in der der Unterrichtsgegenstand *food and diet* thematisiert wird. Während des Gespräches sprechen die beiden Studentinnen über die Lernziele ihrer Stunde und halten diese schriftlich fest. Gleichzeitig nehmen Überlegungen zur technischen Ausstattung des Klassenzimmers (z. B. *Whiteboard* oder *WLAN-Verbindung*) einen wesentlichen Anteil des Planungsgespräches ein. Basierend auf den Inhalten und Materialien des Lehrwerkes entscheiden sich Lea und Mona für eine Wissensabfrage per *Mentimeter*, in dem erste Assoziationen zum Unterrichtsgegenstand *food and diet* gesammelt werden. Dies soll das Vorwissen der Lernenden aktivieren und das Themenfeld *food* semantisieren. Anschließend wird ein Video per *YouTube* gezeigt, in dem die gezeigten Personen über ihr Lieblingessen und ihre Essgewohnheiten sprechen. Simultan zur audiovisuellen Rezeption des Videos sollen die Lernenden eine tabellarische Vokabelliste ausfüllen, in die sie die deutsche Übersetzung der englischsprachigen Vokabeln, die im Video vorkamen, übertragen sollen. Dies soll anschließend im Plenum besprochen werden. In der darauffolgenden Erarbeitungsphase sollen die Schüler:innen mit Hilfe eines *useful-phrases-worksheets* in Partnerarbeit einen Dialog ausarbeiten, in dem sie über ihre persönlichen Essgewohnheiten sprechen. Dieser Dialog soll im Anschluss vor der Klasse präsentiert werden. Als Abschluss der Stunde wurde ein *Kahoot-Quiz* geplant, mit dem die in der Unterrichtsstunde eingeführten Vokabeln zum Themenfeld *food and diet* gefestigt werden sollten. Gegen Ende des Planungsgespräches werden die in Abbildung 26 dargestellten Leitfragen abgehandelt.

Planungsgespräch 3: Digitales Arbeitsblatt zu ‚Aboriginal and Torres Strait Islanders‘

Studierende: Leonie, Marc & Alina

10. Klasse, Gymnasium, Englisch als zweite Fremdsprache

45 Minuten

Dauer des Planungsgespräches: 1h 10 Minuten

Das Planungsgespräch von Leonie, Marc und Alina beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung der Hospitation. So erklären Marc und Alina ihrer Kommilitonin Leonie, die bei der Hospitation krankheitsbedingt abwesend war, was sie bei dem Besuch der Lerngruppe beobachtet hatten und wie die Stunde der betreuenden Lehrperson abgelaufen ist. Außerdem spezifizieren sie noch einmal die Lerngruppe und analysieren deren Mitarbeit während der Hospitation. Anschließend brainstormt die Gruppe, welche inhaltliche Ausrichtung der Stunde möglich wäre. Dazu ziehen sie das Lehrwerk zur Hand und überlegen, welche Themen für die eigene Planung denkbar wären. Die Gruppe entscheidet sich für die Thematisierung der Aborigines im Themenfeld *Australia*, die sie gerne mit einem *YouTube*-Video einführen würden. Als Alternative zum Video schauen sich Leonie, Marc und Alina zusätzlich die Seite des *British Councils* an, um dort weitere Inspirationen für die Planung zu finden, bleiben jedoch aufgrund mangelnder Materialangebote auf dem Sprachlevel B1 bei der Entscheidung, ein *YouTube*-Video zu zeigen. Nachdem sich die Gruppe gemeinsam für ein passendes Video entschieden hat, beschließen sie ein digitales Arbeitsblatt mit Hilfe von *wizer.me*³⁹ zu erstellen. Im Verlauf des Planungsgespräches wird das Video chronologisch und abschnittsweise rezipiert und mögliche Übungen (z. B. *gap-filling activities*) ausgearbeitet. Am Ende des ersten Planungsgespräches bleibt noch offen, wie genau der Einstieg gestaltet wird. Es wird vereinbart, das digitale Arbeitsblatt in einem nächsten Treffen zu finalisieren.

Planungsgespräch 4: *The Importance of Being Earnest*

Studierende: Stefan & Lena

12. Klasse Leistungskurs, Integrierte Gesamtschule (IGS)

45 Minuten

Dauer des Planungsgespräches: 26:30 Minuten

Im Planungsgespräch von Stefan und Lena, die eine Einzelstunde für das Fach Englisch in einem 12er Leistungskurs planen, liegt der Fokus auf einem literaturdidaktischen Gegenstand: Der Einführung in das viktorianische Theaterstück *The Importance of Being Earnest* von Oscar Wilde. Hierzu macht Stefan zunächst den Vorschlag, den Stundeneinstieg in Form eines Quizzes mit

39 Interactive Worksheets | Wizer.me

Kahoot zu gestalten. Hierzu sollen die Lernenden in Teams verschiedene Fragen zum viktorianischen Zeitalter beantworten. Dies hat zum Ziel, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, historisches Hintergrundwissen zur Zeitepoche zu erhalten und dialogisches Sprechen zu üben. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Beispielfragen diskutiert (z. B. *How long did Queen Victoria reign?*). Ziel des Vorhabens soll die Förderung der Sprechkompetenz sein. Lena hingegen schlägt ein alternatives Vorgehen vor. So soll im Rahmen einer Rechercheaufgabe die Hälfte der Klasse Informationen zum viktorianischen Zeitalter sammeln, wohingegen sich die andere Hälfte mit dem Autor, Oscar Wilde, auseinandersetzt. Stefan und Lena einigen sich am Ende des Gesprächs darauf, beide Ideen im Seminar vorzustellen und sowohl das *peer-feedback* im Seminar als auch das der betreuenden Lehrperson abzuwarten.

Planungsgespräch 5: KI – Generator – *The Hate You Give*

Studierende: Florian & Judith

Berufsoberschule (BOS 2) – Berufsbildende Schule (Jahrgangsstufe 12)

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 27:38 Minuten

Das Planungsgespräch 5 dokumentiert die Vorbereitung von Florian und Judith für eine Doppelstunde Englisch an einer berufsbildenden Schule, die im Rahmen der Lektürearbeit zu *The Hate You Give* von Angie Thomas geplant wird. Aus dem Gespräch wird ersichtlich, dass sich die beiden Studierenden bereits vor dem Gespräch auf den Einsatz eines online-basierten KI-Generators⁴⁰ geeinigt haben, mit dem eine beispielhafte Szene aus der Lektüre beschrieben werden soll. Der KI-Generator dient der Visualisierung verschiedener Szenen des Buches. Die Planung von Florian und Judith sieht vor, dass die Lernenden spezifische Wörter in das Textfeld der KI eingeben, deren Ausgabe ein Bild ergibt, das im Anschluss diskutiert werden soll. Die Einführung in den Generator ist als *pre-task* vorgesehen. Direkt zu Beginn des Planungsgesprächs werfen die beiden Studierenden einen Blick in den (alten) Lehrplan (*Lehrplan 1. Fremdsprache Rheinland-Pfalz Berufsoberschule*), der ihnen zuvor von der betreuenden Lehrperson zugesendet wurde. Sie erarbeiten sich zunächst die Struktur und die Inhalte des Lehrplanes, erkennen jedoch, dass sie „nichts literaturdidaktisches und auch nichts zu digitalen Medien“ (vgl. PG 5) im Dokument finden können. Daraufhin nehmen sie die neuere Version des Lehrplanes zur Hand und suchen nach Kompetenzbeschreibungen, die ihr Vorhaben legitimieren. Sie einigen sich im Gesprächsverlauf darauf, dass die Lernenden einige Kapitel mit Hilfe des Generators in Form einer Gruppenarbeit als Bild darstellen. Als Einstieg sehen sie vor, die Anfangsszene der Lektüre

40 <https://hotpot.ai/>

als KI-generiertes Bild darzustellen und erste Eindrücke der Lernenden zu sammeln. Das Planungsgespräch endet mit dieser Grobplanung der Stunde, die sie in einem zweiten Planungsgespräch der Lehrperson vorstellen möchten.

Planungsgespräch 6: ChatGPT

Studierende: Eric & Ragid

Höhere Berufsfachschule Medien (HBfMO) – Berufsbildende Schule

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 53:59 Minuten

Eric und Ragid bereiten sich auf eine Doppelstunde im Fach Englisch an einer berufsbildenden Schule vor, die sie in einer höheren Berufsfachschul-Klasse (HBfMO) implementieren werden. Eric und Ragid hatten zuvor die Information der betreuenden Lehrperson erhalten, den Unterrichtsgegenstand *present and future of technology* zu thematisieren. In einem ersten Schritt betrachten sie basierend auf ihren Notizen, die sie während ihrer Hospitation angefertigt haben, die Lerngruppe genauer und analysieren die Lernendenbedingungen: So sprechen sie über die Anzahl der Lernenden, die Geschlechterverteilung, das insgesamt Sprachniveau der Klasse und über das Vorhandensein von technischem Equipment. In einem zweiten Schritt stellt Eric Ragid seine ersten Überlegungen vor: Basierend auf einem Blick in den Lehrplan und in die Lernbereiche, in denen verschiedene Kompetenzbeschreibungen zu finden sind, sollen die Lernenden anhand verschiedener Texte zur *future of technology* als *pre-tasks* ihr Leseverständnis üben. Eine anschließende Diskussion in Form eines Rollenspiels bildet den *post-task* der Unterrichtsidee. Ragid ist mit dieser Idee einverstanden, sodass die Doppelstunde im weiteren Verlauf des Gesprächs immer feiner geplant wird. Hierzu ziehen die beiden Studierenden den Leitfragenkatalog (siehe Abb. 26) heran und arbeiten die einzelnen Fragen ab. Sie einigen sich auf eine kurze Videosequenz in Form einer Kurzreportage als Einstieg, wobei das Material an dieser Stelle nicht weiter spezifiziert wird. Anschließend sollen die Lernenden in Kleingruppen verschiedene Texte zur *present and future of technology* lesen, aus denen sie die wichtigsten Informationen extrahieren und diese im Plenum vorstellen. Die stichwortartigen Informationen sollen die Lernenden auf einer dafür vorgesehenen Webseite notiert werden. Auf eine konkrete App wird sich noch nicht geeinigt, wobei Padlet als Beispiel genannt wird. Die Texte bilden die Wissensgrundlage für die anschließende Diskussion, die in methodisch in Form einer *fish-bowl* stattfinden soll. Am Ende des Gesprächs fassen die beiden Studierenden die Grobplanung zusammen und gliedern diese zeitlich (Wie viel Zeit benötigen wir für den Einstieg?, etc.). Als konkrete Handlungsschritte im weiteren Vorgehen werden die Suche nach passenden Materialien und das Einholen von Feedback bei der betreuenden Lehrperson formuliert.

Planungsgespräch 7: *Sights in Australia*

Studierende: Peter, Lina & Jessica

10. Klasse Gymnasium – Englisch als zweite Fremdsprache

45 Minuten

Dauer des Planungsgespräches: 47:37 Minuten

Peter, Lina und Jessica eröffnen das Planungsgespräch mit einer Reflexion der Hospitation, die einige Tage vor dem 1. Planungsgespräch stattgefunden hat. Sie halten nochmal zusammenfassend fest, was sie in der hospitierten Unterrichtsstunde beobachtet haben und wie die Lehrperson in ihrer Englischstunde zum Unterrichtsgegenstand *argumentative writing* vorgegangen ist. Für die Unterrichtsplanung der Gruppe ist die im Schulbuch daran anschließende Unit zum Unterrichtsgegenstand Australia relevant. Das Lehrwerk dient hier als Orientierungspunkt zur Themensuche und wird im Verlauf des Planungsgespräches immer wieder als Inspirationsquelle herangezogen. Lina unterbreitet zu Beginn des Gespräches die Idee, mit einem Fake-Instagram-Account zu arbeiten, um so Sehenswürdigkeiten in Australia thematisieren zu können. Diese Idee stößt in der Gruppe auf Zustimmung, wobei weiterhin mit Hilfe des Lehrwerkes nach alternativen Aktivitäten gesucht (z. B. die Erstellung eines *vlogs* von einer Person, die in Australien Urlaub macht oder das Thematisieren von *Australian English* als *language variation*). Im weiteren Verlauf des Gespräches einigt sich die Gruppe auf das Erstellen eines *Fake-Instagram-Post*, den die Lernenden zu einer bestimmten Sehenswürdigkeit in Australien verfassen sollen. Dazu sollen sich die Lernenden in die Lage versetzen, die Sehenswürdigkeit besucht zu haben und einen kurzen Informationstext im Rahmen eines *Instagram-Posts* zu schreiben. Mit einer Internetrecherche versucht sich die Gruppe einen Überblick über *sights* in Australia zu verschaffen. Gleichzeitig kommt immer wieder die Frage auf, ob das Schreiben des *Instagram-Posts* mit einem grammatikalischen Aspekt wie der Verwendung des Passivs oder der *conditional sentences* verknüpft werden soll. Diese Idee wird jedoch verworfen. Die Webplattform wizer.me soll als Unterrichtsmaterial bzw. Arbeitsblatt fungieren. Gegen Ende des Planungsgespräches geht die Gruppe die Struktur der zu planenden Englischstunde chronologisch durch: Eine Wissensabfrage über das *tool FLINGA* oder *Mentimeter* soll als Einstieg fungieren. Die Erarbeitung bildet die Erstellung der *Instagram-Posts* mit Hilfe eines digitalen Arbeitsblattes über *wizer.me*. Die erarbeiteten *Posts* der Lernenden sollen im Anschluss im Plenum vorgestellt werden. Als Vertiefung ist ein Quiz mittels *Kahoot* geplant. Zum Schluss des Gespräches wird die zeitliche Planung der Unterrichtsstunde reflektiert (Wie lange brauchen wir für was?).

Planungsgespräch 8: *Civil rights movement*

Studierende: Israa & Amy

8. Klasse - Integrierte Gesamtschule (IGS)

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 1h 15 Minuten

Israa und Amy bereiten sich auf eine Doppelstunde Englisch in einer Integrierten Gesamtschule (IGS) vor. Bei der Wahl des Unterrichtsinhaltes orientieren sich die beiden Studentinnen am Lehrwerk. Es wurde zuvor mit der Lehrerin der Klasse besprochen, dass die Doppelstunde in der Unterrichtsreihe zu den USA stattfinden soll und als Themenschwerpunkt auf die *civil rights movements* näher eingegangen werden soll. Das Planungsgespräch beginnt mit einem Blick in den Lehrplan, um dort genauere Informationen zum Unterrichtsgegenstand zu finden. Israa und Amy machen sich mit der Struktur und den Inhalten des Lehrplanes vertraut, um dort Legitimationen und Inspirationen zum weiteren Vorgehen zu finden. In einem nächsten Schritt wird besprochen, auf welchen Kompetenzschwerpunkt die Doppelstunde abzielen soll. Die beiden einigen sich auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz, wobei hierauf im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht weiter eingegangen wird. Daran anschließend wird die Lerngruppe, die in der Woche zuvor hospitiert wurde, genauer analysiert und spezifiziert (War die Lerngruppe eher ruhig?; Wie ist die Geschlechterverteilung etc.?). In einem nächsten Schritt schlägt Amy vor, die Unterrichtsstunde mit einem Bild oder einer *Taskcards* zu beginnen, um das Vorwissen der Lernenden zu den Bürgerrechtsbewegungen zu erfragen. Alternativ überlegen die beiden, ein Video als Einstiegsimpuls zu zeigen. An dieser Stelle lenkt Israa jedoch ein und macht den Vorschlag, zunächst gemeinsam nach Materialien zum Unterrichtsinhalt zu suchen. Jetzt teilt Amy ihren Bildschirm und zeigt einen vorgefertigten *lesson plan* zu den Bürgerrechtsbewegungen, den sie online im Internet gefunden hat. Im weiteren Verlauf des Gesprächs analysieren Israa und Amy das Online-Material und adaptieren es für die Lerngruppe. Dabei gehen sie einzelne Aktivitäten durch und wägen verschiedene Alternativen zum Material ab. Sie berufen sich dabei immer wieder auf die Hospitation und orientieren sich stark am Verhalten und den Aufgaben der Lehrperson, die sie beobachtet haben (z. B. Rituale, die sie für ihre eigene Unterrichtsstunde aufgreifen). Ihre Ideen protokollieren sie parallel in einem *Google-Docs* Dokument. Schließlich einigen sie sich darauf, mit einem Videoimpuls zur berühmten Quote von Martin Luther King „I have a dream“ zu starten. Die Lernenden sollen sich, während das Video geschaut wird, Notizen in einem *Mentimeter* machen, das anschließend im Plenum besprochen wird. In einer anschließenden Erarbeitungsphase in Form einer Gruppenarbeit soll auf die *major events* der *civil rights movements* eingegangen werden. Dazu soll ein *AI-tool* dazu genutzt werden, um Fragen, die die Lernenden zu den

civil rights movements haben, zu beantworten. Ein *Kahoot*-Quiz soll als Ergebnissicherung dienen.

Planungsgespräch 9: *Fortune teller: Using the will-future*

Studierende: Tom & Richard

6. Klasse - Integrierte Gesamtschule (IGS)

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 1h:23 Minuten

Das Planungsgespräch startet damit, dass Richard erwähnt, bereits mit der Lehrperson gesprochen zu haben. Aufbauend auf deren Reihenplanung sollen die beiden Studierenden das *will-future* unterrichten. Dazu hat ihnen die betreuende Lehrperson bereits Unterrichtsmaterialien zukommen lassen, bzw. relevante Seiten aus dem Lehrwerk zugeschickt. Im Verlauf des Gesprächs analysieren Tom und Richard die Aktivitäten, die im Lehrwerk vorgeschlagen werden (wie z. B. *planning a trip*). Die Aufgaben im Lehrbuch dienen im vorliegenden Planungsgespräch also als Orientierung für die Unterrichtsplanung. Sie wägen zwischen verschiedenen Aufgabenaktivitäten, die das Buch vorschlägt, ab und überlegen in einem zweiten Schritt, wie die vorgegeben Übungen in einen digitalen *task* umgewandelt werden können. Als *target-task* einigen sich Tom und Richard auf die im Lehrwerk vorgeschlagene Idee eines *fortune tellers – what will happen next?* und diskutieren, welche Übungen vorweg geschaltet werden müssen. In diesem Zusammenhang wird der Einsatz eines *Kahoot*-Quizzes oder die Verwendung von *YouTube*-Clips verhandelt. Diese sollen potenzielle Zukunftsszenarien veranschaulichen, anhand derer die Lernenden Erwartungen formulieren können, um den Gebrauch des *will-future* zu üben. Am Ende des ersten Planungsgesprächs einigen sich die beiden Studenten darauf, dass in der ersten Hälfte der Doppelstunde mit einem Bildimpuls begonnen wird, der die Lernenden auffordert, über mögliche Zukunftsszenarien nachzudenken (*What do you think will happen next? Can you guess the future? Look at the pictures. What will happen next? Pick A, B, C or D. Then talk to a partner.*) Anschließend ist ein *Kahoot*-Quiz geplant, mit dem die Lernenden Hypothesen darüber anstellen sollen, was als nächstes passieren wird. In einem darauffolgenden *task*, der dem Lehrwerk entnommen ist, wird die Bildung und die Form des *will-futures* thematisiert. Ebenso werden die Lernenden aufgefordert, eigene Satzkonstruktionen mit Hilfe des *will-futures* zu bilden. Die zweite Hälfte der Doppelstunde Englisch macht die Zukunft der Lernenden zum Unterrichtsgegenstand und fordert sie auf, im Sinne einer *Snail-Mail* eigene Wünsche und Träume für die Zukunft schriftlich zu formulieren (*What do you think your future will look like in ten years? Write an email with your hopes and dreams to yourself in the future*). Die verschriftlichten Mails sollen im Sinne einer Vertiefung im Plenum vorgetragen werden und auf einer *Website* veröffentlicht werden. Den Abschluss des Unterrichts bildet die

Verwendung des *fortune-tellers*, mit dem die Lernenden Sätze mit Hilfe des *will-futures* bilden sollen.

Planungsgespräch 10: *English as a Lingua Franca*

Studierende: Helena & Anne

12. Klasse Leistungskurs Englisch - Gymnasium

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 1h:13 Minuten

Helena und Anne planen eine Doppelstunde Englisch für einen 12er Leistungskurs an einem Gymnasium. In vorheriger Rücksprache mit der Lehrperson knüpfen die beiden Studentinnen an das laufende Unterrichtsgeschehen der Lehrperson an und können so zwischen der Thematisierung von Englisch als Lingua Franca oder der Frage, ob Standardenglisch noch in der Schule unterrichtet werden soll, als Unterrichtsgegenstand wählen. Den Kompetenzschwerpunkt soll die Förderung von *speaking* bilden. Relativ zu Beginn des Planungsgesprächs wirft Helena die Frage auf, wie der ‚digitale Fokus‘ ihrer Englischstunde realisiert werden kann. Daraufhin arbeiten die beiden Studentinnen die Idee aus, den Unterrichtsgegenstand bzw. die Problematisierung, ob Standardenglisch noch weiterhin gelehrt werden sollte, mit dem eigenen Online-Verhalten der Lernenden zu verknüpfen. Basierend darauf, dass Lernende bereits eigene Erfahrungen mit der Zielsprache in der ‚Onlinewelt‘ beispielsweise über die Verwendung von *Social Media Apps* machen, soll im Unterricht eine Podiumsdiskussion inszeniert werden, die verschiedene Meinungen zu dieser Frage eröffnet. In diesem Zusammenhang erkennen Helena und Anne jedoch die Herausforderung, alle Lernenden einzubeziehen und sicherzustellen, dass alle Beteiligten die Gelegenheit haben, die Zielsprache anzuwenden. Als Alternative schlägt Anne deswegen vor, die Lernenden einen Podcast als *target task* aufnehmen zu lassen. Mit dieser Idee wäre sichergestellt, dass sich alle Lernenden (z. B. auch durch den Tonschnitt etc.) involviert fühlen. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird die Idee der Podcasterstellung konkretisiert, indem vorbereitende Übungen geplant werden. So sollen die Lernenden beispielsweise Studien zur Fragestellung recherchieren, Argumente sammeln und die Struktur ihres Podcast planen.

Planungsgespräch 11: KI

Studierende: Florian & Isabell

8. Klasse - Integrierte Gesamtschule (IGS)

90 Minuten

Dauer des Planungsgesprächs: 27:56 Minuten

Florian und Isabell bereiten sich auf eine Doppelstunde Englisch in einer 6. Klasse an einer Integrierten Gesamtschule vor. Ihr Unterricht verortet sich in einer literaturdidaktischen Unterrichtsreihe zur Lektüre *Underground New York* von Cecil Rossant. Aus dem Planungsgespräch wird ersichtlich, dass die beiden Studierenden bereits vorab Materialien von der betreuenden Lehrperson erhalten haben. Sie diskutieren, inwiefern sie die bereitgestellten Materialien nutzen möchten und/oder „wie [man] die [digital] abwandeln könnte“ (Ausschnitt aus Planungsgespräch 11). Basierend auf den unterrichtlichen Vorerfahrungen von Florian, schlägt er die Verwendung eines KI-Generators zur Visualisierung einzelner Szenen der Lektüre vor. Als Einstieg planen sie, die von einer KI erstellte Darstellung eines Charakters oder Schauplatzes der Lektüre mithilfe des *Whiteboards* zu präsentieren. Dabei sollen die Lernenden begründete Annahmen anstellen, um welchen Charakter oder Ort es sich bei dem KI-generierten Bild handelt, um dieses anschließend diskutieren zu können. In Überleitung zur Erarbeitung und eigenen Nutzung der KI sollen die Lernenden Vermutungen darüber anstellen, wie das projizierte Bild entstanden sein könnte. Der Generator wird anschließend erklärt. In der darauffolgenden Phase sollen die Lernenden selbst die KI zur Beschreibung eines zugelosten Charakters/eines Ortes nutzen. Dazu arbeiten die Schüler:innen in Partnerarbeit am Tablet und fügen den vorher verschriftlichen Text mithilfe des Tablets in den Bildgenerator ein. Im Rahmen eines *Gallery Walks* sollen die Ergebnisse präsentiert werden. Die Lernenden sollen sich im Klassenraum bewegen und dabei ein Arbeitsblatt ausfüllen, das eine begründete Zuordnung der Charaktere/Orte zu einer spezifischen Textpassage einfordert. In der Sicherungsphase soll im Plenum erklärt und begründet werden, wie die Lernenden die von der KI kreierten Bilder den Textpassagen zugeordnet haben. Florian und Isabell gehen am Ende des Planungsgesprächs die zeitliche Planung ihrer Doppelstunde durch und konkretisieren ihre intendierten Lernziele.

10 Ergebnisse und Diskussion

Ausgehend von dem im vorherigen Kapitel dargelegten methodischen Vorgehen, werden im Folgenden die Ergebnisse und Analysen der Studie vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung und Diskussion der Ergebnisse orientiert sich an der Reihenfolge der Forschungsfragen, und damit am Dreischritt der von Borg (2003) vorgeschlagenen Rahmung der Lehrer:innenkognition (*What teachers think, know and believe*, vgl. Kapitel 3.6).

- Mit der Analyse der ersten Forschungsfrage wird zunächst die deskriptive Ebene der Planungsgespräche erfasst, indem die digitalisierungsbezogenen, thematischen Schwerpunkte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde dargelegt werden (vgl. Kapitel 10.2).
- Mit der Darlegung der Ergebnisse der Analyse der zweiten Forschungsfrage erfolgt ein stärker interpretativer Schritt, indem die Wissensfacetten (TPACK), auf die sich die Studierenden bei ihrer Unterrichtsplanung beziehen, expliziert werden (vgl. Kapitel 10.3).
- Schließlich werden die den Planungen zugrunde liegenden Überzeugungen und Vorstellungen zum digital-vermittelten Englischunterricht der Studierenden analysiert (vgl. Kapitel 10.4).

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse der Datenauswertung, die zwar nicht direkt unter eine spezifische Forschungsfrage fallen, jedoch wichtige Grundlagen für die Analyse der einzelnen Forschungsfragen bieten, dargelegt.

10.1 Kontextualisierung der Ergebnisse

Zunächst wird auf Grundlage der Planungsgespräche deutlich, dass sich die geplanten Englischstunden durch eine große Vielfalt an Lehr-Lernangeboten auszeichnen. Die Studierenden planen z. B. Englischstunden, in denen Podcasts eingesetzt werden, digitale Arbeitsblätter integriert werden oder mit *Kahoot*-Quizzes gearbeitet werden soll. Deutlich seltener wird Digitalität selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Während des Planens wird außerdem deutlich, dass die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde eine Herausforderung für die Studierenden darstellt. So finden sich in den Planungsgesprächen einige Momente der Überforderung, die darauf hindeuten, dass die Integration digitaler Medien für die Studierenden eine zusätzliche Ebene der Unterrichtsvorbereitung darstellt. Ein solcher Moment der Überforderung wird im folgenden Beispiel deutlich:

F: Boah ich bin grad echt voll überfordert. Kein Plan. #00:03:16#

PG 11: Florian & Isabell

Dass die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde für die Studierenden eine Herausforderung darstellt, zeigt auch die Tatsache, dass es zwei Studierendengruppen nicht gelungen ist, die Aufgabenstellung umzusetzen. Ihre Planungen verfehlten die Integration digitaler Medien. Stattdessen wird sich in diesen Planungen hauptsächlich auf analoge Unterrichtsmaterialien wie dem Schulbuch bezogen, weswegen diese nicht mit in die Analyse der Daten einbezogen wurden.

Zudem ist bei der Analyse der Daten zu berücksichtigen, dass die Studierenden im Rahmen der Untersuchung explizit dazu aufgefordert wurden, digitale Medien in ihre Unterrichtsplanung für das Fach Englisch einzubeziehen. Im Zuge des in Kapitel 8 beschriebenen Lehr-Lernkonzeptes bestand die konkrete Aufgabenstellung darin, eine digital-vermittelte Englischstunde zu planen, in der entweder digitale Medien eingesetzt werden und/oder Digitalität selbst zum Unterrichtsgegenstand wird. Die vorliegenden Daten legen jedoch nahe, dass die Studierenden ihren Unterricht ohne diese curriculare Vorgabe vermutlich ohne Berücksichtigung digitaler Medien geplant hätten. Hinweise darauf liefern unter anderem sprachliche Markierungen in den Planungsgesprächen, wie die folgenden zwei Beispiele verdeutlichen:

I: Hm (nachdenklich) (.) im Plenum. (...) Wir müssen ja immer noch *digital tools* immer mit einbauen #00:10:01#

PG 8: Israa & Amy

H: Ja. (.....) Ja und ich meine, es soll ja auch irgendwo einen (..) so digitalen Fokus haben? (.) Weiß ich jetzt auch nicht, (.) wenn das da drin noch (..) (wursten?) könnte. #00:08:44#

PG 10: Helena & Anne

Die Verwendung der Modalverben „*müssen*“ und „*sollen*“ verweist auf ein Pflicht- bzw. Erwartungsmoment und deutet darauf hin, dass die Integration digitaler Aspekte (vermutlich) primär durch externe Vorgaben – insbesondere durch die Aufgabenstellung der Lehrveranstaltung – initiiert wurde. Digitale Medien erscheinen in diesen Gesprächspassagen weniger als selbstverständlicher Bestandteil didaktischer Überlegungen, sondern vielmehr als zusätzlicher, von außen gesetzter Planungsparameter. Dies könnte erklären, weshalb Digitalität in vielen der untersuchten Unterrichtsplanungen eine untergeordnete Rolle einnimmt und nicht systematisch mit fachlichen, inhaltlichen oder methodischen Entscheidungen verknüpft wird.

10.2 Ergebnisse der ersten Forschungsfrage: Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde? - Thematische Kategorien

Die erste Forschungsfrage und damit der erste Teil der Datenanalyse zielte darauf ab, digitalisierungsbezogene thematische Schwerpunkte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde herauszuarbeiten (*What do students think?* - vgl. Borg 2003, Kapitel 3.6). Dieses Vorgehen ermöglicht eine erste Orientierung in den Gesprächsdaten. Das spezifische Erkenntnisinteresse und Ziel der Datenauswertung in Bezug auf die erste Forschungsfrage war das deskriptive Erfassen der digitalisierungsbezogenen Gesprächsinhalte. Die Planungsgespräche wurden also in einem ersten Schritt hinsichtlich der Frage analysiert, was Studierende bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde thematisieren. Hierzu wurden all diejenigen Textpassagen analysiert, in denen ein Bezug zum Medieneinsatz und/oder zur Digitalität hergestellt wurde. Die in diesem Kapitel vorgestellten Kategorien beziehen sich also ausschließlich auf Text- und Gesprächspassagen, in denen die Studierenden einen Bezug zur Digitalität herstellen (z. B. der Einsatz digitaler Medien). Dies führte dazu, dass das Datenmaterial im Kodierprozess zunächst reduziert wurde, da nur die für das Erkenntnisinteresse der ersten Forschungsfrage relevanten Textpassagen bei der Datenanalyse berücksichtigt wurden.

Im ersten Schritt der Analyse war folgende Forschungsfrage von Interesse:

What do students think?: Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

An dieses Erkenntnisinteresse knüpfen weitere Fragen an, die mit dem Beschreiben der Gesprächsinhalte verbunden sind:

- Welche Rolle spielen ‚analoge Medien‘ wie das Schulbuch beim Planungsprozess?
- Was sind wahrgenommene Barrieren für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?
- Welche Ziele und Potenziale verknüpfen die Studierenden mit den digital-vermittelten Lernsituationen?
- Wie legitimieren die Studierenden das gemachte Lernangebot?

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) mit den transkribierten Planungsgesprächen durchgeführt (vgl. Kapitel 8.5.3). Die didaktischen Kommentare dienten als

zusätzliches Datenmaterial. Die Kategorien wurden eng am Datenmaterial gebildet (induktive Kategorienbildung) und in mehreren Analyseschritten verfeinert, bis letztlich ein Kategoriensystem aus insgesamt fünf Oberkategorien und jeweiligen Subkategorien entstand (eine detaillierte Beschreibung der Analysetechniken findet sich in Kapitel 8.5.3). Die Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse sind in untenstehender Tabelle 9 dargestellt. Auf eine Häufigkeitsanalyse wurde mit Blick auf das Forschungsinteresse verzichtet.

Tabelle 9: Digitalisierungsbezogene Themenschwerpunkte der Planungsgespräche Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse. Die Oberkategorien sind schwarz hervorgehoben

1. Rolle analoger Medien
Das Schulbuch
Das gedruckte Arbeitsblatt
2. Wahrgenommene Barrieren
2.1 Digitale Infrastruktur
2.2 Informations-technologisches Wissen der Studierenden
2.3 Fehlende Vorerfahrungen der Studierenden
2.4 Überforderung der Lernenden
3. Anweisungen zum Medieneinsatz
4. Classroom management mit digitalen Medien
5. Legitimation des Medieneinsatzes
Das Lernargument
Das Lebensweltargument
Förderung der Medienkompetenz bei Lernenden
Das Effizienzargument
Das Zukunftsargument

In nächsten Schritt werden sowohl die Oberkategorien als auch die gebildeten Unterkategorien vorgestellt.

1. Rolle analoger Medien

Die Oberkategorie ‚Rolle analoger Medien‘ beschreibt Textpassagen, in denen auf nicht-digitale Arbeitsmaterialien verwiesen wird, die als Referenzquelle zur weiteren Planung genutzt werden. Darunter fallen beispielsweise Verweise

auf die Tafel, das (Übungs-)Heft, das Schulbuch bzw. Lehrwerk⁴¹, oder ein papierbasiertes Arbeitsblatt. In den Gesprächen stellte vor allem das Schulbuch eine wichtige Orientierungshilfe beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde dar.

Das Schulbuch

Viele Studierendengruppen greifen in einem ersten Schritt der Planung zunächst auf das Schulbuch zurück, wie folgende Textpassage beispielhaft zeigt:

L: Also unser Thema ist ja Ernährung und Essen aus dem *Unit 3* von diesem Arbeitsbuch. #00:00:28#

PG 2: Lea & Mona

Wenn sich die Studierenden auf das Lehrwerk beziehen und Unterrichtsaktivitäten aus dem Lehrwerk aufgreifen, werden diese in vielen Fällen mit dem Einsatz eines digitalen Mediums ergänzt:

J: Was ich jetzt sonst noch gesehen habe, im Buch, das wäre ähm *Australian English*, dass man da mit den Vokabeln irgendwie arbeitet.

L: Ah ja.

J: War // jetzt nur noch eine andere Sache.

P: (Kann man auch machen?)

L: Welche // welche Seite hast du da // gefunden?

J: Ähm // siebenundsiebzig. (..) Das // wäre auch eine Idee. #00:13:24#

P: Man könnte // man die Stunde einleiten, indem man so ein Video zeigt mit einfach nur einem Dialog oder sowas mit einem Australier? #00:13:48#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

In diesem Beispiel wird für die Erarbeitungsphase eine Schulbuchaktivität genutzt, während der Einstieg in die Unterrichtsstunde um eine digitale Komponente in Form eines Videoimpulses ergänzt wird. Analoge und digitale Komponenten werden dementsprechend kombiniert. Infolgedessen planen die Studierenden Lernsituationen, die sowohl digitales als auch analoges Arbeiten von den Lernenden erfordern.

In folgendem Beispiel planen die Studierenden außerdem eine Lernsituation, in der die Schüler:innen mit einem AI-Generator arbeiten sollen. Die Ergebnisse dieser Erarbeitungsphase sollen die Lernenden jedoch schriftlich von Hand in ihr Heft eintragen:

Zunächst wird den Schüler:innen paarweise eine Szene oder ein Charakter aus dem Buch zugeteilt, zu der oder dem sie einzeln eine kurze, detaillierte Beschreibung in ihr Heft schreiben sollen.

41 Im Folgenden wird sich auf die Definition von Lehrwerk bzw. Lehrbuch von Thaler (2012: 80) bezogen. Die Begriffe ‚Lehrwerk‘, ‚Lehrbuch‘ und ‚Schulbuch‘ werden fortan synonym verwendet.

Insgesamt weisen die Planungsdaten darauf hin, dass die geplanten Unterrichtsstunden sowohl analoge als auch digitale Medien integrieren. Damit werden den Lernenden analoge und digitale Lernzugänge angeboten.

Neben der Ergänzung analoger Medien durch digitale Technologien, wandeln einige Planungsgruppen analoge Aufgabenformate (z. B. aus dem Buch) digital ab. So wird im Planungsgespräch von Florian und Isabell darüber gesprochen, wie eine analoge Aufgabe aus der Lehrwerks-Handreichung digital abgewandelt werden kann:

I: Also ich glaub nicht. (...) Entweder wir machen. (.) Entweder wir machen einfach irgendwas, was jetzt gar nicht in dieser Handreichung drinsteht und das, was wir denken, jetzt erst mal (.)

F: Ja.

I: Ähm oder wir wandeln irgendwas ab (.) und machen es halt digital, aber so (.)

[...] #00:03:50#

PG 11: Florian & Isabell

Diese Herangehensweise zeigt sich auch in einem weiteren Planungsgespräch. Tom und Richard sprechen darüber, eine textbasierte Aufgabe des Lehrwerks in ein digitales Format umzuwandeln:

R: Aber wie gesagt, es ist kein Problem, da kann ich / ich finde bestimmt irgendwie eine Möglichkeit, halt diesen *you and your future* Text in digitalen *task* umzuwandeln. #01:15:28#

PG 9: Tom & Richard

Alternativ denken Tom und Richard darüber nach, vollständig neue digitale Aufgabenformate zu konzipieren und lediglich Teilaufgaben aus dem Lehrwerk zu übernehmen:

T: [...] Ähm wollen wir dann einfach nur vielleicht ein paar Abbildungen [aus dem Buch] oder so davon benutzen und dann (.) sonst das Material größtenteils selbst irgendwie machen?

T: Ja, (.) also ich frage mich, ob wir (.) wirklich mit dem Buch arbeiten oder ob wir selbst irgendwas ähm erstellen.

PG 9: Tom & Richard

Im weiteren Verlauf des Gespräches überlegen Tom und Richard, wie die im Buch abgebildeten Übungen digital adaptiert werden könnten:

R: Ich bin halt gerade am überlegen, welche digitalen Formate würden zu diesem (.) Kofferspiel oder Planen Spiel passen? [...]

R: (...) Ja, also wir haben zwei Möglichkeiten. Wir könnten auch einfach/ ähm (..) also ich könnte es definitiv auch so machen, dass wir die Übung (.) aus dem

Lehrwerk als *Kahoot* Quiz machen. Das ist auch kein Problem. (.) Also weißt du, wenn wir jetzt nicht das

YouTube Video benutzen wollen, wobei ich/ wobei ich halt audiovisuelles Verstehen noch mal ein bisschen, (.) glaube ich, interessanter aus Schülerperspektive finde, (.) statt jetzt die ähm Lehrwerksbilder da abzudrucken, (.) da hast du (.) halt nur visuelles Verstehen quasi. Aber dann, (.) dann verstehe ich nicht, weshalb man es als *Kahoot* (.) unbedingt machen muss, weißt du? #00:51:36#

PG 9: Tom & Richard

Das hier dargestellte Beispiel steht exemplarisch dafür, dass das Schulbuch für die Studierenden eine wichtige normative Vorgabe bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde ist. Dabei werden in vielen Fällen Übungen aus dem Lehrwerk mit digitalen Medien substituiert oder digital umgewandelt. So entstehen hybride Lehr-Lernangebote, die sowohl analoge als auch digitale Komponenten beinhalten.

Auch wenn das Schulbuch für einen Großteil der Studierenden eine wichtige Referenzquelle für die Unterrichtsplanungen darstellt, wird der Bezug zum Lehrwerk von einigen Studierenden auch als einschränkend wahrgenommen. Dies wird z. B. im Planungsgespräch von Lea und Mona deutlich:

L: Und das irgendwie auf (.) diese digitalen Medien zu beziehen, finde ich irgendwie ultraschwierig, weil man dieses Arbeitsbuch hat und (.) das haben die vorliegen und ja.

M: Da wundert es mich ehrlich auch nicht, wenn da nicht viel digital stattfindet im Unterricht, weil es so (.) schwierig ist, wenn du schon so einen Rahmen vorgegeben hast, dann irgendwie was selbst noch zu machen, finde ich. #00:15:48#

PG 2: Lea & Mona

Dieser Gesprächsausschnitt deutet darauf hin, dass die starke Orientierung am Lehrwerk die Integration digitaler Medien unterbinden kann. Lea und Mona scheinen sich durch die Tatsache, dass die Lernenden das Lehrwerk besitzen („*das haben die vorliegen*“) und im Unterricht damit gearbeitet wird, verpflichtet zu fühlen, dieses auch einzusetzen. Das Lehrwerk gibt demnach einen Rahmen vor, der Studierende daran zu hindern scheint, eigene, digitale Aufgabenformate zu konzipieren. Hiermit wird ein Spannungsfeld zwischen traditioneller Lehrbuchorientierung und der Nutzung digitaler Medien deutlich. Gleichzeitig spiegeln Aussagen wie „da wundert es mich ehrlich auch nicht“ Frustration und Resignation wieder, da digital-vermittelte Lernangebote als wünschenswert, aber gleichzeitig als schwer umsetzbar wahrgenommen werden.

Das gedruckte Arbeitsblatt

Neben dem Schulbuch spielt auch das papierbasierte Arbeitsblatt eine wichtige Rolle im Planungsprozess, was der folgende Ausschnitt zeigt:

Die Erarbeitungsphase beginnt durch das Scannen von QR-Codes, die auf jede Gruppe angepasst wurden. Jede Gruppe hat ein anderes textbasiertes Arbeitsblatt und bearbeitet dieses in Stillarbeit für zehn Minuten.

Didaktischer Kommentar PG 3: Leonie, Marc & Alina

Ein Großteil der Studierenden plant eine digital-vermittelte Englischstunde, in der ein papierbasiertes, ausgedrucktes Arbeitsblatt als Arbeitsmaterial für die Lernenden zum Einsatz kommt.

Die Verwendung eines ausgedruckten Arbeitsblattes für die Gestaltung eines digital-vermittelten Unterrichts wird von einigen Studierenden durchaus kritisch betrachtet. Die nachstehende Textsequenz zeigt einen Planungsausschnitt, in dem die Studierenden darüber sprechen, dass ihre Lernenden einen *Instagram-Post* über australische Sehenswürdigkeiten erstellen sollen. Im Folgenden thematisieren die Studierenden, inwiefern das *tool* (*Fake-Instagram-Post*) den Lernenden in Form einer „Bedienungsanleitung“ als ausgedrucktes Arbeitsblatt erklärt werden sollte:

L: Ja // und wie müssen halt gucken wie wir denen vorher erklären wie das so funktioniert, aber da hab ich grad überleget da könnten wir auch theoretisch, ist natürlich ein bisschen Arbeit aber wird glaub ich nicht so viel sein, ähm denen wie so ein *handout* gestalten, wie so eine Bedienung/ Bedienungsanleitung, wisst ihr, einfach mit so einem *screenshot* von der *app* und dann so.

J: Hm (bejahend).

L: Man kennt das ja so weißt du von wegen „hier macht ihr das und das“ mit so Pfeilen oder so.

P: Hm (bejahend).

J: „Hier könnt ihr das und das an dem *post* machen“, wisst ihr?

P: Ja.

J: Wie so ein kleines *manual*, dass man weiß was wie klappt. (.) Falls das möglich ist aber.

P: Nh/ ein Deutschland *style tutorial* // ein ausgedrucktes Blatt für eine digitale Sache beizubringen (ironisch, lachend).

PG 7: Peter, Lina & Jessica

Die ironische, lachende Aussage des Studierenden deutet auf eine Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen dem Anspruch, digitale Medien zu verwenden, und der tatsächlichen Anwendung traditioneller Methoden hin. Womöglich wird das eigene Planungshandeln (in diesem Fall das Nutzen analoger Arbeitsmaterialien) als widersprüchlich oder inkonsequent empfunden. Begründet wird das Planungsvorgehen durch eine fehlende technische Ausstattung der Schule und damit dem Fehlen an digitalen Alternativen zum Arbeitsblatt.

2. Wahrgenommene Barrieren

Die Kategorie ‚Wahrgenommene Barrieren‘ beschreibt Textpassagen, in denen die Studierenden über wahrgenommene und antizipierte Hürden der Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts sprechen. Die Kategorie beschreibt demnach Textsequenzen, in denen u. a. Einschränkungen und Bedenken beim Medieneinsatz geäußert werden. Wahrgenommene Barrieren, die in den Daten beobachtet werden konnten, sind:

- die digitale Infrastruktur der Schulen (2.1.)
- das eigene, informations-technologische Wissen der Studierenden (2.2.)
- fehlende Vorerfahrungen der Studierenden im Einsatz digitaler Medien (2.3.)
- die Sorge vor der Überforderung der Lernenden beim Einsatz von Technologie im Unterricht (2.4.).

2.1. Wahrgenommene Barriere: Mangelnde technische Infrastruktur der Schule

Am häufigsten nehmen die Studierenden Barrieren in Bezug auf die mangelnde technische Infrastruktur der Schule wahr. Darunter fallen Aussagen zur technischen Ausstattung des Klassenzimmers, zum mangelnden Internetzugang und zur fehlenden Geräteausstattung der Lernenden.

Technische Ausstattung des Klassenzimmers

In allen Planungsgesprächen unterhalten sich die Studierenden über die mangelnde technische Ausstattung des Klassenraums. Dieser Aspekt beeinflusste die Integration digitaler Medien maßgeblich:

L: Ich hatte auch ein *tool* vorgestellt, das heißt *peerday*, das kann man so während der Unterrichtsstunde benutzen, da bekommt man auch so direktes Feedback und da können die auch zum Beispiel was da reinmalen (.), da ist aber wieder die Frage, die technische Ausstattung in dem Raum war jetzt auch nicht die Allerbeste, // also die hatten

A: Ja gar nichts //.

M: Gar nichts?

L: Einen Overheadprojektor und einen CD-Player.

M: Oh wow. #00:07:32# PG 3: Leonie, Marc & Alina

Die technische Ausstattung des Klassenzimmers ist in dem hier dargestellten Beispiel auf einen Overheadprojektor und ein CD-Player beschränkt. Aus diesem Grund wird sich im weiteren Verlauf des Gespräches gegen den Einsatz

des *tools* entschieden. Die technische Ausstattung ist also eine entscheidende Planungsvariable, die darüber entscheidet, ob und inwiefern digitale Medien zum Einsatz kommen.

Mangelnder Internetzugang

In den Planungsgesprächen lassen sich ebenfalls Hinweise darauf finden, dass die Frage des Internetzugangs ein wesentlicher Einflussfaktor für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde ist. Neben dem Thematisieren, ob es einen Zugang zum Internet gibt, scheint unter den Studierenden große Unsicherheit bezüglich der Verlässlichkeit des Internetzugangs zu herrschen. Dies wird z. B. in folgendem Gesprächsausschnitt deutlich:

J: Ja, dann fragen wir sie [die Lehrperson] auch noch mal wegen WLAN und so, dass sie auch wirklich denkt, dass das klappt, weil wir haben ja gesehen, dass das dann eine Zeit lang lädt.

F: Ja. //

J: Ja, und wenn die wirklich versuchen, viele Wörter einzugeben, stell dir vor, das muss dann erst zehn Minuten laden, weil das WLAN vielleicht (geht so?) ist.

F: Ja, das wäre natürlich. Ja, da müssen wir uns eben irgendwie was ausdenken, was wir in der Zwischenzeit noch machen ähm (.) #00:23:19#

PG 5: Florian & Judith

Das Antizipieren von technischen Problemen, hier bezogen auf die Unterbrechung der WLAN-Verbindung im Klassenraum, führt auch bei anderen Studierendengruppen zu Unsicherheiten und Frustration:

L: Und dann geht wieder das „ich habe kein WLAN, ich/ ähm gib mal Hotspot“ und was weiß ich was los. #00:05:15#

PG 2: Lea & Mona

Insgesamt stellt die unzureichende technische Infrastruktur der Schule eine zentrale Barriere dar, die sich in den Planungsgesprächen negativ auf die Durchführung digitaler Lehr- und Lernprozesse auswirkt.

Geräteausstattung der Lernenden

Auch die Geräteausstattung der *Lernenden* stellt ein Hindernis für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde dar. Die Tatsache, dass nicht alle Schüler:innen über ein eigenes Endgerät (wie z. B. Tablets) verfügen, sorgt in nachstehendem Beispiel dafür, dass auf den Einsatz des Tablets verzichtet wird:

R: Die Frage ist dann halt, ähm wie du das im Klassenraum machst, weil die (.) Ausstattung an iPads und so ist ja doch schon eher (.) schwierig, so wie ich es

verstanden habe. Ähm (.) Endgeräte der Lernenden würde ich da auch nicht benutzen. #00:18:18#

PG 9: Tom & Richard

Das Antizipieren von mangelnder oder fehlender Hard- und Softwareausstattung bzw. das Antizipieren technischer Probleme sorgt außerdem dafür, dass sich die Unterrichtsplanungen oftmals auf ein Minimum an Technik reduzieren. Die mangelnde Ausstattung schränkt Unterrichtsplanungen, in denen das Innovationspotenzial digitaler Medien ausgeschöpft werden kann, deutlich ein. Gleichzeitig sorgt das Wissen darüber, dass die digitale Infrastruktur des Klassenraums unzureichend ist, bereits im Vorhinein der Planung dafür, dass „theoretisch nicht viel“ (vgl. PG 3) gemacht werden kann. Bezugnehmend auf den Einsatz von Technologie im Englischunterricht wird demnach von innovativen Lehr-Lernszenarien zu einem frühen Zeitpunkt der Planung abgesehen, wie es im folgenden Gespräch der Fall ist:

M: Ob sie es schaffen oder nicht, und vor allem ihr sagt die haben ja auch keine gute Ausstattung, dann können wir ja eigentlich auch // theoretisch nicht wirklich viel machen.

A: Gut, die iPads könnten wir besorgen, // hieß es.

M: Also die haben gesagt, die haben die iPads sicher?

A: Ja wenn wir das rechtzeitig anmelden, ja.

L: Aber die haben zum Beispiel auch kein *Whiteboard* oder so. #00:15:44#

PG 3: Leonie, Marc & Alina

Außerdem werden aufgrund fehlender technischer Ressourcen oder defizitärer Ausstattung digitale Lehr-Lernszenarien nicht nur vermieden, sondern teilweise auch zugunsten analoger Arbeitsmaterialien verworfen:

E: Die können es natürlich auf einen/ ähm in einer *cloud* hochladen oder auf *Moodle* ihre Diskussion planen, aber die können das auch einfach auf ein Blatt schreiben. Wenn wir jetzt mal ehrlich sind, war das der realistischere Weg, wenn die kein Tablet haben. (.) Wenn nicht jeder Schüler ein Tablet hat, dann ist es wahrscheinlicher, dass jeder von denen ein Blatt hat, (.) wo sie es draufschreiben können. #00:36:00#

PG 6: Eric & Ragid

Vor der Annahme, dass nicht alle Lernenden mit einem Tablet ausgestattet sind, wird in diesem Beispiel ein ausgedrucktes Arbeitsblatt als Arbeitsmaterial zur Textarbeit bzw. Ergebnissicherung verwendet. Die Alternative wäre gewesen, dass die Lernenden am Tablet in einem dort vorgesehenen Schreibprogramm ihre Ergebnisse sammeln und diese dann auf einer Lernplattform hochladen. Da die Studierenden es jedoch für unrealistisch halten, dass alle Lernenden ein Tablet erhalten, fällt die Entscheidung auf ein papierbasiertes Arbeitsblatt.

Insgesamt sorgt die mangelnde Geräteausstattung in der Konsequenz dafür, dass die gemachten Lernangebote oftmals auf einer substitutiven Ebene verbleiben (vgl. Puenteadura 2006). Eine mangelhafte technische Ausstattung bzw. Verfügbarkeit digitaler Ressourcen stellt für die Studierenden einen entscheidenden Unsicherheitsfaktor dar, der sie daran hindert, digitale Medien auf einer transformativen Ebene einzusetzen. Sie gehen auf ‚Nummer sicher‘ und planen Lernangebote, die auch ohne einen Medieneinsatz umsetzbar wären. Dies ermöglicht es ihnen, auf einen ‚Plan B‘ zurückzugreifen:

M: Also ich denke mal, das digitale Medium wird sich dann eher auf das *Whiteboard* reduzieren, weil das halt auch so was ist, was man halt ohne machen kann.
#00:21:22#
PG 2: Lea & Mona

2.2. Wahrgenommene Barriere: Das eigene informations-technologische Wissen der Studierenden

Das eigene informations-technologische Wissen der Studierenden stellt eine weitere Barriere für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts dar. In diesem Zusammenhang äußern die Studierenden Unsicherheiten hinsichtlich der Bedienung von Hard- oder Software für unterrichtliche Zwecke. Damit verbunden sind Äußerungen zu Unsicherheiten im praktischen Anwenden von Technologie, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

L: [...] Was heißt denn *Apple-TV*?
J: Keine Ahnung. (L lacht) Ich google mal. (...) // Ist das nicht vielleicht wie
L: Aber //
J: so ein *Whiteboard*?
L: Ja das wollte ich gerade fragen. Haben wir ein *Whiteboard*? (...) Wissen // wir nicht.
P: Bestimmt oder? //
J: (unv.) // Das haben die in der Schule auf jeden Fall. ##
L: Hm. (zustimmend) (...) // (unv.)
J: Achso. // (...) „Mit einem *Apple-TV* im Klassenraum sparen Sie sich die Kabelverbindung zwischen iPad und Ihrer digitalen Tafel in Form des Beamers oder *TV*-Geräts.“ // (unv.)
L: Ah okay // also kann man das *Tablet* quasi da drauf abbilden?
J: Genau. // (unv.)
L: Okay. //
P: (unv.) //
J: // Okay.
P: Aber // ist halt die Frage, ob es eine gute Idee ist sowas zu planen, wenn man es noch nie gemacht hat ne. (lacht) ##
L: Ja, das ist das Problem. Irgendwie wäre statt der Hospitation vielleicht sinnvoll gewesen ähm eine technische Hospitation. (P lacht)
J: Ja also ich glaub das ist jetzt, also es geht ja nur darum, dass du dann dein *iPad* ähm direkt an eine Tafel projizieren kannst halt mithilfe des *Apple-TV*s ohne dass du jetzt ähm tausend Kabel & da dran machst. Ich glaube, das kriegen wir schon

hin und wenn nicht, die die können das 100 Prozent. Also ich glaub, dass die das schon gemacht haben und auf jeden Fall wissen, wie das geht.

L: Ja aber projiziert man projiziert man EIN Ding dahin, also UNSER Lehrer-*Tablet* quasi oder projiziert man DEREN *Tablets* dahin? #00:11:04#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

In diesem Beispiel thematisieren die Studierenden die Funktionsweise von *Apple TVs*, die ihnen für die Erprobung ihrer geplanten Englischstunde zur Verfügung stehen. Da ihnen der Umgang mit den Geräten offenbar nicht vertraut ist, informieren sie sich zunächst eigenständig über deren Funktionen. Dabei äußern die Studierenden Unsicherheiten und Zweifel, ob sie die Bedienung des Mediums ohne entsprechende Vorerfahrungen bewältigen können. Peters Frage verweist zugleich auf den Wunsch nach einer vorgelagerten Erprobungsphase, in der digitale Medien vor der Unterrichtserprobung praktisch ausprobiert werden können, um mögliche technische Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und besser antizipieren zu können.

Außerdem schätzten die Studierenden ihre eigenen technischen Fähigkeiten geringer als die ihrer Lernenden ein:

H: [...] Ja und ich meine, wenn die das jetzt letzstens/ selbst wenn die keinen Podcast an sich gemacht haben, weiß ich jetzt nicht mehr, dann haben die ja zumindest schon mal so „wie nehme ich Ton auf?“ „wie kann ich das schneiden?“ und so dann haben die ja schon die *skills* dafür. (.) // Die müssen wir das unbedingt

A: Ja, wahrscheinlich. //

H: Auch noch so erklären.

A: Ja ich kann es noch nicht erklären, ich habe keine Ahnung (wie sowas geht?).

H: Also ich glaube, (..) also keine Ahnung, ich weiß auch nicht so genau/ ich weiß wie man Videos schneidet aber Ton? Kann ich auch nicht so genau sagen. (..) Aber das ist ja eigentlich voll gut, dass die Schüler das dann schon selber können (.) oder können sollten.

A: Ja, das stimmt. #00:34:43#

[...]

H: In technischen Sachen sind die schon besser als wir. #01.03:25#

PG 10: Helene & Anna

Im weiteren Verlauf wird sich u. a. aufgrund der von den Studierenden verbalisierten Unsicherheiten im Erstellen von Podcasts gegen deren Einsatz entschieden – die eigenen, mangelnden technischen Fertigkeiten stellen daher eine Barriere für deren Einsatz dar. Dieses Beispiel deutet auf einen deutlichen Weiterbildungsbedarf der Studierenden in Bezug auf ihre technischen Fertigkeiten (wie z. B. dem Aufnehmen und Schneiden eines Podcast) hin.

2.3. Wahrgenommene Barriere: Fehlende Vorerfahrungen der Studierenden

Fehlende Vorerfahrungen vor dem Hintergrund eigener gemachter Lern- oder Lehrerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien stellten eine weitere

Barriere für die Planung digital-vermittelten Englischunterrichts dar⁴². In den Planungsgesprächen wird deutlich, dass die Studierenden über wenige Erfahrungen (vor allem mit Blick auf ihre eigene Schulzeit) im Umgang mit digitalen Medien verfügen:

L: Ja, aber wir haben ja auf jeden Fall *Kahoot*. Am Ende ist es dann, (.) ob das jetzt innovativ ist, (.) *I doubt it*, aber ich wüsste auch nicht/ weil wir können die ja nichts groß präsentieren lassen, weil dafür bräuchten wir ja (.) drei Stunden.

[...]

L: Das ist ja quasi innovativ. (..) Okay, für die // nicht.

M: Ja (.) aber sch/ schon irgendwie, finde ich.

L: Ich habe es nie in meiner Schulzeit gemacht.

M: Ich auch nicht. // Ich kannte das gar nicht vor der Schulzeit.

L: (unv. wegen Sprachüberlappung) // die Tafel #00:43:25#

PG 2: Lea & Mona

Die eigene Schulzeit bzw. das eigene Erfahrung des Medieneinsatzes stellt einen wichtigen Vergleichspunkt für die Planung digital-vermittelten Englischunterrichts dar, der stark auf den subjektiven Erfahrungen der Studierenden basiert. Da die Studentinnen *Kahoot* in ihrer eigenen Schulzeit nicht kennengelernt haben, stufen sie die *App* als neuartig ein. Die eigene Erfahrung beeinflusst daher stark die Wahrnehmung dessen, was als innovativer oder transformativer Medieneinsatz gilt.

2.4. Wahrgenommene Barriere: Überforderung der Lernenden

Eine weitere Hürde für die Integration von bestimmten Medien stellt die Überlegung dar, ob die Lernenden mit gewissen Technologien in einer bestimmten Klassenstufe bereits umgehen können. Die Subkategorie ‚Überforderung der Lernenden‘ definiert diejenigen Ausschnitte des Planungsgesprächs, in denen die Integration bestimmter Medien als zu herausfordernd für die jeweilige Lerngruppe wahrgenommen wird. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies:

H: Okay super (.) ähm (.) genau also Sprachkompetenz was was wären denn da Ideen also einmal haben wir ja schon im Seminar gesagt *Podcast* ähm dann haben wir schon mal irgendwie so mit den *Instagramstories* haben wir auch schon mal überlegt ähm (.)

M: Wobei ich das jetzt für Fünftklässler, weil wir sind ja in der fünften Klasse, finde ich dann das ist zu komplex, wenn da irgendwie noch so ein Video machen sollen und (.)

H: Ja und vor allem für 45 Minuten ist das vielleicht ein bisschen zu viel // #00:01:38#

PG 1: Hanna & Michelle

42 Hierauf geben vor allem die Interviewdaten Rückschlüsse, worauf im Ergebnisteil in Kapitel 10.4 genauer eingegangen wird.

Am Ende des Planungsgesprächs entscheiden sich die Studierenden gegen den Einsatz von Instagram-Stories, da sie die Erstellung entsprechender Kurzvideos als zu anspruchsvoll für die Lerngruppe einschätzen. Um einen altersgerechten Medieneinsatz sicherzustellen, der den Fähigkeiten der Lernenden entspricht, bewerten sie insbesondere deren technische Kompetenzen als nicht ausreichend entwickelt. Stattdessen fällt die Entscheidung auf die Produktion eines Podcasts als Zielaufgabe. In den Planungsgesprächen zeigt sich damit die Passung zwischen eingesetzter Technologie und den technischen Voraussetzungen der Lernenden als zentrales Entscheidungskriterium: Wird ein Medium als zu komplex eingeschätzt, fungiert dies als wesentliches Hindernis für seinen Einsatz im Unterricht.

3. Anweisungen zum Medieneinsatz

Die Oberkategorie ‚Anweisungen zum Medieneinsatz‘ beinhaltet all jene Textpassagen, in denen die Studierenden darüber sprechen, dass der Einsatz von Technologie zunächst eine Erklärung seitens der Lehrperson bedarf. Infolgedessen wird in vielen Planungsgesprächen thematisiert, dass den Schüler:innen die Technologie zunächst erklärt werden sollte, z.B.:

M: Gut, bei/ wie sollen wir denen das bitte groß bei/ weil wir müssen denen das ja auch erstmal erklären. Wenn wir ein neues *tool* einführen, müssen wir das *tool* erstmal erklären. Wenn wir denen das *tool* erklären müssen, ohne dass wir die Möglichkeit haben, das vorne an die Tafel anzuwerfen oder zu präsentieren halt, DANN wird es kritisch, weil ähm Projektoren haben sie dann auch nicht, oder? Also Beamer. Nur einen Overheadprojektor? #00:16:06#
PG 3: Leonie, Marc & Alina

Einige Planungsgruppen entscheiden sogar, die Anweisungen zum Medieneinsatz als eigene vorbereitende Aufgabe (*pre-task*) im Sinne des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens zu planen:

M: Ja und eine *pre-task* muss ja auch auf jeden Fall sein, ja wie machen wir das überhaupt mich den Podcasts aufzeichnen. #00:06:46#
PG 1: Hanna & Michelle

Für das hier als *pre-task* bezeichnete Erklären der Aufnahmefunktion für einen Podcast räumen die Studierenden bewusst Lernzeit im Unterricht ein. Die *pre-task* in Anlehnung an das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen dient als wichtige Vorbereitung, damit die Lernenden die technischen Anforderungen an die Zielaufgabe bewältigen können. Sie möchten sicherstellen, dass die Lernenden über das nötige technische Wissen verfügen, um die Zielaufgabe erfolgreich bewältigen zu können.

Das Thematisieren des Erklärungsbedarfs einer Technologie führt in einigen Planungsgesprächen auch dazu, dass ‚Bedienungsanleitungen‘ für dessen Nutzen als Arbeitsmaterialien erstellt werden. In untenstehendem Fall wird

sich für den Einsatz eines *Fake-Instagram-tools* entschieden, mit dem die Lernenden einen *Post* zu Sehenswürdigkeiten in Australien produzieren sollen. Die Erstellung eines *manuals* zeigt, dass die Studierenden ein Bewusstsein darüber besitzen, dass die Funktionsweise von bestimmten Medien für einige Lernende nicht selbstverständlich ist. Sie möchten also sicherstellen, dass das Medium für alle Beteiligten zugänglich ist und alle Lernenden diese auch anwenden können – auch wenn dies mit einem höheren Zeitaufwand in der Vorbereitung verbunden ist. Durch diese Unterstützungsmaßnahme können auch technische Schwierigkeiten, die den Unterrichtsfluss stören könnten, vermieden werden. Das Handout soll helfen, mögliche Barrieren abzubauen, die durch Unsicherheiten oder mangelnde technische Kompetenz der Lernenden entstehen könnten:

L: Ja // und wie müssen halt gucken wie wir denen vorher erklären wie das so funktioniert, aber da hab ich grad überlegt da könnten wir auch theoretisch, ist natürlich ein bisschen Arbeit aber wird glaub ich nicht so viel sein, ähm denen wie so ein *handout* gestalten, wie so eine Bedienung/ Bedienungsanleitung, wisst ihr, einfach mit so einem *screenshot* von der *app* und dann so.

J: Hm (bejahend).

L: Man kennt das ja so weißt du von wegen „hier macht ihr das und das“ mit so Pfeilen oder so.

P: Hm (bejahend).

J: „Hier könnt ihr das und das an dem *post* machen“, wisst ihr?

P: Ja.

J: Wie so ein kleines *manual*, dass man weiß was wie klappt. (.) Falls das möglich ist aber. #00:18:27#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

Zudem zeigen die Planungsgespräche, dass sich die Studierenden häufig für digitale Medien entschieden, die wenig Erklärungsbedarf benötigen und somit niederschwellig und intuitiv in der Benutzung sind. Die einfache Bedienbarkeit, bzw. ein geringer Erklärungsbedarf, stellen ein wichtiges Kriterium für den Einsatz der Technologie dar, wie es in folgendem Beispiel beschrieben wird:

Mentimeter eignet sich dafür besonders gut, da nach einer kostenlosen Registrierung Umfragen persönlich erstellt werden können. Das *tool* ist für die Beteiligten leicht zugänglich und bedarf wenig Auseinandersetzung mit der Anwendung im Voraus, weshalb es sich für den Einsatz im Unterricht besonders gut eignet.

Didaktischer Kommentar PG 2: Lea & Mona

Lea und Mona entscheiden sich hier für den Einsatz von *Mentimeter*, da dieses mit „wenig Auseinandersetzung mit der Anweisung im Voraus“ im Unterricht eingesetzt werden kann (vgl. didaktischer Kommentar PG 2). Durch dessen Benutzerfreundlichkeit kann Unterrichtszeit, die zum Erklären einer Technologie notwendig wäre, ‚eingespart‘ werden. Das Erklären eines den Lernenden unbekannten *tools* würde mit einem zu hohen zeitlichen Aufwand einhergehen:

M: Ja, UND ich denk mir halt, wenn wir da jetzt irgendwelche anderen *Apps* oder *whatever* verwenden, dann geht halt so viel Zeit darauf, dass überhaupt erst mal zu erklären.

L: Und ich glaub, die steigern sich da auch gut rein.

M: Ja, // glaube ich auch. #00:16:15#

PG 2: Lea & Mona

Im Planungsgespräch entscheiden sich die beiden Studentinnen für den Einsatz von *Mentimeter* im Einstieg, um das Wortfeld *food and diet* zu semantisieren. Gegen alternative Anwendungen wird bewusst entschieden, da diese den Lernenden vermutlich unbekannt sind und die Einführung der Software als zu zeitintensiv eingeschätzt wird. Die Studentinnen äußern damit die Sorge, dass die Erklärung der Funktionsweise digitaler *tools* wertvolle Unterrichtszeit beanspruchen könnte, die sie lieber für inhaltliche Aushandlungsprozesse nutzen möchten. Der Einsatz eines Mediums wird folglich unter einer Nutzen-Aufwand-Abwägung betrachtet. *Mentimeter* erscheint aus ihrer Sicht besonders geeignet, da die Lernenden bereits über entsprechende Nutzungserfahrungen verfügen und somit kaum Einführungszeit erforderlich ist. Der antizipierte zeitliche Aufwand erweist sich damit als zentrales Entscheidungskriterium für oder gegen den Einsatz digitaler Medien in der Unterrichtsplanung.

4. Classroom management mit digitalen Medien

Mit Blick auf die Forschungsfrage, was die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde thematisieren, stellen Überlegungen zum Klassenmanagement einen häufigen Gesprächsfokus dar. Die Hauptkategorie ‚classroom management‘ mit digitalen Medien nimmt Bezug auf digitalisierungsbezogene Überlegungen zu einer präventiv orientierten Unterrichtsorganisation. Dabei geht es um die (räumliche) Organisation und Kontrolle beim Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer, damit ein reibungsloser Unterrichtsablauf gewährleistet werden kann.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Planungsgespräch 1, das die Produktion eines Podcast zu *animals in the zoo* vorsieht. In einem letzten Unterrichtsschritt sollen die Lernenden gegenseitig ihre erstellten Podcasts anhören. Die Frage der Umsetzung stellt die Studierenden jedoch vor eine Herausforderung:

M: Ähm (nachdenkend) wie macht man das. weil wenn sich die anderen Gruppen das anhören, wird es ja in der Klasse mega laut, wenn man sich dann zu dritt dahinsetzt und das anhört.

H: Ja (nachdenkend).

M: Hm hm hm (nachdenkend)

H: Das stimmt oder halt eben mit (.) mit Kopfhörern arbeiten?

M: Ja, wenn die zu dritt sind dann ähm.

H: Ja, es hat wahrscheinlich auch nicht jeder ähm *Airpods*, weil da kann man ja zusammen hören #

M: Okay, also riesen Fragezeichen, wie man das ähm gestaltet #00:13:07#
PG 1: Hanna & Michelle

An dieser Stelle erkennen die Planenden, dass das gleichzeitige Anhören der Podcasts zu einer störenden Unterrichtsumgebung führen könnte, besonders dann, wenn nicht alle Lernende über Kopfhörer verfügen und die Lautstärke im Klassenraum damit zu hoch ist. Die Studierenden antizipieren, dass es notwendig ist, den Geräuschpegel im Klassenzimmer zu kontrollieren, damit alle Lernende produktiv arbeiten können. Das Umsetzen von Podcasts als Zielaufgabe ist daher mit einigen, vor allem organisatorischen Herausforderungen des Klassenmanagements verbunden, denen die Studierenden bereits in der Unterrichtsplanung proaktiv begegnen. Die räumlichen Gegebenheiten des Klassenzimmers scheinen hier den Technologieeinsatz zu erschweren.

Zusätzlich geben die Planungsgespräche Aufschluss darüber, dass sich die Studierenden auch während der Planung bereits Gedanken darüber machen, wie sie selbst die Technik für die Klassenorganisation einsetzen können:

L: Frage ist nur // wie die das am Ende vorstellen, weil wenn die das nur auf ihrem kleinen iPad haben, kann man das nicht so gut zeigen, vielleicht müssen wir das irgendwie gucken, dass wir das dann auch vorne anprojizieren, wisst ihr? Den *post* von den Schülern jeweils.

J: Hm (verständlich) jo, dass sie vorstellen können, wenn sie wollen, als wie wie schmeißen wir das vorne an?

L: Ja das meine ich ja, wie wir das machen wollen (.) irgendwo ab/ hochladen oder so? Keine Ahnung. // Wisst ihr? #00:32:06#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

In diesem Beispiel sprechen die Studierenden darüber, wie die Schüler:innenprodukte (*Instagram Posts*) für die Besprechung im Plenum visualisiert werden können. Die Studierenden sind sich unsicher, wie eine technische Lösung dafür aussehen könnte, dass alle Beteiligten die Schüler:innenprodukte sehen, analysieren und diskutieren können. Ähnliche Überlegungen diskutieren die Studierenden auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Planung:

P: Das wär noch eine Idee. Man könnte ja, ich weiß nicht, wenn/ (..) ah das Ding ist ich bin nicht ganz in dieser *Apple bubble* drin ähm über den *AirDrop* kann man sich ja Sachen zuschicken, einfach wenn man nebeneinandersitzt, im gleichen WLAN ist oder wie auch immer.

L: Ja.

J: Hm (bejahend).

P: Heißt, theoretisch wenn einer von euch ein iPad hätte, könnten die ein Screenshots machen und den euch zuschicken einfach. #00:33:36#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

Beide Sequenzen verdeutlichen, dass technische Medien auch zur Unterrichtsorganisation eingesetzt werden. Damit diskutieren die Studierenden bereits während der Planung praxisnahe Fragen des Medieneinsatzes und antizipieren das eigene, technische Handeln im Klassenzimmer. Sie versuchen, sich in den

Planungsgesprächen bereits vorzustellen, wie sie selbst im Umgang mit der Technik agieren würden und richten ihren Blick damit auf unterrichtsorganisatorische und strukturell-konzeptionelle Aspekte des Medieneinsatzes.

5. Legitimation des Medieneinsatzes

Eine letzte, digitalisierungsbezogene thematische Oberkategorie stellt die Legitimation des Medieneinsatzes dar. Die Studierenden sprechen in fast allen Planungsgesprächen darüber, warum (oder auch warum nicht) ‚das Digitale‘ in ihren Unterrichtsplanungen Berücksichtigung finden sollten. Unter der Hauptkategorie werden in Anlehnung an Honegger (2017; vgl. Kapitel 6.5.2) fünf Argumentationslinien gefasst:

- das Lernargument (5.1.)
- das Lebensweltargument (5.2.)
- das Argument zur Medienkompetenzförderung (5.3.)
- das Zukunftsargument (5.4.) und
- das Effizienzargument (5.5.)

5.1 Legitimation des Medieneinsatzes: Das Lernargument

Das Lernargument bezieht sich u. a. darauf, dass digitale Medien eingesetzt werden, um die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Dieses Argument wird in allen Planungsgesprächen bzw. in allen didaktischen Kommentaren angebracht. Der Medieneinsatz wird also in allen Fällen damit begründet, motivierend auf die Lernenden zu wirken. Folgende zwei Beispiele verdeutlichen dies:

R: Aber wenn du das dann in so eine Übungsaufgabe machst mit *Kahoot Quiz*, glaub ich, ist das/ ist das das ganz cool. Also es ist auf jeden Fall motivierend. Du hast den digitalen Aspekt.

T: Hm.

R: Ja.

T: Ja, klingt gut. (..) Dann lass uns das machen, dann ist das unser digitaler *Task*.

#00:45:24#

PG 9: Tom & Richard

Dieses Beispiel zeigt, dass die Studierenden der digitalen Quiz-App *Kahoot* besonderes Motivationspotenzial beimessen. Die Daten legen nahe, dass die Förderung der Motivation der Hauptgrund dafür ist, warum die Studierenden ein digital-vermitteltes Lernangebot in Betracht ziehen.

Das Lernargument umfasst zudem die Argumentation, dass der Medieneinsatz die Lernenden zur aktiven Beteiligung anregen kann. Hierzu gehören Überlegungen zur Aktivierung des Vorwissens und die Annahme, dass durch den Medieneinsatz eine erhöhte Aufmerksamkeit der Lernenden gegenüber dem Unterrichtsgegenstand erzielt wird:

S: Ja, also so wie ich das jetzt verstanden hatte, ist es ja so, dass die jetzt mit dem Thema neu beginnen und wir dann so bisschen eine Stunde planen sollen, die das Thema einführt. Das ist also quasi ein Einstieg, ein Stundeneinstieg in ähm das Thema des Buchs oder beziehungsweise in *The Importance of being Earnest*. Und ich dachte mir okay, für den Einstieg, da sollte man Interesse wecken und das Vorwissen abrufen. Und das könnte man natürlich eigentlich ganz gut machen, indem man das mit so einem Quiz quasi so ein bisschen abruft. #00:02:36#

PG 4: Stefan & Lena

Die Legitimation des Medieneinsatzes beruht in diesem Beispiel also vor allem darauf, dass das digitale Quiz als Einstieg in die Lektürenaufgabe Interesse wecken und Vorwissen aktivieren soll. Damit übernimmt das *tool* (in diesem Falle *Kahoot*) eine diagnostische Funktion und dient dazu, vorhandenes Wissen der Lernenden abzufragen. Mit dem Einsatz von *Kahoot* ist daher die Hoffnung verknüpft, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Unterrichtsgegenstand zu lenken.

Insgesamt zeigen die hier beschriebenen Ergebnisse, dass im Vergleich zu fachspezifischen Argumenten sehr viel häufiger fachunabhängige Begründungen für einen digital-vermittelten Englischunterricht (z. B. Motivation) von den Studierenden genannt werden. So kann mit Blick auf die Planungsdaten festgehalten werden, dass fremdsprachendidaktische Legitimationen des Medieneinsatzes seltener als allgemeindidaktische Begründungen auftreten. Den Medieneinsatz aus einer fachlichen Perspektive heraus zu argumentieren, stellt eine Schwierigkeit für viele Planungsgruppen dar, wie das folgende Beispiel zeigt:

L: Und die Feinlernziele, ich weiß noch nicht, ob wir dann so einen Plan schreiben sollen, oder, ich weiß nicht. (.) Vielleicht. (.) Ist dann die nächste Frage. (.) “*How can digital media help you reach those L2 learning goals?*” (.) // Ja, ja, das ist schon schwierig. ##

M: *That's the question.* // ##00:41:18#

PG 2 Lea & Mona

In diesem Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass den Studierenden unklar ist, inwiefern der Medieneinsatz in ihrer Planung fachspezifische Lernziele fördert. Mit Blick auf die Zeitmarke zeigt sich, dass auch gegen Ende des Planungsgesprächs (Minute 41:18) unklar bleibt, wie die Lernprozesse der Schüler:innen aus einer fachlichen Perspektive mit Hilfe digitaler Medien unterstützt werden können. Eine Ausnahme bildet die Argumentationslinie von Planungsgruppe 3. Diese Gruppe begründet den Einsatz des *YouTube*-Videos damit, dass die Lernenden Informationen über mehrere Sinneskanäle (z. B. auditiv und visuell) aufnehmen können. Dadurch kann die Rezeption der Fremdsprache erleichtert werden. Folgende Aussage im didaktischen Kommentar von Gruppe 3 zeigt dies:

Der Einsatz digitaler Medien erfolgt in unserer Unterrichtsstunde im Einstieg und in der Erarbeitungsphase. Für den Einstieg ist vorgesehen, einen kurzen

Ausschnitt aus einem *Youtube*-Video auf der Leinwand zu projizieren, um den SuS einen audio-visuellen Impuls zu bieten, der sie zum Thema „Die indigenen Völker Australiens“ hinführt. Wir haben uns hierbei für ein audio-visuelles Medium entschieden, weil ein Sachverhalt auf SuS deutlich interessanter wirkt, wenn dieser gleichzeitig auditiv und bildlich empfangen wird.

Didaktischer Kommentar PG 3: Leonie, Marc & Alina

Dieses Beispiel stellt eine (seltene) fachdidaktisch-informierte Begründung des Medieneinsatzes dar. Die Studierenden zeigen in diesem Beispiel ein Verständnis dafür, dass der Spracherwerb und die Informationsverarbeitung durch das Wahrnehmen über zwei Sinne (Sehen und Hören) unterstützt werden kann. Mit dem Einsatz eines *YouTube*-Videos ist die Hoffnung der Studierenden verknüpft, den Unterrichtsgegenstand interessanter zu gestalten, da die Lernenden diesen sowohl auditiv als auch bildlich rezipieren.

5.2 Legitimation des Medieneinsatzes: Das Lebensweltargument

Die Begründung, dass der Einsatz von Technologie eine Möglichkeit darstellt, an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen, wird in fast allen Planungsgesprächen bzw. didaktischen Kommentaren thematisiert. Der folgende Ausschnitt aus einem didaktischen Kommentar stellt ein Kodierbeispiel für das Lebensweltargument dar:

Durch digitale Mediennutzung im Unterricht wird ein intensiverer Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsinhalt geschaffen. Auch in der geplanten Unterrichtsstunde, führt der Einsatz von digitalen Medien zu einem authentischeren Kontext und einer motivierenderen Lernatmosphäre für die Schülerinnen und Schüler.

Didaktischer Kommentar PG 1: Hanna & Michelle

Hanna & Michelle führen fort:

Im weiteren Verlauf der Stunde liegt der Hauptfokus auf der Sprachaufnahme eines Audioguides, mithilfe digitaler Medien. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler ihren zuvor angefertigten Text in einer Audio aufzeichnen, um diese später mit ihren Klassenkameradinnen und Kameraden auszutauschen. Dabei liegt der klare Fokus wieder einmal auf dem Lebensweltbezug der Lernenden. Sprachaufnahmen gehören zum alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler, weshalb die Aufnahmefunktion motivierend und authentisch auf sie wirkt.

Didaktischer Kommentar PG 1: Hanna & Michelle

Die Mehrzahl der Studierenden ist sich darüber einig, dass das Digitale in die Schule bzw. in den Englischunterricht gehört, weil es die Alltags- und Lebenswelt der Lernenden prägt und widerspiegelt (vgl. Döbeli Honegger 2017: 69).

5.3 Legitimation des Medieneinsatzes: Förderung der Medienkompetenz bei Lernenden

Neben dem Lern- und Lebensweltargument thematisieren die Studierenden häufig, dass der Einsatz digitaler Medien zur Förderung der Medienkompetenz auf Seiten der Lernenden führt. Hierunter fallen Äußerungen der Studierenden zur Förderung der Mediennutzung, der Medienkritik, der Mediengestaltung und der Medienkunde (vgl. Baacke 1999):

Die SuS bearbeiten das digitale Worksheet und fördern so ihre Mediennutzungskompetenz.

Didaktischer Kommentar PG 3: Leonie, Marc & Alina

Auffallend an diesem Beispiel ist, dass in der Argumentationslinie der Studierenden der ‚bloße‘ Einsatz eines Mediums zu einem Kompetenzzuwachs auf Seiten der Lernenden führt. Dies impliziert, dass das bloße Nutzen digitaler Technik mit einem Zuwachs an Medienkompetenz gleichgesetzt wird.

Eine ähnliche Argumentationslinie findet sich im Planungsgespräch von Gruppe 7:

P: D/ die // können selbst was schreiben, die haben ihre *technological knowledge* gefördert, indem sie den *post* ge/ erstellt haben. #00:25:39#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

In diesem Beispiel wird der Einsatz des digitalen Mediums (einen *Instagram-Fake Post* erstellen) vor dem Hintergrund instrumentell-qualifikatorischer Kompetenzen argumentiert. Ziel ist es, dass Schüler:innen lernen, wie das *tool* funktioniert. Außerdem wird der Medieneinsatz vor dem Hintergrund argumentiert, dass er Medienkritikfähigkeit fördert, wie es im didaktischen Kommentar der Gruppe 6 beschrieben ist:

Das Thema KI ist bereits im gesellschaftlichen Diskurs angekommen, daher bildet dies den Rahmen für die mündliche Produktion der SchülerInnen.

Didaktischer Kommentar PG 6: Eric & Ragid

Die Daten geben demnach Rückschlüsse darauf, dass die Studierenden sowohl kritisch-reflexive (Medienkritik), als auch instrumentell-qualifikatorische Zielsetzungen (Mediengestaltung, Medienkunde) mit der Technologieintegration im Englischunterricht verfolgen.

5.4 Legitimation des Medieneinsatzes: Das Effizienzargument

Einige Planungsgruppen argumentieren, dass gewisse Abläufe im Englischunterricht mit Hilfe von Technologie effizienter gestaltet werden können (vgl. Döbeli Honegger 2017). Folgender Ausschnitt aus einem didaktischen Kommentar zeigt dies:

Wir starten die Stunde mit einem *tool*, welches den SuS die Möglichkeit bietet innerhalb weniger Klicks eine Mindmap zu erstellen, welche eine Gewichtung der Aussagen anzeigt. [...] Nach Beenden der Umfrage kann die Lehrkraft die Wortwolke als PDF abspeichern und die Datei an SuS schicken. Die SuS müssen diese also nicht erst abschreiben, sondern die Unterrichtsstunde kann fließend in den nächsten Schritt übergehen.

Didaktischer Kommentar PG 7: Peter, Lina & Jessica

In diesem Beispiel wurde sich für das *tool Mentimeter* im Einstieg entschieden, mit dem die Lernenden erste Assoziationen zum Themenfeld *Australia* sammeln sollen. Die Studierenden nehmen *Mentimeter* als eine zeitsparende, digitale Option wahr, um die Sammlung erster Assoziationen praktisch umzusetzen zu können. Für die Lehrperson ergibt sich laut den Studierenden zusätzlich der Vorteil, dass die *Mindmap* abgespeichert und den Lernenden direkt zur Verfügung gestellt werden kann. Mit dem Einsatz von *Mentimeter* sehen die Studierenden eine einfache Kommunikation, Zusammenarbeit und Organisation des Unterrichts realisiert.

5.5 Legitimation des Medieneinsatzes: Das Zukunftsargument

Der Medieneinsatz außerdem von einigen Planungsgruppen damit begründet, dass der kompetente Umgang mit digitalen Medien eine wichtige zukünftige Kompetenz, vor allem in der Berufswelt, der Lernenden ist, die es im Unterricht anzubahnen gilt (Döbeli Honegger 2017: 70). Das folgende Beispiel bezieht sich auf den Einsatz von künstlicher Intelligenz (z. B. *ChatGPT*) im Englischunterricht:

Die zukünftige Bedeutsamkeit dieser Modelle lässt es als notwendig erscheinen, sie zum Gegenstand von Schule zu machen, um sie im Sinne einer Methoden- und Digitalkompetenz zu nutzen, aber auch kritisch zu reflektieren. Da davon ausgegangen werden muss, dass die SuS diese Modelle früher oder später nutzen werden, sollten sie sich über zentrale Beschränkungen und Nachteile dieser Modelle im Klaren sein, weshalb der Schwerpunkt der Stunde auf der kritischen Reflexion dieser Modelle lag.

Didaktischer Kommentar PG 4: Stefan & Lena

Der Einsatz von *ChatGPT* wird aus Sicht zukünftiger und beruflicher Anforderungen der Lernenden begründet. Die Studierenden messen Sprachlernmodellen wie *ChatGPT* eine stärker wachsende gesellschaftliche Bedeutung bei, weshalb vor allem die kritische Reflexion solcher Technologien im Unterricht thematisiert werden sollte. Ziel ist die Förderung einer „Digitalkompetenz“ (Didaktischer Kommentar PG 4), damit Lernenden auf eine stärker technologisierte Welt vorbereitet werden.

10.2.1 Analyse und Interpretation der thematischen Kategorien

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse und Interpretation der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage.

Die Rolle analoger Medien bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde

Die hier beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde analoge Medien weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Die Daten geben Hinweise darauf, dass sich die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde stark am gedruckten Schulbuch bzw. Lehrwerk orientieren.⁴³

Insgesamt hat das Nutzen des Schulbuches im Fremdsprachenunterricht bereits eine lange Tradition (Wipperfürth & Will 2019; vgl. Szulc 1986; Kurtz 2011; 2019; Körner-Wellershaus 2020). Für viele Lehrpersonen stellt das gedruckte Lehrwerk die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung dar, indem es als Informationsquelle oder auch als Ausgangspunkt zur Aktivitätenplanung dient (Horsley & Sikorová 2014). Lehrbücher übernehmen für Lehrpersonen daher unterschiedliche Funktionen, die sich beispielsweise auf die Erfüllung von Lehrplanzielen, die Erleichterung der Unterrichtsplanung oder auf die Bereitstellung von Übungen (insbesondere Grammatikübungen) beziehen (Wipperfürth & Will 2019: 204f.). Schulbücher werden deswegen oft als „heimliche[r] Lehrplan“ (Marquardt & Unterbruner 1981: 19) wahrgenommen, der für Lehrpersonen in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht eine Entlastung darstellt. Gerade unerfahrene Lehrpersonen, respektive Studierende, verlassen sich verstärkt auf das Schulbuch und nutzen dieses als Planungsquelle für die Unterrichtsgestaltung (Horsley & Walker 2006). Auch Knorr (2015) zeigt, dass sich die Studierenden bei der Unterrichtsplanung für das Fach Englisch häufig der Analyse des Lehrbuchs bzw. der Aktivitäten im Lehrbuch widmen.

Die vorliegende Studie bekräftigt diese Befunde und liefert Hinweise darauf, dass die Tradition des Schulbuchs offenbar auch im digitalen Zeitalter weiterhin Bestand hat (vgl. Niemann 2024). Die Planungsdaten zeigen, dass das Schulbuch den Studierenden eine Strukturierungshilfe bietet, indem es sowohl bei der Themenfindung als auch bei der konkreten Aktivitätenauswahl einen Orientierungsrahmen für die Planung ihrer digital-vermittelten Englischstunde darstellt (Knorr 2015). Die Planungen verdeutlichen demzufolge, wie stark sich auch die inhaltliche Ausrichtung der geplanten Englischstunden am Lehrbuch orientiert. Infolgedessen ist die Planung einer Englischstunde auch

43 An dieser Stelle sei angemerkt, dass keine Studierendengruppe ein digitales Schulbuch (oder dazugehöriges Zusatzmaterial) für die Unterrichtsplanung nutzte. Wenn in vorliegender Studie vom Schulbuch oder dem Lehrwerk gesprochen wird, ist das Printmedium gemeint.

unter den Bedingungen der Digitalität stark von der Verwendung traditioneller Medien beeinflusst (Gardemann 2021; vgl. Totter, Keller-Lee & Rast 2024).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Totter et al. (2024) in ihrer erst kürzlich erschienen Videostudie zur Lehrwerksnutzung im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe. Die Ergebnisse ihrer Studie liefern Hinweise darauf, dass „die Verwendung der analogen Version des Lehrmittels [im Vergleich zur digitalen Lehrwerksversion] dominierte“ (ebd.: 21). Obwohl Schulbuchverlage zunehmend auch digitale Versionen des Lehrwerkes veröffentlichen, ist das Nutzen der Printversion des Schulbuchs daher weiterhin noch stark verbreitet (ebd.; vgl. Wipperfürth & Will 2019). In der Alltagspraxis von Lehrpersonen – und damit auch im digital-vermittelten Fremdsprachenunterricht – nehmen gedruckte Lehrwerke also weiterhin einen hohen Stellenwert ein (Totter et al. 2024; vgl. Körner-Wellershaus 2020).

Die starke Orientierung am Lehrwerk beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde kann jedoch unterschiedliche Problemfelder eröffnen: Wenn sich Studierende am Lehrwerk orientieren, orientieren sie sich auch an den Inhalten und Gegenständen des Lehrwerks (vgl. Knorr 2015). So beobachtet Knorr (2015) anhand von Planungsgesprächen mit Englischlehramtsstudierenden, dass „die Inhaltsanalyse zu einer Lehrbuchanalyse wird und es kaum zu Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtsinhalten kommt“ (ebd.: 235). Knorr (2015) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass das Lehrwerk den Studierenden die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalten „quasi abzunehmen“ (ebd.: 277) scheint. Sitte (2006) weist ebenfalls auf dieses Phänomen hin. Er merkt an, dass „Lehrer auf die ihnen vom Lehrplan zugesprochene Autonomie bei der Anordnung der Themen weitgehend verzichten und sich eng an die im Lehrbuch vorgegebene[n] [Inhalte] halten“ (ebd.: 448f.). Pädagogische Freiräume in der Nutzung des Schulbuchs werden infolgedessen wenig genutzt.

Mit Blick auf eine Bildung in Zeiten der Digitalität muss diese Erkenntnis problematisiert werden, da neue Gegenstandsbereiche, die sich aus der Kultur der Digitalität ergeben, in den Schulbüchern häufig (noch) unterrepräsentiert sind (vgl. Heldt, Bloise & Theophil 2023). Obwohl eine Kultur der Digitalität in allen Lebensbereichen zunehmend an Bedeutung gewinnt, wird sie in Schulbüchern als Thema bislang nur begrenzt behandelt. In diesem Zusammenhang gibt es erste Hinweise darauf, dass die Digitalisierung als *Lerninhalt* in Schulbüchern zwar gelegentlich vorkommt, aber oft nur oberflächlich angesprochen wird (ebd.). Lehrpersonen bemängeln in diesem Zusammenhang die fehlende Aktualität des Lehrbuchs (thematisch, didaktisch), und die Einbindung aktueller Themen (Wipperfürth & Will 2019: 205). Außerdem berichten Lehrpersonen, dass das Schulbuch in Bezug auf einige Themen „veraltet“ oder „unheimlich schnell überholt“ und nicht „ansprechend“ (ebd.: 199) sei. Dies wiederum könnte erklären, weswegen in den Planungsgesprächen der vorliegenden Studie seltener Digitalität zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Inhaltlich

richten sich die geplanten Englischstunden oft an den Inhalten der Lehrwerke aus, sodass eigen formulierte inhaltliche Ziele (die sich beispielsweise auf Digitalität beziehen könnten) in vielen Fällen ausgeklammert bleiben.

Die Inhalte des Schulbuchs werden von den Studierenden offenbar als verbindlich wahrgenommen, was dazu führt, dass potenzielle inhaltliche Gestaltungsspielräume in der Unterrichtsplanung häufig ungenutzt bleiben (Knorr 2015). Dies zeigt sich exemplarisch im Gesprächsausschnitt der Planungsgruppe 2, in dem das Lehrwerk insbesondere mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien als begrenzend erlebt wird. Die beiden Studentinnen nehmen das Schulbuch als hemmenden Faktor für eine kreativ und digital vermittelte Unterrichtsgestaltung wahr, da es einen festen Rahmen vorgibt und dadurch innovativere didaktisch-methodische Ansätze erschwert. Digitale Medien geraten in dieser Perspektive nicht in Konkurrenz zum Lehrwerk, werden jedoch durch dessen normative Vorgaben in ihrer didaktisch-methodischen und inhaltlichen Entfaltung eingeschränkt.

Wenn angehende Englischlehrpersonen zögern, über die Vorgaben des Schulbuchs hinaus eigene Themen – etwa Digitalität – in den Unterricht einzubringen und sich stattdessen stark am Lehrwerk orientieren, lassen sich daraus Rückschlüsse auf ihren Professionalisierungsprozess ziehen. Die ausgeprägte Lehrwerksbindung kann darauf hindeuten, dass sich die Studierenden in ihrer professionellen Rolle noch unsicher fühlen und das Schulbuch als strukturgebende und absichernde Orientierung nutzen (Wipperfurth & Will 2019: 207). Möglich ist zudem, dass ihnen noch die didaktisch-methodische Sicherheit, pädagogische Flexibilität oder das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen fehlen, um vorhandene Gestaltungsspielräume aktiv auszu-schöpfen.

Da Digitalität in vielen Schulbüchern weiterhin eine „Leerstelle“ darstellt (Heldt et al. 2023: 48), ergibt sich für die Lehrer:innenbildung die Notwendigkeit, angehenden Fremdsprachenlehrpersonen gezielte Lerngelegenheiten zur eigenständigen Entwicklung digitalitätsbezogener Unterrichtskonzepte bereitzustellen. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders wichtig, Studierende für jene Dimension zu sensibilisieren, die Hallet (2018a) als sechste Ebene beschreibt, nämlich Digitalität selbst zum Gegenstand sprachlicher Auseinandersetzung und Reflexion im Unterricht zu machen.

An dieser Stelle ist es wichtig, Studierenden die Möglichkeit zu geben, das Schulbuch hinsichtlich thematischer Schwerpunkte zu reflektieren und sie dafür zu sensibilisieren, eigene, digitalisierungsbezogene thematische Schwerpunkte bei der Unterrichtsgestaltung zu setzen. Angehende Englischlehrpersonen sollten z. B. auch Aufgabenformate planen, die es Lernenden ermöglichen über Digitalisierung zu sprechen und z. B. ihre kommunikativen und sozialen Praktiken in einer Kultur der Digitalität in der Fremdsprache zu reflektieren. Daher ist es wichtig, dass Lehrpersonen in ihrer Ausbildung dazu ermutigt werden, kreative und individuelle Ansätze der Unterrichtsplanung zu

entwickeln, die über die inhaltlichen Vorgaben des Schulbuchs hinausgehen. Püster (2021) argumentiert auf Basis dessen,

dass die praktische Relevanz des Lehrbuchs [zwar] nicht geleugnet werden kann [...] angehende Lehrpersonen [jedoch] befähigt werden [sollten], auch unabhängig von der in Lehrbüchern vorgeschlagenen Progression fremdsprachliche Lernprozesse anzubahnen und zu fördern (ebd.: 238).

Dabei sollte in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung das gedruckte Lehrwerk nicht einfach ignoriert werden, sondern ein „produktiver Umgang mit dem Lehrbuch“ (ebd.: 238) gelehrt werden (Elsner 2010: 225f.).

Kombination von analogen mit digitalen Medien und substitutiver Stellenwert digitaler Medien

In den Planungsdaten kann außerdem beobachtet werden, dass angehende Englischlehrpersonen analoge und digital-vermittelte Arbeitsphasen in ihren Planungen kombinieren. Dies bedeutet, dass sich in vielen geplanten Stunden der Einsatz herkömmlicher Unterrichtsmedien (wie z. B. das Arbeitsblatt) mit dem Einsatz von Technologie abwechselt.

Dieses Ergebnis lässt sich mit den Befunden von Totter et al. (2024) verknüpfen. Ihre Videostudie im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe liefert Hinweise darauf, dass die „im digitalen Lehrmittel zur Verfügung gestellten Aufträge oft mit Hilfe primär analoger Medien bearbeitet wurden“ (ebd.: 21). Die digitalen Lehrangebote der Lehrpersonen werden also z. B. analog mit Arbeitsblättern von den Lernenden bearbeitet. Diese Vorgehensweise kann auch in den Unterrichtsplanungen dieser Studie beobachtet werden. Planungsgruppe 11 z. B. entscheidet sich für den Einsatz einer KI für eine Szenenbeschreibung, wobei die Lernenden ihren *prompt* auf einem ausgedruckten Arbeitsblatt verschriftlichen sollen. Damit wurden auch in den geplanten Lernangeboten der Studierenden analoge Medien mit digitalen Medien kombiniert. Červenková, Václavík & Sikorová (2022) bezeichnen dieses Phänomen als „Hybridisation“ (ebd.: 28). In ihrer Studie, in der praktizierende Lehrpersonen zu ihren Unterrichtsmaterialien interviewt wurden, gelangen sie zu der Erkenntnis, dass „all teachers still used the core textbook but supplemented it with other printed or digital textual resources“ (ebd.: 24). Infolgedessen entstehen ‚gemischte‘ Lernangebote – digital-analoge Hybride – die sowohl analoge als auch digitale Zugänge zum Lerngegenstand ermöglichen.

Zugleich zeigen die Planungsdaten der vorliegenden Studie, dass (im Falle dessen, dass Aufgaben aus dem Schulbuch verwendet werden), diese digital angereichert oder digital umgewandelt wurden. Damit deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Studierenden digitale Medien vor allem zur Erweiterung analoger Medien für ihren Unterricht einsetzen (vgl. Schaber & Friege 2022: 51). So versucht beispielsweise Planungsgruppe 9 eine Frage aus dem Schulbuch in Form eines *Kahoot Quiz* darzustellen, um den Lerngegenstand

motivierender zu gestalten. Die Schulbuchaufgabe wird folglich um eine digitale Komponente ergänzt, die es ermöglicht, direktes Feedback an die Lernenden zu senden. In diesem Fall überwinden die digitalen Aufgabenformate die Grenzen der gedruckten Aufgaben im Schulbuch und ergänzen sie (vgl. Červenková et al. 2022). Häufig verbleibt die digitale Ergänzung jedoch auf einer substitutiven oder erweiternden Ebene (vgl. Puentedura 2006). Nur selten entwickeln die Studierenden neue, bislang unvorstellbare Aufgaben für ihren Englischunterricht. Dies wiederum verhindert, dass das Innovationspotenzial digitaler Medien ausgeschöpft wird und Technologie transformativ im Unterricht zum Einsatz kommt.

Die hier beschriebenen Ergebnisse sind anschlussfähig an weitere Arbeiten aus der Fremdsprachendidaktik, die zeigen konnten, dass die Vorstellungen der Studierenden von digital-vermitteltem Englischunterricht vor allem auf den Perspektiven der Substitution und Augmentation beruhen (Küplüce 2024). Küplüce (2024) fasst zusammen,

daß die Studierenden in der Covid-19-Pandemie digitalen Technologien fast ausschließlich einen (unzureichend) substitutiven Stellenwert zuschreiben. In diesem Verständnis eignen sich digitale Technologien aus Sicht der befragten Personen also vor allem dazu, analoge Strukturen – mit Abzügen – zu substituieren (ebd.: 257).

Angehende Lehrpersonen gestalten digital-vermittelten Englischunterricht damit häufig auf einer Ebene, auf der analoge Arbeitsmaterialien ohne erkennbare funktionale Erweiterung durch digitale Medien ersetzt werden (Puentedura 2006). Dies sorgt in der Konsequenz dafür, dass „pseudodigitalisierte“ (Marx 2019: 169), substitutive Lehr-Lernarrangements den Englischunterricht bestimmen.

Diese stark oberflächliche Integration digital-vermittelter Angebote, wie sie auch in vorliegender Studie beobachtet werden konnte, wird jedoch häufig kritisiert, da sie das Transformationspotenzial der Digitalität verkennt (Marx 2019). Eine rein technikzentrierte Perspektive auf einen digital-vermittelten Englischunterricht ist nicht zielführend. Aus diesem Grund müssen angehende Fremdsprachenlehrpersonen in ihrem Professionalisierungsprozess dabei unterstützt werden, innovative Möglichkeiten der Digitalität zu erkennen, um der digitalen Transformation im Englischunterricht Rechnung zu tragen (Roters 2023). Die Bedingungen der Digitalität müssen für angehende (Englisch-)Lehrkräfte über eine substitutive Ebene hinaus „vorstellbar gemacht“ (Küplüce 2024: 274) werden.

Warum die Studierenden ihre Lernangebote lediglich durch eine digitale Komponente ergänzt oder erweitert haben, lässt sich womöglich auf verschiedene Gründe zurückführen. Zum einen kann das Vorgehen der Studierenden der Tatsache geschuldet sein, dass sie eine digital-vermittelte Planung als herausfordernd wahrnehmen. Die Gesprächsdaten zeigen Momente der Überforderung, weswegen das Schulbuch, als vertrautes Medium, möglicherweise eine bewährte Lehrressource darstellt und den Studierenden eine gewisse

Sicherheit in der Unterrichtsplanung vermittelt. Die Umwandlung von Lehrwerksaufgaben in digitale Formate kann folglich als Übergangsprozess verstanden werden, in dem sich die Studierenden langsam vom Schulbuch lösen, gleichzeitig aber noch an bekannten Strukturen festhalten. So weist Bonnet (2024) unter Berücksichtigung verschiedener rekonstruktiver Professionsstudien (Wilken 2021; Bonnet & Hericks 2020; Appel 2000) darauf hin, „dass Form- und Lehrbuchorientierung der Herstellung von Gewissheit dienen“ (Bonnet 2024: 41). Die genannten Studien rekonstruieren „eine umfassende Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf sprachliche Form und Lehrbuch, sowie dessen grammatische Progression“, so Bonnet (2024: 41). Mit Verweis auf die Studien von Wilken (2021), Püster (2021) und Appel (2000) begründet Bonnet (2024) dies wiederum mit Beharrungstendenzen und einer „festgestellte[n] Unveränderbarkeit routinisierter Praxis“ (ebd.: 40). Diese „Konservativität“ (ebd.: 40) entstammt unter anderem dem Habitus als beruflichen Biographie von Lehrer:innen (ebd.).

Die Tatsache, dass sich die Studierenden sehr häufig auf das Lehrwerk beziehen, kann dieser Argumentation folgend als ein Hinweis auf ein Streben nach Gewissheit gedeutet werden. Das Schulbuch ist eine für die Studierenden bekannte und verlässliche Lernressource und kann besonders erfahrungsjüngeren Lehrpersonen eine Unterstützung bei der Unterrichtsplanung geben. Der Einsatz und der Umgang mit digitalen Medien hingegen ist aufgrund geringer Vorerfahrungen für die Studierenden neu und ungewiss, sodass bevorzugterweise auf bekannte Lehr-Lernmaterialien zurückgegriffen wird. Zum anderen kann die Wahl des Lehrbuchs als Grundlage der Planung auch als pragmatische Entscheidung der Studierenden betrachtet werden. Durch das Verwenden von Aktivitäten aus dem Schulbuch sparen die Studierenden womöglich Zeit und Aufwand, die sie sonst in die Erstellung neuer digitaler Inhalte investieren müssten. Die Lehrwerksorientierung bzw. das Digitalisieren von Lehrwerksaufgaben kann daher auch zu einer Zeit- und Arbeitsersparnis führen (Mauss Research 2020).

Schließlich kann die begrenzte Nutzung digitaler Medien und die starke Orientierung an Lehrwerken auch damit erklärt werden, dass sich die Studierenden – den Annahmen des strukturtheoretischen Professionsansatz folgend – womöglich mit unterschiedlichen Antinomien in der Struktur des Lehrer:innenhandelns konfrontiert sehen. Die Sachantinomie bezieht sich z. B. auf den Konflikt von Lehrpersonen, sich an „universalistischen Maßstäben“ (z. B. Lehrpläne; Helsper 2004: 78) zu orientieren, gleichzeitig aber auch lebensweltlich gültige Gegenstände im Unterricht zu integrieren. Der Befund, dass Studierende das Lehrwerk als bindend wahrnehmen und weniger digitale Medien einsetzen, könnte in Anlehnung an die Sachantinomie darauf hinweisen, dass sie sich stark auf das Lehrwerk verlassen, um sicherzustellen, dass die im Lehrplan gesetzten Inhalte vollständig vermittelt werden. Dies wiederum kann eine Offenheit gegenüber alternativen Unterrichtsgegenständen (wie z. B. der

Digitalität) verhindern. Gleichzeitig erfordert professionelles Handeln von Lehrpersonen jedoch diese Offenheit und Flexibilität (ebd.: 79). Die Planungsgespräche zeugen daher von einer Spannung zwischen Offenheit und Kreativität im Handeln der Studierenden (z. B. Einsatz digitaler Medien) (ebd.: 79).

Aus Perspektive der Lehrer:innenbildung müssen diese Antinomien bearbeitet und diskutiert werden. Hierzu gilt es vor allem auch die berufsbiografische Perspektive der Studierenden stärker zu reflektieren und individuelle (Vor-)Erfahrungen, Werte und Überzeugungen zum digital-vermittelten Englischunterricht kritisch zu hinterfragen (vgl. Kapitel 2.2). Hierzu sind praxisnahe Erfahrungen im Einsatz digitaler Medien und das Ausprobieren von Technologie nötig, damit die in Bonnet (2024) beschriebenen Beharrungstendenzen durch eine Offenheit für Innovation sukzessiv abgebaut werden können.

Wahrgenommene Barrieren

In den Planungsgesprächen werden zahlreiche Barrieren zur Medienintegration thematisiert. Wahrgenommene Barrieren stellen die technische Infrastruktur an Schulen, das informations-technologische Wissen der Studierenden, mangelnde Vorerfahrungen im Einsatz digitaler Medien für den Englischunterricht und eine wahrgenommene Überforderung der Lernenden beim Einsatz bestimmter Medien dar.

Wahrgenommene Barriere: Technische Infrastruktur an Schulen

Die Planungsdaten zeigen deutlich, dass die mangelnde technische Ausstattung der Schule für die Studierenden eine wesentliche Barriere darstellt, digital-vermittelte Lehr-Lernangebote zu gestalten. Dass die fehlende Verfügbarkeit von Technologien ein erhebliches Hindernis für die Integration von Medien darstellt, ist durch eine Vielzahl an Studien dokumentiert (Msafiri, Kangwa & Cai 2023). Karchmer-Klein und Konishi (2023) zeigen anhand von Interviewdaten mit Lehrpersonen, dass eine der größten Hürden, Technologie einzusetzen, deren Zugriff darauf war (vgl. Koh & Chai 2016; Knüsel Schäfer 2020). Entsprechend diesen Ergebnissen führen das Fehlen von Geräten im Klassenzimmer (z. B. Tablets für alle Lernende) sowie das geringe Vertrauen in die Technik und dessen Funktionalität auch in den Planungen der vorliegenden Studie dazu, dass ein *digital*-vermittelter Fremdsprachenunterricht kaum realisiert wird. Transformative Lehr-Lernszenarien, die das Potenzial digitaler Medien ausschöpfen, lassen sich unter diesen Bedingungen nicht umsetzen. Nicht zuletzt weist auch die aktuell erschienene ICILS-Studie aus dem Jahr 2023 auf einen Nachholbedarf deutscher Schulen hinsichtlich der digitalen Ausstattung im internationalen Vergleich hin (Eickelmann et al. 2024; vgl. auch Eickelmann et al. 2019; vgl. Kapitel 5.1). Obwohl die Zufriedenheit von

Lehrpersonen mit der technischen Ausstattung ihrer Schule in den letzten Jahren gestiegen ist, muss daher weiterhin konstatiert werden, dass ein erheblicher Anteil an Schulen (laut Selbstauskünften der Lehrpersonen) weiterhin über unzureichende Hard- und Softwareausstattung verfügt, die die wesentliche Grundlage für digitales Lehren und Lernen bildet (Yotyodying & Lorenz 2022; vgl. forsa 2019).

Die Planungsgespräche liefern zudem Hinweise darauf, dass einige Studierende wegen der fehlenden technischen Ausstattung frustriert sind. Die in den Planungsdaten beobachtete Frustration lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Aufgabe, eine digital-vermittelte Englischstunde zu planen, als unvereinbar mit den verfügbaren technischen Ressourcen wahrgenommen wird (vgl. PG 7). So erleben die Studierenden eine Praxis, in der das Umsetzen eines digital-vermittelten Unterrichts aufgrund fehlender technischer Ausstattung an den in dieser Studie kooperierenden Schulen kaum möglich ist. In diesem Zusammenhang erfahren die Studierenden einen Widerspruch zwischen normativen, theoretischen Vorgaben und Schulrealität. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen an ihre Rolle und den realen Arbeitsbedingungen. „Diskrepanzerfahrungen“ (Roters 2012: 273) wie diese könnten wiederum den starken Bezug zu analogen Medien erklären, da aufgrund fehlender technischer Ressourcen Überlegungen zum digitalen Lehren und Lernen zugunsten analoger Arbeitsmaterialien verworfen werden. Diese Diskrepanzerfahrungen sollten in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung reflektiert werden (ebd.). So können Studierende eine gewisse Resilienz in Bezug auf Krisen- und Ungewissheitserfahrungen aufbauen und diese als Chance für ihr professionelles Wachstum und ihre Identitätsentwicklung nutzen (Schneider 2021: 27; vgl. Combe & Paseka 2012).

Mit dem Ergebnis, dass die technische Infrastruktur der Schulen eine zentrale wahrgenommene Barriere für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde darstellt, weist auch die vorliegende Studie auf die Dringlichkeit hin, Schulen finanzielle Mittel zum Ausbau einer digitalen Infrastruktur bereitzustellen (Huber et al. 2020). Die technische Ausstattung an Schulen stellt einen Flaschenhals dar, der innovative Lehr-Lernprozesse verlangsamt (Döbeli Honegger, Hielscher & Hartmann 2018: 41). Damit die in Kapitel 4.4 beschriebenen bildungspolitischen Forderungen nach einer Förderung digitalen Kompetenzen von Lernenden erfolgreich werden, bedarf es „einer langfristigen Grundfinanzierung von Schulen und Universitäten“ (Kurtz 2019: 121). Ohne eine ausgebaute „school readiness“ im Sinne Petkos et al. (2018b), sind Bemühungen hinsichtlich der „teacher readiness“ ziellos (ebd.: 1).

Wahrgenommene Barriere: Informations-technologisches Wissen der Studierenden

In den Planungsgesprächen thematisieren die Studierenden häufig Unsicherheiten bezüglich der Bedienung von Hard- oder Softwareanwendungen. Damit verbunden sind Äußerungen zu Unsicherheiten im praktischen Anwenden von Technologie. So fehlt es den Studierenden an Vertrauen in ihre eigenen technischen Fähigkeiten, die z. B. dem UTAUT Modell folgend, ein wesentlicher Bedingungsfaktor für die tatsächliche Nutzung digitaler Medien sind (Tappe 2019; vgl. Kapitel 5.6.1). Infolgedessen zeigen die Planungsdaten deutliche Professionalisierungsbedarfe hinsichtlich des technologischen Wissens (*technological knowledge*; Mishra & Koehler 2006; vgl. Kapitel 5.5.1).

Obwohl vor allem internationale quantitative Forschungsbefunde darauf hindeuten, dass angehende Fremdsprachenlehrpersonen ihre eigenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen – und vor allem ihr technisches Wissen (TK) – selbst als eher hoch einschätzen (z. B. Genç & Dülger 2024), werden diese Befunde meistens damit relativiert, dass es sich bei diesen Ergebnissen um Selbstauskünfte handelt, und die tatsächlichen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen womöglich überschätzt werden. Die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde ist hingegen eine situative Anforderungssituation, in der die tatsächlichen Kompetenzen sichtbar werden. In der vorliegenden qualitativen Studie wird im Vergleich zu quantitativen Fragebogenerhebungen deutlich, dass die Studierenden in Bezug auf technisches Wissen (TK) weitere Lerngelegenheiten benötigen.

In diesem Zusammenhang zeigen die Planungsdaten eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Anforderungen an die digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen und deren aktuellem Kompetenzstand. Bildungspolitische Papiere, wie beispielsweise das KMK-Strategiepapier (2017), fordern, dass „[a]lle Lehrkräfte selbst über allgemeine Medienkompetenz verfügen [müssen] und in ihren fachlichen Zuständigkeiten zugleich ‚Medienexperten‘ werden“ (ebd.: 19). Wenn Lehrpersonen demzufolge Vermittler:innen moderner Kulturtechniken werden sollen, ist eine technische Grundbildung eine dringende Voraussetzung, um digitale Medien zielgerichtet und kompetenzorientiert in unterrichtliche Lehr-Lernprozesse einbeziehen zu können (Senkbeil, Ihme & Schöber 2020). Für die Lehrer:innenausbildung können diese Ergebnisse insofern interpretiert werden, als dass universitäre Lehrveranstaltungen – und damit fremdsprachendidaktische Lehrangebote eingeschlossen – Erprobungsräume bereitstellen müssen, in denen Studierende das Bedienen und Anwenden von Technik praktisch üben können. Im Laufe ihres Professionalisierungsprozesses benötigen (Fremdsprachen-)Lehrpersonen demnach Lerngelegenheiten, die explizit ihr technologisches Wissen und Können fördern. Hierbei gilt es die Schulrealitäten zu berücksichtigen und Studierenden Hard- und Softwareanwendungen bereitzustellen, denen sie praktische Relevanz zu-

sprechen und in ihrer späteren beruflichen Praxis erneut begegnen werden (z. B. *Apple TV*).

Wahrgenommene Barriere: Fehlende Vorerfahrungen

Dass die Studierenden Unsicherheiten bezüglich des Medieneinsatzes äußern, mag zudem in fehlenden Vorerfahrungen vor dem Hintergrund eigener gemachter Lern- oder Lehrerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien begründet sein. In einigen Planungsgesprächen tauschen sich die Studierenden darüber aus, dass sie bis dato wenig mit dem unterrichtlichen Medieneinsatz sowohl als Schüler:in als auch Lehrperson in Kontakt gekommen sind. Infolgedessen verfügen sie über wenige Vorerfahrungen hinsichtlich eines digital-vermittelten Englischunterrichts. Dieser Umstand hat z. B. in PG 2 die Folge, dass gewisse Medien von Studierenden als ‚innovativ‘ eingestuft werden, die Lernenden jedoch aus unterrichtlicher Erfahrung bereits bekannt sind. Hier zeigt sich deutlich, dass die Einschätzung des Innovationsgrads digitaler Medien stark von den subjektiv geprägten Erfahrungen der planenden Person abhängt.

Bisherige Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien stellen einen wesentlichen Bedingungsfaktor zur Integration digitaler Medien in Unterrichtspläne dar (vgl. Kapitel 6.5.3). Empirische Studien zeigen, dass die Erfahrung mit der Mediennutzung mit der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien positiv korreliert (Drossel et al. 2019). Im Umkehrschluss führt das Fehlen medienbezogener Erfahrungen zu einer geringeren Nutzungshäufigkeit digitaler Medien (Lomos, Luyten & Tieck 2023). Demzufolge sind Vorerfahrungen mit Medien für die Realisierung eines Unterrichts unter den Bedingungen der Digitalität ein wichtiger Bedingungsfaktor (Waffner 2020). Auch vor diesem Hintergrund ist es von hoher Relevanz, Studierenden die Alltagspraxis bzw. die Unterrichtsrealität in einem digital-vermittelten Englischunterricht näherzubringen. Dazu sind auch in diesem Zusammenhang praxisnahe Erfahrungen durch entsprechende Lehrveranstaltungen notwendig, um fehlende Vorerfahrungen als Barriere zum Medieneinsatz kompensieren zu können⁴⁴.

Wahrgenommene Barriere: Überforderung der Lernenden

Mit Blick auf die wahrgenommenen Barrieren bzw. Unsicherheiten bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde, stellt die Frage der Passung zwischen der einzusetzenden Technologie und den technischen Fähigkeiten der Lernenden einen weiteren thematischen Schwerpunkt in den Planungen dar. Die Studierenden denken an einigen Stellen in ihren Gesprächen darüber nach, ob der Einsatz eines digitalen Mediums (z. B. das Erstellen eines Podcast

44 Die Bedeutung von Vorerfahrungen für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts wird in Kapitel 10.3.3 ausführlich diskutiert.

oder Drehen einer *Instagramstory*) ihre Lernenden überfordern könnte. Die Studierenden befassen sich demnach intensiv mit den (digitalisierungsbezogenen) Lernvoraussetzungen ihrer Lernenden. Ähnlich zu Knorrs Studie (2015) zeigen die Planungsgespräche der vorliegenden Studie, dass viele Überlegungen der Studierenden darauf gerichtet sind „die Voraussetzungen sowie die Handlungen der Lernenden im Unterricht richtig einzuschätzen“ (ebd.: 244). Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen aus der Novizen-Expert:innenforschung zur Unterrichtsplanung, die zeigen konnte, dass es für unerfahrenen Lehrpersonen herausfordernd ist, die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen einzuschätzen (Westermann 1991; vgl. Seel 2011).

Auch wenn sich die Studierenden mit den Lernvoraussetzungen ihrer Lernenden auseinandersetzen, fällt es ihnen schwer, die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen einzuschätzen. Dieses Ergebnis könnte ebenfalls darauf hindeuten, dass die Studierenden noch nicht genügend praktische Erfahrungen im digital-vermittelten Englischunterricht gesammelt haben, um die digitalen Kompetenzen ihrer Lernenden einschätzen zu können. Für einen an den Lernenden orientierten und differenzierten Unterricht ist es jedoch wichtig, dass angehende Lehrpersonen damit vertraut werden, die digitalen Kompetenzen von Lernenden zu diagnostizieren (KMK 2021). Hierzu ist es notwendig, dass die Studierenden Lerngelegenheiten erhalten, in denen (Fremdsprachen-)Unterricht beobachtet und analysiert wird. Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf einen Professionalisierungsbedarf im Bereich der Diagnostik hin. Für die eigene digitalisierungsbezogene Professionalisierung ist es nicht nur wichtig, dass Studierende eigene digitale Kompetenzen entwickeln, sondern auch lernen, digitale Kompetenzen bei Lernenden anzubahnen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Stärken und Schwächen der Lernenden im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens zu identifizieren und auf diese individuell eingehen zu können. Diese Fähigkeiten sind z. B. explizit im Kompetenzbereich fünf „Lernerorientierung“ des *DigCompEdus* benannt, in dem das Berücksichtigen der digitalen Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden als zentrale Könnensfacette von Lehrpersonen beschrieben ist, um eine digitale Teilhabe aller Lernenden zu gewährleisten (Redecker & Punie 2017: 8). Für Fremdsprachenlehrpersonen bedeutet dies, dass neben dem Diagnostizieren des Sprachlernstandes auch das Feststellen der digitalen Kompetenzbereiche eine zusätzliche Professionalisierungsfacette darstellt.

Anweisungen zum Medieneinsatz

In den Gesprächsdaten wird deutlich, dass die Studierenden aktiv Lernzeit einplanen, um ihren Lernenden zu erklären, wie das digitale Medium genutzt wird bzw. funktioniert. Teilweise fertigen die Planenden Bedienungsanleitungen für den Einsatz eines digitalen Mediums für die Lernenden an. Einige Studiengruppen sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer *pre-task* im

Sinne des aufgabenorientierten Ansatzes als Vorbereitungsmaßnahme, um sicherzustellen, dass die Zielaufgabe erfolgreich bewältigt werden kann. Wird sich für den Einsatz eines digitalen Mediums entschieden, ist diese Entscheidung daher auch häufig an eine erforderliche, technische Instruktion geknüpft. Indem die Studierenden Zeit für die Einführung des digitalen Mediums einplanen, stellen sie sicher, dass alle Lernenden mit denselben Voraussetzungen an der Aufgabe arbeiten können und niemand durch technische Unsicherheiten benachteiligt wird. So können sie heterogenen Lernvoraussetzungen in Bezug auf technische Bedienkompetenzen der Lernenden entgegenwirken. Im Sinne von Angebot-Nutzungs-Modellen berücksichtigen die Studierenden damit die Voraussetzungen ihrer Lernenden, die für die Nutzung des Lehrangebotes von höchster Relevanz sind (Lachner et al. 2020; vgl. Kapitel 6.5). Außerdem zeigen die Planungsdaten damit, dass es den Studierenden bereits gelingt, die Ebene ‚Umgang mit Texten und Medien anleiten‘ des in Kapitel 6.3.3 vorgestellten *Pro Plan Modells* zu berücksichtigen (vgl. Diehr 2021).

Das Ergebnis zeigt, dass sich die Studierenden aktiv mit der Funktionsweise der Technologie auseinandersetzen und ein Bewusstsein darüber besitzen, dass Lernende zunächst an Technologie herangeführt werden müssen. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, die anwendungsbezogene Perspektive der Technologie explizit zum Gesprächsanlass im Unterricht zu machen, um damit zu gewährleisten, dass alle Lernenden am Unterricht teilhaben können (vgl. *DigCompEdu*; Redecker & Punie 2017). Infolgedessen wird deutlich, dass sich bei der Planung einer aufgabenorientierten, digital-vermittelten Englischstunde die vorbereitenden Aufgaben im Sinne der *pre-tasks* auch um eine technische Komponente ausweiten. Die Studierenden bereiten die Zielaufgabe also nicht nur sprachlich, sondern auch technisch in Abhängigkeit des Zielproduktes vor. Bei der Planung einer digital-vermittelten Englischunterricht ist demnach auch zu berücksichtigen, inwiefern die einzusetzende Technologie zusätzlicher Anweisungen und Erklärungen bedarf.

Gleichzeitig weisen die Daten auch darauf hin, dass sich die Studierenden oft für digitale Medien entscheiden, die wenig Erklärung benötigen und damit einen geringen Zeitaufwand in der Vorbereitung haben. Der Einsatz von digitalen Medien, die den Lernenden bekannt sind oder leicht zu bedienen sind, kann eine niederschwellige und zeitsparende Einstiegshürde darstellen. So scheint die einfache Bedienbarkeit bzw. Benutzerfreundlichkeit des Mediums eine wichtige Voraussetzung bzw. ein wichtiges Entscheidungskriterium für dessen Einsatz zu sein. Damit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse bisherige theoretische Modelle wie das *Technology-Acceptance-Modell* (z. B. Davis et al. 1989), wonach die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit digitaler Medien deren Nutzungswahrscheinlichkeit erhöht (vgl. Kapitel 5.6.1).

***Classroom management* mit digitalen Medien**

In den Planungsgesprächen sprechen die Studierenden außerdem darüber, wie sie aus der Perspektive der Lehrperson technische Möglichkeiten für das *classroom management* sowie technische Möglichkeiten der Klasseninteraktion nutzen könnten. Fächerübergreifende Themen, wie das Klassenmanagement mit digitalen Medien, sind für die Studierenden bei der Planung daher relevant (Schmidt & Hesse 2022). So nutzen z. B. viele Studierendengruppen selbst digitale Medien zur Visualisierung von Lerninhalten und nutzen den *Beamer* oder das *Whiteboard*, um die Lernendenergebnisse zu projizieren. In diesem Zusammenhang thematisieren einige Studierendengruppen z. B., wie Lernendenergebnisse mit Hilfe der *AirDrop*-Funktion an das *Whiteboard* projiziert werden könnten, um einen möglichst reibungslosen Unterrichtsablauf zu gewährleisten. Die Planenden versuchen sich dabei selbst vorzustellen, wie sie digitale Medien für die Unterrichtsorganisation einsetzen können und wie sie selbst mit der Technik in der Unterrichtssituation umgehen werden. Damit richten sie bereits in der Planung ihren Blick auf Mikroebenen des Unterrichts und antizipieren unterrichtsorganisatorische und strukturell-konzeptionelle Aspekte des Medieneinsatzes (Knorr 2015). Wie auch in Knorrs Studie (2015) planen die Studierenden daher bereits sehr genau und detailliert, wie einzelne Unterrichtssequenzen ablaufen können und wie sie selbst (im Umgang mit Technik) handeln würden.

In diesem Zusammenhang werden auch mögliche technisch-organisatorische Herausforderungen antizipiert. Dies ist in Planungsgespräch 7 der Fall, wenn darüber gesprochen wird, den Geräuschpegel beim Erstellen von Podcasts im Klassenraum zu mindern. Hier sind sich die Studierenden darüber bewusst, dass die räumlichen Gegebenheiten bzw. die Architektur des Klassenraumes einen störungsfreien Einsatz digitaler Medien behindert. Daraufhin werden Planungsalternativen erarbeitet. Knorr (2015) erklärt die umfangreiche Vorbereitung in Bezug auf das *classroom management* damit, dass die Studierenden dadurch Sicherheit für das tatsächliche Umsetzen in der Praxis gewinnen (Knorr 2015: 277).

Insgesamt zeigen die Planungen der Studierenden damit, dass der Einsatz von digitalen Medien zusätzliche Überlegungen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation erfordert. Wolf und Thiersch (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von Überlegungen zu

„Optimierungspraktiken (...), die auf die Herstellung von Sichtbarkeit und Transparenz abzielen, indem inhaltliche und organisatorische Unterrichtselemente (Bücher- und Arbeitsheftseiten, Arbeitsaufträge, Videos, Bilder usw.) durchgängig [z. B.] via Beamer visualisiert [werden]“ (Wolf & Thiersch 2021: 8).

Neben Überlegungen zur eigenen Person und den Lernenden rücken damit auch Überlegungen zu den technischen Arrangements in den Fokus bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde. Das Planungsverhalten der

Studierenden lässt also erkennen, dass bereits unterrichtspraktische Details besprochen werden, indem darüber nachgedacht wird, wie Technik eingesetzt werden kann, um den Unterricht zu koordinieren und dessen Interaktionsstruktur aufrechtzuerhalten (Borko & Livingston 1989; vgl. Knorr 2015). Die Befunde lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Studierendengruppen die Bedeutung von Technologien für die Organisation und Strukturierung des Unterrichts erkennen. Die Daten zeigen, dass die Studierenden digitale Medien nicht nur zur Inhaltsvermittlung, sondern auch zur Steuerung des Unterrichts nutzen und damit bereits Entscheidungen auf mikromethodischer Ebene hinsichtlich konkreter Unterrichtstechniken treffen.

Legitimation des Medieneinsatzes

Die Begründung des Medieneinsatzes stellte einen weiteren thematischen Schwerpunkt in den Planungsdaten dar. Mit Blick auf die Frage, wie die Studierenden das digital-vermittelte Lernangebot legitimieren, wurden bei der Datenauswertung in Anlehnung an Döbeli Honegger (2017) fünf Argumentationslinien identifiziert: das Lernargument, das Lebensweltargument, das Argument zur Medienkompetenzförderung, das Zukunftsargument und das Effizienzargument (vgl. Kapitel 6.5.2).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass angehende Fremdsprachenlehrpersonen digitale Medien vor allem aufgrund ihres Potenzials zur Motivationsförderung einsetzen. Außerdem beziehen sich fast alle Studierenden auf das Lebensweltargument. Die Argumentation der Studierenden basiert daher auf der Annahme, dass jungen Menschen eine „intuitive Affinität zum Digitalen“ zugesprochen wird, weswegen der Einsatz digitaler Medien an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft (Küplüce 2024: 162).

Dass (angehende) Lehrpersonen digitalen Medien ein hohes Motivierungspotenzial mit Lebensweltbezug zusprechen, kann durch eine Vielzahl an Studien bestätigt werden (z. B. Schmid et al. 2017; vgl. Knüsel Schäfer 2020; Braun et al. 2022; Küplüce 2024). Die hier beschriebenen Ergebnisse lassen sich auch durch eine erst kürzlich erschienene fremdsprachendidaktische Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen angehender Englischlehrpersonen stützen. Mit Blick auf die Frage, wo angehende Englischlehrpersonen die größten Potenziale digital-gestützter Lehre sehen, erwähnen die Befragten die Steigerung der Motivation der Lernenden bzw. Studierenden (Küplüce 2024:161). In diesem Zusammenhang legt Küplüce (2024) anhand seiner Interviewdaten dar, dass die Studierenden von einer (vermeintlich) größeren Lebensweltnähe durch den Medieneinsatz sprechen. Auffällig ist, so Küplüce (2024), dass die Studierenden dem Digitalen automatisch eine Lebensweltnähe zusprechen, die selbstverständlich zu einem authentischeren und motivierenden Englischunterricht führt, ohne diesen Zusammenhang jedoch weiter zu erläutern (ebd.: 162). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Befunden der vorliegenden Studie.

„[W]as aus dem Digitalen oder wie mit dem Digitalen eine Lebensweltnähe erzeugt wird“ (ebd.: 162), bleibt in den Begründungen der Studierenden offen. In der Argumentationslinie vieler Studierenden liegt dem Einsatz digitaler Medien also ein inhärenter Bezug zur Lebenswelt der Lernenden zugrunde, der einen motivierenden Unterricht impliziert. Da die Studierenden in vorliegender Studie (z. B. in PG 1) vermuten, dass Lernende Sprachaufnahmen täglich anwenden, wird der Einsatz dieser Anwendung mit einem höheren Lebensweltbezug und damit mit einem stärkeren Motivierungspotenzial gleichgesetzt.

Auch wenn diese Annahme sicherlich ihre Berechtigung hat, muss in diesem Zusammenhang jedoch betrachtet werden, dass die (digitale) Lebenswelt der Lernenden durchaus diverser, komplexer und individueller ist, als es von den Studierenden vermutet wird (ebd.). Außerdem scheint der Blick der Studierenden stark auf das Mediennutzungsverhalten der Lernenden gerichtet zu sein. Wenn die Studierenden mit dem Lebensweltargument argumentieren, gehen sie häufig davon aus, dass Lernende digitale Medien regelmäßig nutzen (ebd.: 163). Dass ihre Lernenden jedoch auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive von einer Kultur der Digitalität als Partizipierende dieser Kultur ‚betroffen‘ sind, bleibt in den Legitimierungen der Studierenden unberücksichtigt. Klußke (2024) fasst auf Basis dessen zusammen:

Insgesamt scheint die starke Präsenz der Kategorie Motivationsförderung damit erklärbar zu sein, dass hier auf einer sehr oberflächlichen Ebene der Nutzung digitaler Technologien über die Lebensweltnähe per se eine Motivationssteigerung zugesprochen wird und dieses Potenzial damit (aus Sicht der befragten Personen) nicht genauer begründet werden muss (ebd.: 162).

Ähnlich verhält es sich mit Blick auf die Argumentationen der Studierenden, dass der Einsatz digitaler Medien die Medienkompetenz der Lernenden ‚steigert‘. In den Planungsgesprächen konnte beobachtet werden, dass der Einsatz digitaler Medien per se mit einem Zuwachs an digitalen Kompetenzen der Lernenden gleichgesetzt wird. Auch in diesem Zusammenhang führen die Studierenden nicht weiter aus *wie genau* dieser Kompetenzerwerb stattfinden soll. Es bleibt an dieser Stelle fraglich, ob die Studierenden diese Überlegungen zwar durchdenken, aber nicht verbalisieren, oder ob wichtige Unterschiede zwischen der reinen Anwendung digitaler Medien und der gezielten Förderung von Medienkompetenz übersehen werden. Es wäre daher denkbar, dass es den Studierenden an Vorstellungen fehlt, wie Medienkompetenz systematisch und reflektiert entwickelt werden kann. Wäre dies der Fall, wäre eine tiefere Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Konzepten, didaktischen Überlegungen und kritischem Medienverständnis im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden dringend notwendig.

Insgesamt zeigen die Planungsdaten mit Blick auf die Legitimation des Medieneinsatzes, dass fachunspezifische Begründungsmuster (z. B. das Lern- und Lebensweltargument) die Gespräche dominieren. Angehende Englischlehrpersonen legitimieren einen digital-vermittelten Englischunterricht daher selten

mit fachspezifischen bzw. fremdsprachenspezifischen Argumenten. Kodierungen, die auf Spezifika der Digitalität bzw. digitaler Medien für das *Fremdsprachenlernen* eingehen, finden sich kaum in den Planungsdaten. Eine Ausnahme bilden die Gesprächsausschnitte, in denen der Medieneinsatz vor dem Hintergrund multimodalen Lernens legitimiert wird, da digitale Medien, wie beispielsweise Videos, mehrere Sinneskanäle ansprechen und so das Fremdsprachenlernen für Lernende zugänglicher wird (vgl. PG 3).

Die Interviewstudie von Küplüce (2024) bestätigt dieses Ergebnis. In seiner Studie verweisen die befragten Englischlehramtsstudierenden ebenfalls deutlich seltener auf fachspezifische Potenziale digitaler Medien (ebd.: 163). Wie auch in der vorliegenden Studie überwiegen allgemeindidaktische Begründungsmuster zum Einsatz digitaler Medien, wobei sich die Studierenden oft auf Begründungen (z. B. Motivationsförderung) beziehen, die „die nicht konstitutiv für Digitalität (oder auch nur digitale Medien) sind und nur in geringen Maßen mit fachdidaktischen Konzepten verknüpft werden“ (ebd.: 164). Es „stellt sich [daher] unweigerlich die Frage, ob hier fehlendes Wissen Auslöser sein könnte oder z. B. generelle Narrative des Mythos des digitalen Potenzials wiedergegeben werden“ (ebd.: 179).

Die fachspezifische Legitimation digitaler Medien ist jedoch von entscheidender Bedeutung, um fachliche Ziele, wie sie beispielsweise in den KMK-Bildungsstandards (2023) beschrieben sind, zu erreichen. Damit Lernende die in den Bildungsstandards beschriebenen fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz erwerben, ist „eine adäquate pädagogisch-fachdidaktisch sinnvolle Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht notwendig“ (Niemann 2024: 3). Perspektivisch wäre es daher bedeutsam, dass Unterrichtsplanungen digitale Medien mit Blick auf das Erreichen fachlicher Ziele integrieren, „um digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu fördern und zugleich Synergieeffekte für das fachliche Lernen zu generieren“ (ebd.: 2, vgl. Kerres 2000; Drosel et al., 2019; Scheiter 2021; Fütterer et al. 2022). Eine solche Sichtweise könnte die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrpersonen, digitale Medien effektiv zu nutzen, erheblich steigern, da die Potenziale für das fachliche Lernen erkannt werden. Fehlt dieser Fachbezug, läuft man laut Frederking und Romeike (2022) Gefahr, dass „die zu fördernden digitalen Kompetenzen den meisten Lehrpersonen als Additum erscheinen, d.h. als Zusatzaufgabe, die sie in Ergänzung zu ihrem ohnehin schon übervollen curricular vorgegeben Lehr- und Lernstoff unterrichtlich zu bewältigen haben“ (ebd.: 12). Diese Wahrnehmung kann die ohnehin schon umfangreichen curricularen Anforderungen an Lehrpersonen zusätzlich belasten und zu einem Gefühl der Überforderung führen.

Für die Ausbildung und den Professionalisierungsprozess (angehender) Lehrpersonen folgt daraus, digitale Kompetenzen nicht als isolierte Zusatzqualifikationen zu begreifen, sondern als integralen Bestandteil des fachlichen Unterrichts. Entsprechend bedarf es gezielter Lehrangebote, die den

fachdidaktisch fundierten Einsatz digitaler Medien systematisch adressieren und explizit aufzeigen, wie digitale Medien zur Förderung fachlicher Lernziele beitragen können. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass das Lehr-Lern-Arrangement, in dessen Rahmen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, genau diese Fragestellungen aufgriff. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Autorin dieser Arbeit weiterführende Anschlussfragen in Bezug auf die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung: Wie müssen Lehrangebote zur Ausbildung fachdidaktisch-digitalisierungsbezogenen Wissens gestaltet werden? Wie kann es gelingen, angehenden Englischlehrpersonen eine stärkere fachliche Perspektivierung auf ihren digital-vermittelten Unterricht zu ermöglichen? Zu welchem Zeitpunkt im Professionalisierungsprozess von Englischlehrpersonen ist der Bezug zur Digitalität sinnvoll? Aus diesen Fragen ergeben sich Forschungsperspektiven für weitere Arbeiten der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung.

10.2.2 Zusammenfassende Beantwortung der ersten Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Studie zielte auf das deskriptive Erfassen der Gesprächsinhalte in den Planungsgesprächen ab (*What do they think?*). Im Fokus standen die digitalisierungsbezogenen thematischen Schwerpunkte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass analoge Medien wie das Schulbuch auch in einem Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität für angehende Fremdsprachenlehrpersonen weiterhin eine wichtige Planungsgrundlage darstellen. Im Planungsprozess bildete das Schulbuch einen wichtigen Ausgangspunkt zur Gestaltung einer digital-vermittelten Englischstunde. Zum einen spielte das gedruckte Schulbuch auf Ebene der Inhaltsorientierung eine wichtige Rolle, indem sich die Studierenden vor allem thematisch auf die im Schulbuch abgebildeten Unterrichtsgegenstände beziehen. Dies hatte jedoch zur Folge, dass Unterrichtsstunden, die Digitalität zum Unterrichtsgegenstand machten, seltener geplant wurden. Zum anderen orientierten sich die Studierenden stark an den im Schulbuch vorgegeben Aufgaben. Um die digitale Komponente des zu planenden Unterrichts zu integrieren, wurden Schulbuchaktivitäten digital adaptiert oder umgewandelt, sodass digital-analog hybride Lernangebote entstanden. Die geplanten Lehr-Lernangebote lassen sich demnach vor allem auf einer substitutiven oder erweiternden Ebene im Sinne des SAMR-Modells einordnen (Puentedura 2006). Professionalisierungsbedarfe von Englischlehramtsstudierenden lassen sich daher vor allem für das Erstellen eigener, schulbuchunabhängiger Lehr-Lernaktivitäten formulieren, die über die Ebene der Substitution und Augmentation hinaus gehen.

Die Planungsgespräche lieferten außerdem wichtige Einblicke in wahrgenommene Barrieren bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde.

Besonders häufig wurden Barrieren hinsichtlich der technischen, schulischen Ausstattung thematisiert. Das Fehlen von funktionsfähiger, technischer Infrastruktur sorgte in vielen Planungsgesprächen dafür, dass auf einen (transformativen) Medieneinsatz zugunsten analoger Medien (wie dem Schulbuch oder einem gedruckten Arbeitsblatt) verzichtet wurde. Die Studie untermauert damit frühere Erkenntnisse über die Bedeutung schulischer Rahmenbedingungen, insbesondere im Hinblick auf die technische Ausstattung von Schulen, die eine zentrale Voraussetzung für digitale Transformationsprozesse an Schulen darstellt.

Außerdem zeigen die Planungsgespräche, dass die Studierenden ihr eigenes informations-technologisches Wissen teilweise als gering einschätzen, was durchaus in fehlenden Vorerfahrungen aus sowohl Lernenden- und Lehrendenperspektive begründet sein mag. Die Daten liefern in diesem Zusammenhang Hinweise darauf, dass Englischlehramtsstudierende vor allem Professionalisierungsbedarfe im Bedienen digitaler Technologie haben. Darüber hinaus fällt es den Studierenden schwer, die digitalen Kompetenzen ihrer Lernenden einzuschätzen. Ausbildungsbedarfe ergeben sich infolgedessen vor allem in Bezug auf die diagnostische Kompetenz der Studierenden.

Ein weiteres Ergebnis des vorliegenden Projektes ist es, dass es den Studierenden gelingt, bereits auf einer Mikroebene Planungsentscheidungen für einen digital-vermittelten Englischunterricht zu treffen. So antizipieren die Studierenden z. B., dass der Einsatz eines digitalen Mediums in einigen Fällen einer Erklärung seitens der Lehrperson bedarf. Daraufhin entscheiden sich einige Planungsgruppen, ‚Bedienungsanweisungen‘ für das Anwenden eines spezifischen Mediums auszuarbeiten. Außerdem antizipieren die angehenden Englischlehrpersonen bereits unterrichtsorganisatorische Aspekte, indem sie teilweise sehr detailliert darüber nachdenken, inwiefern sie selbst Technologie zur Strukturierung der Unterrichtsstunden einsetzen können.

Zudem konnten Begründungen zum Medieneinsatz als ein wesentlicher thematischer Schwerpunkt in den Planungsdaten identifiziert werden. Potenziale digitaler Medien werden vor allem in der Motivationsförderung und der Lebensweltnähe gesehen. Der Einsatz digitaler Medien wird daher vor allem aus einer fachunspezifischen Perspektive legitimiert, sodass fachdidaktisch-informierte Überlegungen zur Integration digitaler Medien in den Daten unterrepräsentiert sind. Infolgedessen muss sich die Fachdidaktik anhand der vorliegenden Daten umso mehr die Frage stellen, wie es in der Lehrer:innenausbildung gelingen kann, dass angehende Englischlehrpersonen Digitalität aus einer fachlichen Perspektive in ihren Unterricht integrieren und fachliche Lernziele beim Einsatz digitaler Medien in den Vordergrund stellen. Nur so kann „eine fachliche Durchdringung fachdidaktischer Transformationsprozesse“ (Roters 2023: 238) gelingen. Dazu müssen vor allem fachdidaktische Lehrveranstaltungen konzipiert werden, die das fachliche, digitale Lernen der Lernenden in den Fokus stellen, um zu verhindern, dass ein technologiezentriertes

oder technologisch-medial verengtes Denken der Studierenden ihre digital-vermittelten Englischstunde dominiert (vgl. Küplüce 2024). So kann vermieden werden, dass der Einsatz digitaler Medien den Unterricht *ad absurdum* führt.

10.3 Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage: Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

Während die Analyse der ersten Forschungsfrage zum Ziel hatte, die digitalisierungsbezogenen Themenschwerpunkte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde deskriptiv zu erfassen, beinhaltet die Analyse der Planungsdaten mit Blick auf die zweite Forschungsfrage einen stärker interpretativen und somit umfassenderen Analyseschritt. Von Interesse war, diejenigen Wissensfacetten zu beschreiben, auf die sich die Studierenden bei ihrer Unterrichtsplanung beziehen. Das Erkenntnisinteresse der zweiten Forschungsfrage richtet sich daher auf die Frage, welches deklarative, theoretische Wissen (Wissen I und Wissen II; vgl. Neuweg 2014) Englischlehramtsstudierende in einer praktischen beruflichen Anforderungssituation wie der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde nutzen. Das Erkenntnisinteresse liegt daher in der explorativen Beschreibung des Lehrer:innenwissens beim Planen von Englischunterricht (vgl. Gerlach 2020a: 41). Die Korrektheit des präsentierten Wissens war bei der Analyse der Daten nicht von Relevanz. Vielmehr interessierte, woher bzw. aus welchen Wissensbereichen das genutzte Wissen während der Unterrichtsplanung entstammt (Masanek & Doll 2020: 39). Das Analyseprodukt der qualitativen Inhaltsanalyse war ein Kategoriensystem, das die „Beschreibung realiter mobilisierter deklarativer Wissensanteile“ (Schädlich 2019: 324) ermöglichte während angehende Lehrpersonen digital-vermittelten Englischunterricht planten.

Die zweite Forschungsfrage lautet:

What do students know?: Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?

Diese Fragestellung soll durch zwei spezifische Forschungsfragen weiter präzisiert werden:

- Auf welche Facetten ihres fachdidaktischen Wissens (PCK) verweisen Studierende des Faches Englisch in Unterrichtsplanungsgesprächen?
- Auf welche Facetten ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen Professionswissens (inklusive ihres technologie- bzw. digitalisierungsbezogenen fachdidaktischen Wissens; TPACK) verweisen die Studierende in ihren Unterrichtsplanungsgesprächen?

Um diese Forschungsfrage(n) zu beantworten, wurde eine deduktiv-induktive qualitative Inhaltsanalyse der Planungsgespräche nach Kuckartz (2018) durchgeführt (vgl. Kapitel 8.5.3). Hierzu wurde das Datenmaterial zunächst deduktiv anhand theoretischer Systematisierungen zum (digitalisierungsbezogenen) Professionswissen von Lehrpersonen kategorisiert. Es handelte sich demnach um ein überprüfendes Verfahren, da zunächst analysiert wurde, ob vorweg entwickelte deduktive Kategorien (TPACK-Wissensbereiche) in den Planungsdaten zu finden sind. Die deduktiven Hauptkategorien entstammen dem TPACK-Modell von Mishra und Koehler (2006) sowie Mishra (2019). In einem ersten Analyseprozess wurde das gesamte Datenmaterial zunächst anhand der acht Hauptkategorien XK, CK, PK, PCK, TK, CK, TPK und TPACK kategorisiert bzw. vorstrukturiert. In einem weiteren Kodierprozess wurden zusätzlich induktive Kategorien gebildet, um diejenigen Textpassagen zu erfassen, die keine der TPACK-Dimensionen zuordbar waren. Schließlich wurden in einem letzten Kodierprozess die als PCK oder TPACK kategorisierten Textpassagen weiter ausdifferenziert (vgl. Kapitel 8.5.3). Aus diesem Vorgehen entstand ein Kategoriensystem mit insgesamt neun Hauptkategorien, von denen das Erfahrungswissen induktiv aus dem Datenmaterial herausgebildet wurde (vgl. Tabelle 10). Die TPACK-Codes wurden anschließend quantifiziert, um bestimmen zu können, wie häufig die Studierenden auf die jeweiligen Wissensbereiche verwiesen und um Tendenzen in den genutzten Wissensbereichen identifizieren zu können.

Tabelle 10: Hauptkategorien des Analyseprozesses von Forschungsfrage II

Unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen
Kontextwissen (<i>contextual knowledge</i> – XK)
<i>Pedagogical content knowledge</i> (PK – pädagogisches Wissen – Lernen)
<i>Content knowledge</i> (CK – Fachwissen – Inhalt)
<i>Pedagogical content knowledge</i> (PCK – fachdidaktisches Wissen – Inhalt + Lernen)
<i>Technological knowledge</i> (TK – technisches Wissen – Technik)
<i>Technological content knowledge</i> (TCK – Technik + Inhalt)
<i>Technological pedagogical knowledge</i> (TPK – Technik + Lernen)
<i>Technological pedagogical content knowledge</i> (TPACK – Technik + Inhalt + Lernen)

10.3.1 Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde im Überblick

Im Folgenden werden die einzelnen Hauptkategorien und deren Kategoriendefinitionen mit Beispielen erläutert. Es werden zunächst die allgemeinen Wissensfacetten definiert, bevor die fachlichen und im Anschluss daran die technologiebezogenen Wissensfacetten näher beschrieben werden.

Unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen

Das unterrichtsbezogene Erfahrungswissen umfasst das durch Alltagserfahrung und Praxis erworbene Wissen der Studierenden (Appel 2000). Die Daten zeigen, dass die Studierenden auf Erfahrungen aus ihrem Praktikum, ihrer Zeit als Vertretungslehrperson, Erfahrungen bzw. Wissen aus universitären Veranstaltungen oder auch aus ihrer eigenen Schulzeit als Schüler:in zurückgreifen:

A: Genau. (...) Kannst du dich noch an ähm deine Schulzeit erinnern, also, was ihr zu diesem Thema gemacht habt?

I: Hm (überlegend) (...) um ehrlich zu sein, GAR nichts mehr.

A: Okay, weil ich kann mich noch daran erinnern, dass wir wirklich mit so einer *timeline* angefangen haben, also wirklich mit den grundlegenden Daten. (...) (...) #00:31:44# PG 8: Israa & Amy

Kontextwissen (*Contextual knowledge* – XK)

In den Planungsgesprächen äußerten die Studierenden Gedanken zum spezifischen Lehr-Lernkontext (z. B. schulische und/oder soziale Faktoren; vgl. Mishra 2019). Hierunter fallen Überlegungen der Studierenden zu den Bedingungen des Lehr-Lernkontextes wie beispielsweise der Schul- und Klassenumgebung. Außerdem umfasst die Kategorie Überlegungen zur technischen Ausstattung der Schule bzw. des Klassenzimmers. Der folgende Gesprächsauschnitt stellt ein Ankerbeispiel für diese Kategorie dar:

M: Also die hat gemeint also in dem Raum, wo wir waren, war nichts eigentlich, aber die hat gemeint, wir gehen in diesen Raum da hätten die also die hätten iPads zur Verfügung und *Apple-TV* oder so #00:09:30#

PG 3: Leonie, Marc & Alina

Pädagogisches Wissen (*Pedagogical knowledge* – PK)

Das pädagogische Wissen wurde für Gesprächspassagen kodiert, in denen die Studierenden fachunspezifische Aspekte der Stundenstrukturierung, der Motivierung, der Klassenführung, der Leistungsbeurteilung oder Differenzierungsmaßnahmen thematisieren (König & Blömeke 2009; vgl. Kapitel 2.4.1).

Außerdem fallen Überlegungen zur Sozialform, Aktivierungsstrategien oder Kommentare zum Sozialverhalten der Lernenden unter diese Kategorie. Die Gedanken der Studierenden zum pädagogischen Wissensbereich sind daher *fachunspezifisch* und beziehen sich auf fachunabhängige Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Lehr- und Lernprozesse effektiv zu gestalten. Das nachstehende Beispiel zeigt, wie sich die Studierenden z. B. über die zeitliche Strukturierung ihrer Englischstunde unterhalten:

A: Und wie viel Zeit es (unv.)

H: Hm?

A: Wie viel Zeit ist dann vergangen?

H: Weiß ich nicht. Je nachdem wie viel die mitbringen. Also gut, wenn die auch noch *screenshots* zeigen und so (.) schon so zwanzig Minuten mindestens, würde ich sagen, fünfundzwanzig vielleicht.

A: Ja, denke ich auch. Sind jetzt auch nicht so viele Schüler, nh? Vielleicht höchstens dreißig Minuten, wenn die, (.) keine Ahnung, so zwei, drei noch zu spät kommen zur Stunde. (.) Hinsetzen, Jacke ausziehen und so ein Zeug. #00:55:50#

PG 10: Helena & Anne

Fachwissen (*Content knowledge* – CK)

Das Fachwissen wurde in dieser Arbeit in Anlehnung an Shulman (1987) definiert als das Wissen über das Unterrichtsfach Englisch und die zu lehrenden Fachinhalte. Hierzu gehören die zentralen Fakten, Theorien, Konzepte Prozeduren und Rahmenmodelle des jeweiligen Faches (Endberg 2019: 118). Als fachwissenschaftlich wurden alle Äußerungen der Studierenden kodiert, die sich auf die Sprach- Kultur - und Literaturwissenschaft beziehen (vgl. Kapitel 3.4). Im Unterschied zu PCK ist beim Fachwissen „der Einbezug der Lernendenperspektive“ (Woehlecke et al. 2017: 590) nicht gegeben (Masanek 2022: 6f.). Ein Beispiel für die fachwissenschaftliche Kategorie stellt die folgende Gesprächssequenz dar:

H: Ja, (.) ich weiß ehrlich gesagt auch gar nicht so genau, (.) woher der Begriff *Lingua Franca* kommt.

A: Ich weiß auch nicht. (.) Was ist das überhaupt für ein (recherchiert und diktiert gleichzeitig) // *Lingua* (unv. wegen Sprachüberlappung)

H: (Ist das irgendwie nicht, hört sich Spanisch an?) //

A: Italienisch ist das. (..) Für fränkische Sprache. (...) Es ist zum einen eine romanisch-basierte Pidgin Sprache, zum anderen die generische Bezeichnung für eine Verkehrssprache. (...) Also entstand im Mittelalter.

H: Hm (verwundert). (.) Da habe ich mir noch nie Gedanken gemacht, warum es *Lingua Franca* heißt.

A: Ich auch nicht. #00:44:40#

PG 10: Helene & Anne

Fachdidaktisches Wissen (*Pedagogical content knowledge* – PCK)

Der fachdidaktische Wissensbereich beinhaltet *sowohl* Bezüge aus dem fachwissenschaftlichen *als auch* aus dem pädagogischen Wissensbereich (Masanek & Doll 2020). Der Einbezug einer fachlichen Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand bildet daher das Trennkriterium von PCK und PK (Masanek 2022: 6). Ein zentrales Merkmal von PCK ist dementsprechend die *Vernetzung* des pädagogischen mit dem fachlichen Wissensbereich. Das fachdidaktische Wissen stellt demnach „die Sache“ in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al. 2017a: 7; vgl. Shulman 1987). Konkret umfasst das fachdidaktische Wissen das Wissen darüber, welche Lehrmethoden für spezifische Fachinhalte geeignet sind und wie diese Inhaltselemente am besten an Lernende vermittelt werden können.

Tabelle 11: Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums von König et al. (2016). Übernommen und übersetzt von Klempin (2019: 36). Die Tabelle wurde um fachdidaktische Wissensfacetten ergänzt, die während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde eine zusätzliche Rolle spielten (grau hinterlegt).

Hauptdimensionen des fachdidaktischen Wissens von Fremdsprachenlehrpersonen	
Strategiewissen	• Umfasst alles, was der Verständnissicherung des Inhaltes/Medium Sprache beim Lernenden dient: z. B. Erklärungen, Demonstrationen, Modellierungen, Illustrationen und Beispiele • Kenntnis von Konzepten und Ansätzen des Fremdsprachenlernens • Fähigkeit, Instruktionsstrategien zur Inhaltspräsentation anzuwenden • Fähigkeit, passende Aktivitäten auszuwählen • Fähigkeit, Lehrbuchaktivitäten zu analysieren und den Aktivitätstyp zu identifizieren (z. B. <i>gap-filling exercise</i>) • Fähigkeit zur Bestimmung von spezifischen FLL (<i>Foreign Language Learning</i>)-Ansätzen (z. B. <i>Task-Based Learning</i>) • Kenntnis von unterrichtsbezogenen Ritualen • Gestaltung von Phasenübergängen • Reflexion des eigenen Lehrpersonenhandelns
Curriculumwissen	• Kenntnis um grundlegende Definitionen der Rahmen- und Bildungspläne • Kenntnis spezifischer Förderziele- und zwecke • Entsprechend curricularer Vorgaben Aufbereitung von Aufgaben/Materialien in Passung zu Schulstufe, Schulart, Alter und Vorwissen der Schüler:innen • Kenntnis von Lernzielen • Kenntnis von TEFL-Kompetenzen • Analyse und Passung von Unterrichtsmaterialien für spezifische Lernergruppen

Lernendenwissen	• Kenntnis von Vorannahmen von Lernenden unterschiedlichen Alters und diverser sozialer Hintergründe • Wissen um den Sprachlernstand und das Vorwissen • Kenntnis über übliche Sprachlernhindernisse • Identifizierung von typischen Schüler:innenfehlern, produktiver kontextangemessener Umgang mit Fehlern • Analyse von z. B. mündlicher Performance • Besitz von <i>language awareness</i> als Fähigkeit zur Diagnose von Sprachlernständen zur Herstellung von Passung zwischen Sprache/Inhalt und Lernmaterial und Lernendem • Antizipieren von Lernendenantworten
-----------------	---

Die als PCK-kodierten Gesprächssegmente wurden in vorliegender Studie in einem zweiten Analyseschritt mithilfe des PCK-Tests von König et al. (2016) ausdifferenziert, um genauere Aussagen über die konkreten Wissensbereiche des fachdidaktischen Wissens bei der Unterrichtsplanung im Fach Englisch treffen zu können. Die PCK-kodierten Gesprächspassagen wurden daher auf der Grundlage der Wissensmodellierung nach König et al. (2016) mithilfe der drei Hauptdimensionen ‚Strategiewissen‘, ‚Lernendenwissen‘ und ‚Curriculumswissen‘ präzisiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Datenanalyse ergab, dass sich die einzelnen Dimensionen des PCK-Instrumentariums von König et al. (2016) in den Planungsdaten wiederfanden, diese jedoch für die vorliegenden Planungsdaten ergänzt werden musste. Bei der Unterrichtsplanung für eine digital-vermittelte Englischstunde scheinen daher zusätzliche fachdidaktische Wissensbereiche eine Rolle zu spielen, die in Tabelle 11 farblich grün markiert sind. Im Folgenden werden die einzelnen Facetten der PCK-Inhaltsdimensionen näher beschrieben.

PCK- Inhaltsdimension: Strategiewissen

Die PCK-Inhaltsdimension ‚Strategiewissen‘ umfasst Äußerungen der Studierenden zur Verständnissicherung, der Auswahl von Aktivitäten, Äußerungen zu Instruktionsstrategien, Benennungen von *Foreign Language Learning*-Ansätzen, Überlegungen zu unterrichtsbezogenen Ritualen, zur Analyse von Lehrbuchaktivitäten, zu Phasenübergängen oder auch Reflexionen, die das eigene Lehrpersonenverhalten betreffen (vgl. Tabelle 11; vgl. König et al. 2016; Klempin 2019: 206).

Verständnissicherung

Zur Unterkategorie ‚Verständnissicherung‘ zählen Überlegungen der Studierenden zu Erklärungen, Modellierungen, Illustrationen, *Scaffolding*-Maßnahmen, Sicherung, Konsolidierung, Sozialformen sowie zur Anbindung an Lebenswelt, Interessen und Vorwissen der Lernenden (König et al. 2016). Diese

Maßnahmen müssen jedoch fachdidaktisch begründet sein, da sie sonst dem ‚pädagogischen Wissen‘ zugeordnet werden (vgl. Klempin 2019: 206). Das folgende Beispiel zeigt Überlegungen der Studierenden, die sich auf die Vermittlung bzw. Vertiefung des *will-futures* beziehen:

T: Wie genau möchtest du denn deine Sicherung machen? Also du zeigst halt nochmal Beispielsätze und erklärst anhand deren ähm an/ anhand der Beispielsätze, wie das ähm zu bilden ist, oder wie meinst du, wie möchte/ würdest du das angehen?

R: Also ich würde tatsächlich versuchen eine Tafel/ Tafelbild zu machen, wo Form und Funktion halt, (.) also dieses ganz klassische, wie wir es auch früher in der Schule gemacht haben. Verschiedene Farben für, sorry, für verschiedene parts. (.) Ähm dann jeweils ein Beispiel setzen, noch mal gehighlighted, diese Farben. Also weißt du? Dass du dann quasi das *will* in rot und das *will* im Beispielsatz auch rot und dann ähm das Verb in grün und das dann halt quasi eine Art Tafelbild zu machen.

T: Ja, okay.

R: Und dann vielleicht auch die (gestikuliert Anführungsstriche) *fals/ false friends* oder Tücken halt noch mal aufzulisten. Okay, (.) *but watch out*, (.) so mäßig, will es nicht gleich wollen. (.) Genau. Also so, dass man quasi eine Sicherung hat, dass die auch, ja, selbstbewusst oder einfach nur (..) ähm sicher dann quasi mit der/ mit der Formel umgehen können in deiner in deiner Folgestunde dann.

T: Okay. (.) Ja, klingt gut. #01:20:18##

PG 9: Tom & Richard

Aktivitätenauswahl- und -planung

Unter diese Kategorie fallen alle Überlegungen der Studierenden, die sich auf die Vorbereitung von Unterrichtsaktivitäten und der Ausgestaltung von Aufgaben beziehen. In der folgenden Gesprächssequenz sprechen die beiden Studentinnen darüber, wie sie eine Gruppendiskussion als Maßnahme zur Sprachförderung planen könnten:

H: Okay. (.....) Das heißt, (...) wenn wir uns dann auf die Diskussion fokussieren, müssen wir dann jetzt auch überlegen, was wir/ was man dann vorher als Aufgaben machen müsste. [...]

A: Ähm, aber wenn wir den Fokus auf die Diskussion machen, dann muss die ja wirklich komplex sein. Also irgendwie das, (.) ähm nicht nur dann irgendwie (..) zwei Schüler oder so sich die ganze Zeit melden und was sagen, sondern da muss ja wirklich jeder dann (.) irgendwie was beitragen, dass man halt.

H: Ja.

A: Weil sonst ist es ja keine *target task*, wenn/ also bei so einer Diskussion, die halt nur so (.) einfach im Klassenraum verläuft, da kann man sich ja einfach so rauswinden irgendwie, wenn man nichts sagen will.

H: Ja, das stimmt.

H: Vielleicht ist man dann wirklich auf dieser (.) Diskussion so aufbaut, dass es ähm vielleicht verschiedene (.) Standpunkte gibt, die halt wirklich Argument vorbereiten müssen oder so? #00:07:42#

PG 10: Helena & Anne

Instruktionsstrategien

Zu dieser Unterkategorie zählen Äußerungen der Studierenden, die sich auf Visualisierungen von Inhalten, Überlegungen zur Instruktionsklarheit (z. B. ausreichend Wartezeit), Überlegungen zur Einsprachigkeit/Mehrsprachigkeit (vgl. Klempin 2019: 208) und das konkrete Formulieren von Arbeitsaufträgen beziehen. Folgendes Beispiel zeigt einen Gesprächsausschnitt, in dem die Studierenden über die Verwendung des Deutschen sprechen, um Arbeitsanweisungen zu geben bzw. zu wiederholen:

A: [...] Also je nachdem, was für ein Thema ähm/ (...) aber wie du sagst, also wir müssen den auf jeden Fall mehrere Anweisungen geben, das auf Deutsch wiederholen, DAS auf jeden Fall (.) ähm. (5) Ja, kriegen wir aber schon hin. #00:27:09#
PG: Israa & Amy

Benennung von Foreign-Language Learning Ansätzen

Diese Kategorie bezieht sich auf das Wissen, was Studierende zur Bestimmung von *Foreign-Language Learning* Ansätzen benötigen (vgl. König et al. 2016; Klempin 2019). Folgendes Beispiel verdeutlicht den Rückgriff auf das Wissen zum aufgabenorientierten Lernen (TBLT):

R: Okay, dann, wenn wir das Thema haben, ähm sollen wir dann mal überlegen, was unsere *target task* dann sein soll am Ende?
T: Ja.
R: Weil von da aus können wir dann ja schauen, wie/ wie wir da hinkommen. #00:05:00#
T: Ja, ich finde, ich würde auch dieses *backward planning* dann ein bisschen versuchen. Also wir haben halt die *Target Task* und dann gucken wir, wie wir dann da hinarbeiten. Das fand ich ganz interessant, Das würde ich gerne probieren. (.) Ich weiß nicht, ob das ähm Spiel dann halt das *Target Task* ist, (...) oder ob es ein *Task* ist, der da hinführt. Was meinst du? #00:05:21#
PG 9: Tom & Richard

Zusätzlich zu den PCK-Wissensinhalten nach König et al. (2016) wurden die folgenden Subkategorien als deduktive Kategorien definiert:

Unterrichtsbezogene Rituale

In den Unterrichtsplanungsgesprächen beziehen sich einige Studierendengruppen auch auf routinierte Abläufe im Unterricht, die sie während der Hospitation beobachtet haben und für ihre Unterrichtsplanungen übernehmen. Planungsgruppe 1 z. B. übernimmt ein Vokabelquiz, das die kooperierende Lehrperson häufig als Einstieg in ihrem Englischunterricht nutzt. Dieses dient der Vorwissensanbindung- und -aktivierung:

H: Ich fänd' das eigentlich ganz cool, wenn man also in der Stunde ähm ähm in der ich da &hospitiert habe, haben die auch ähm am Anfang direkt so ein Vokabelquiz gemacht // (unv., Sprecherüberlappung übertönt H's Mikrofon) (und ich fand?)

M: Ach echt? Okay. //

H: Genau. Das war halt genau jeden Freitag (...) war das glaub ich ähm das halt so ein Ritual bei denen ähm so ein & *vocabulary table file* zu machen und ähm wenn man das dann irgendwie überneh/ ach ne wir machen ja //mittwochs dann

M: wahrscheinlich // dienstags die Stunde, ja. #00:18:09#

PG 1: Hanna & Michelle

Phasenübergänge

Außerdem thematisieren die Planenden die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Unterrichtsphasen:

H: aber wie (..) wie bringen wir denn dann diese Überleitung zu Podcast? Weil *pets* ist ja nicht automatisch „ah &klar, wir machen heute einen Podcast“.

M: Ja, oder vielleicht wenn wir nicht so normale *pets* nehmen, sondern einfach so ein bisschen &skurrilere keine Ahnung Schlangen als Haustier oder so, was nicht jeder hat?

H: Ja (...) // ja

M: Und dazu // also das wär ja dann so Info sammeln und &nochmal was rausbekommen. Ja, aber die Überleitung, die ist schwer, da fällt mir grad auch nichts ein. #00:19:13#

PG 1: Hanna & Michelle

Reflexion des eigenen Lehrpersonenhandelns

Zudem äußern sich die Studierenden zu ihrem eigenen Handeln und ihrer Rolle als Lehrperson und benennen Vorstellungen zu einer idealtypischen Lehrperson:

A: Dann muss man halt auch sichergehen, dass (..) währenddessen (.) auch alle irgendwie mitarbeiten.

H: Ja. (...) Das wird schwierig, irgendwie alle zum Reden zu bekommen.

(Beide lachen).

A: Es ist auch irgendwie nicht mehr so die Aufgabe vom Lehrer in der zwölften Klasse.

H: Ja. (.) Was irgendwie auch schwierig (wird?) dann, wenn am Ende nur zwei (...) sprechen? Ob dann vielleicht doch so eine Klassendiskussion (..) besser wäre, da würden vielleicht wenigstens so drei, vier reden. #00:23:45#

PG 10: Helena & Anne

PCK-Inhaltsdimension: Curriculumswissen

Die Inhaltsdimension Curriculumswissen „umfasst bspw. Vorstellungen [der Studierenden] über den Kanon des Fachs Englisch abhängig von Schulform

und Schulstufe; so sollten der thematische Aufbau des Curriculums und Definitionen von Kompetenzen bekannt und hierauf aufbauend die Fähigkeit der Analyse und begründeten Auswahl von Unterrichtsmaterialien vorhanden sein“ (König et al. 2017a: 628).

Lernziele

Eine wesentliche Facette des Curriculumswissen stellt das Thematisieren von Lernzielen dar. Diese Subkategorie wurde kodiert, sobald sich die Studierenden auf konkrete funktional-kommunikative Lernziele beziehen, bzw. diese benennen (vgl. König et al. 2016; Klempin 2019: 204):

L: Ich mein klar, *topic* müssen wir jetzt nochmal gleich überlegen, was genau wir machen wollen, aber wir sollen ja auch ein *clear focus* auf eine *specific language competence* haben. Also *listening, reading, writing, speaking* oder *ICC*. Das wäre halt auch die Frage, dass wir das nicht aus den Augen verlieren, dass wir uns quasi mit unserem Thema festlegen, was für eine // Sprachkompetenz

A: Ja. //

L: wir fördern wollen. Weil dann ist auch glaub ich einfacher (.) uns zu überlegen, was wir machen. #00:06:48#

PG 3: Leonie, Marc & Alina

Rahmenlehrplankenntnisse

Diese Kategorie umfasst grundlegende Kenntnisse über Rahmen- und Bildungspläne (vgl. König et al. 2016). In folgendem Gesprächsausschnitt sind sich die beiden Studierenden direkt zu Beginn ihrer Planung einig, für die Lektürenarbeit zu *The Hate You Give* ein AI-Generator-Tool zur Szenenbeschreibung einzusetzen. Es wird deutlich, dass sich die Studierenden zunächst mit dem Aufbau des Lehrplans vertraut machen müssen und sich daher vermutlich bis dato wenig mit dem Lehrplan befasst haben:

J: Okay. Perfekt. (.) Gut, dann teile ich mal den Lehrplan, würde ich sagen.

[...]

J: So, also hier stehen ja auch die verschiedenen Lernbereiche.

F: Schon ein bisschen anders, mh?

J: Ja, ja die die Struktur ist auf jeden Fall ein bisschen anders.

[...]

J: Nein. Ah hier auch „Telefonieren und *face-to-face*“. (.) Ähm da es jetzt keine/ bis jetzt zumindest noch keine Kommunikation über ähm Litera/ Literatur. (lacht) Ich weiß nicht ob die da vielleicht noch Alltagssituation durchgeht.

F: Es ist bisschen ähm irgendwie thematischer sortiert, mh? Und da wüsste ich gar nicht, wie wir uns dann mit irgendwas zu dem Buch ähm einordnen sollten.

J: Ja, weiß ich auch nicht. Wir können sie ja einfach mal fragen, wie sie das Buch mit dem Lehrplan begründet hat.

F: Oder wann sie das letzte Mal reingeschaut hat, um wirklich was nachzuschauen.

J: Ja.

F: Nein, gefällt nicht, nicht gut.

[...]

J: Ja, ich würd/ ich würde sagen wir nehmen einfach den anderen, oder?

F: Ja. (1) Und man kann das auch genauso begründen, dass man gar nicht weiß, wie man sich in den alten Lehrplan, GERADE zum Beispiel mit *digital media*, einordnen soll. #00:03:08#

PG 5: Florian & Judith

Passungsanalyse

Die Kategorie ‚Passungsanalyse‘ umfasst das Wissen zur Analyse und Passung von Lernmaterialien für spezifische Lernendgruppen (König et al. 2016; Klempin 2019: 205). In folgendem Beispiel analysieren die Studierenden eine Aufgabe aus dem Lehrwerk und diskutieren, ob das Unterrichtsmaterial für das Unterrichtsvorhaben und die Lernenden passend ist:

T: Also ich finde ja, (.) es ist auf jeden Fall möglich, (.) weil es ist wirklich einfach zu bilden. Also wenn du es einmal gecheckt hast, (.) dann weißt du, wie es funktioniert. (.) Deswegen. Also (.) da gebe ich dir recht.

R: Wobei es halt echt auch ein paar Tücken hat, weil wie du sagst, diesen blauen Kasten, den finde ich halt schon stark, dass du halt sagst ‚I will‘ ist nicht ‚ich will‘, (.) weil *want* (.) wollen ist, (.) so quasi. Und dann ist es ja auch wichtig, dass du bei der Bildung wartest. Also ich weiß nicht, ob so eine sechste Klasse, wenn die ähm über Verben sprechen, die haben so dieses ‚he, she, it, das s muss mit‘, drin, dass du da auch sagen musst, du sagst niemals *she wills*, (.) weißt du? Also das ist auch so eine (.) Regel, die gerne mal übergeneralisiert wird und ich glaube, da ist dieser Kasten schon ganz gut [...] #00:50:05#

PG 9: Tom & Richard

PCK – Inhaltsdimension: Lernenwissen

Das Lernenwissen stellt neben dem Strategiewissen und dem Curriculumswissen eine zentrale inhaltliche Dimension des fachdidaktischen Wissens von Englischlehrpersonen dar. Das Wissen über die Lernenden beinhaltet Vorstellungen und Annahmen über Lernende unterschiedlicher Altersgruppen. Es umfasst das Wissen darüber, welches Wissen bzw. welche Vorkenntnisse Lernende zu den häufigsten Themen und Lektionen des Faches mitbringen (vgl. König et al. 2016: 327). Im Folgenden werden die Unterkategorien des Lernenwissens näher betrachtet.

Vorwissen

Das Vorwissen beinhaltet das Wissen der Studierenden über den Sprachlernstand und das (sprachliche) Vorwissen der Lernenden. Das folgende Beispiel zeigt einen Gesprächsausschnitt, in dem die Studierenden den Sprachlernstand

einer 10. Klasse thematisieren, wobei sie sich unsicher sind, inwiefern sie Vorwissen zu den *conditional sentences* voraussetzen können:

- L: [...] oder wird das zu kompliziert?
J: Ich finde (das?) kennen die aber auch schon in der Zehnten, oder?
L: Na hoffentlich, aber //
P: Was // meinst du? // Was können die?
J: *Conditionals* //. Das wird ja nicht neu eingeführt in der zehnten Klasse, oder?
P: Könnt ich mir schon fast vorstellen tatsächlich. *Conditionals* // sind nämlich gar nicht so leicht.
J: Andererseits, theoretisch // es ist zweite Fremdsprache bei denen, das heißt die sind auf dem Stand der Neunten?!
(J schüttelt fragend den Kopf und L schaut mit grübelndem Blick)
L: BOAH, ich weiß ja/ all das wissen wir jetzt leider natürlich nicht, ne?
PG 7: Peter, Lina & Jessica

Antizipieren von Lernendenantworten

Die Kategorie ‚Antizipieren von Lernendenantworten‘ wurde induktiv aus dem Material herausgebildet und ergänzt die Wissensmodellierung des fachdidaktischen Wissens von König et al. (2016) und Klempin (2019) (vgl. Tabelle 11). In einigen Planungsgesprächen antizipieren die Studierenden bereits konkrete Antworten von ihren Lernenden, wie das folgende Beispiel zeigt:

- L: (...) Weil bei den meisten könnte ich mir vorstellen, dass dann halt auch so was (.) Nationales kommt. Also irgendwas, so dass der vorne, der hat sich ja schon (unv.)/
PG 2: Lea & Mona

Sprachlernhindernisse

Diese Unterkategorie wurde vergeben, wenn Faktoren identifiziert wurden, „die negative [oder positive] Auswirkungen auf die Initiierung und Durchführung eines Sprechaktes haben können“ (Klempin 2019: 211). In folgendem Beispiel wird z. B. Bezug auf eine kommunikationsfördernde Arbeitsatmosphäre genommen:

- I: Ich glaube, die braucht man auch schon der Klasse, dass wir (.) irgendwie so eine Art (.) (Rede-?) Atmosphäre schaffen oder so?
A: Ja, weil die waren halt alle ein bisschen ruhiger muss ich sagen. #00:08:36#
PG 8: Israa & Amy

Identifizierung von und Umgang mit Schüler:innenfehlern

Diese Kategorie beinhaltet Kenntnisse zu vorhandenen Fehlertypen von Lernenden und zum Umgang mit diesen (Klempin 2019: 211). Die Subkategorie

wurde in fast keinem der Planungsgespräche beobachtbar. Selten fanden sich Äußerungen wie diese:

R: Also ich weiß nicht, ob so eine sechste Klasse, wenn die ähm über Verben sprechen, die haben so dieses ‚*he, she, it*, das S muss mit, drin‘, dass du da auch sagen musst, du sagst niemals *she wills*, (.) weißt du? Also das ist auch so eine (.) Regel, die gerne mal übergeneralisiert wird und ich glaube, da ist dieser Kasten schon ganz gut, dass man da so ein paar (.) Tücken oder ein paar Fallen halt ausmerzen kann. #00:50:05#
PG 9: Tom & Richard

***Technological knowledge* (Technisches Wissen – TK)**

Die Kategorie *technological knowledge* umfasst Gesprächspassagen, in denen Studierende den Umgang mit digitalen Technologien thematisieren. Dazu zählen sowohl Bedienkompetenzen – also technische Fertigkeiten im Umgang mit Hard- und Software – als auch Wissen über konkrete digitale *tools*. Im Rahmen der Analyse der Planungsgespräche zeigte sich, dass die dieser Kategorie zugeordneten Gesprächssequenzen häufig in Form von Fragen auftreten. Diese verweisen darauf, dass den Studierenden die Funktionsweise bestimmter Hard- und Softwareanwendungen oftmals nicht bekannt ist. Entsprechend schließt die Kategorie auch Gesprächsabschnitte ein, in denen Unsicherheiten oder fehlendes Wissen über digitale Medien artikuliert werden, die Funktionsweise jedoch im Verlauf des Planungsgesprächs gemeinsam erschlossen wird, beispielsweise:

A: Also die [betreuende Lehrperson] hat gemeint also in dem Raum, wo wir waren, war nichts eigentlich, aber die hat gemeint, wir gehen in diesen Raum da hätten die also die hätten iPads zur Verfügung und *Apple-TV* oder so, aber (..) // weiß nicht, was [...] man mit *Apple-TV* macht.
L: Ja, ich wollt nämlich grad sagen, das Problem ist halt, wir wissen ja nicht, was man mit den Sachen machen kann. (..) Was heißt denn *Apple-TV*? #00:09:38#
PG 3: Leonie, Marc & Alina

***Technological pedagogical knowledge* (Technik + Lernen – TPK)**

Unter TPK wird das Wissen darüber verstanden, „welche Technologien für den Einsatz in Lehr-Lern-situationen existieren und geeignet sind und welche Möglichkeiten diese bieten“ (Endberg 2019: 121). Zudem beinhaltet TPK das Wissen darüber, „wie sich Unterricht durch den Einsatz von Technologien verändern kann“ (ebd.: 121). Im Gegensatz zu TPACK wird bei der Vergabe von TPK der Einsatz digitaler Medien jedoch hauptsächlich fachunspezifisch betrachtet. TPK wurde daher für Textpassagen kodiert, die sich auf die Strukturierung von Unterricht, Motivierung, den Umgang mit Heterogenität, die Klassenführung und/oder Überlegungen zur Leistungsbeurteilung beziehen (vgl. PK; König & Blömeke 2009). TPK wurde jedoch nur vergeben, wenn in den

Äußerungen der Studierenden ein Bezug zu digitalen Medien deutlich wurde. TPK enthält im Unterschied zu PK daher eine technische Komponente. Folgendes Beispiel bezieht sich auf Motivierungsstrategien, die mit dem Einsatz digitaler Medien verbunden sind:

R: Aber wenn du das dann in so eine Übungsaufgabe machst mit *Kahoot Quiz*, glaub ich, ist das/ ist das das ganz cool. Also es ist auf jeden Fall motivierend. Du hast den digitalen Aspekt. #00:45:11#
PG 9: Tom & Richard

Technological content knowledge (Technik + Inhalt – TCK)

TCK wurde kodiert, wenn die Studierenden ihre Gedanken dazu äußerten, welche digitalen Medien am besten geeignet sind, um bestimmte Unterrichtsgegenstände im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln (vgl. Endberg 2019). Wenn TCK kodiert wurde, nutzen die Studierenden außerdem ihr Wissen darüber, wie durch eine Kultur der Digitalität neue Unterrichtsinhalte entstehen. Als Ankerbeispiel dient der folgende Gesprächsausschnitt:

M: Ja. Aber das sind ja dann auch so Sachen wie ähm Intro von einem Podcast, also „Hallo. Wir sind die und die.“ und dann halt ähm joa.
H: Genau. Also es wär halt finde ich wichtig, dass man das auch irgendwie so aufbaut wie einen Podcast. Ein Podcast ist ja für die Zuschauer/ ähm für die Zuhörer ist das ja so Entertainment ein bisschen, also dass das nicht nur reine Information ist, sondern halt man sagt „Welcome to our Podcast.“ ähm „We are“ und dann kann man die Namen nennen, vielleicht auch einfach fiktive Namen also keine nicht die richtigen Namen wegen dem Datenschutz ähm und dann sollen sie sich auch einen Namen geben, also den eigenen Podcastnamen irgendwie erfinden ja. #00:09:26#
PG 1: Hanna & Michelle

Technological pedagogical content knowledge (TPACK – Technik + Lernen + Inhalt)

Das ‚*technological pedagogical knowledge*‘ (TPACK) stellt den Überschneidungspunkt der drei Wissensbereiche TK, TPK und TCK dar. Die Kategorie TPACK beschreibt die Wechselwirkung zwischen diesen Wissensbereichen und umfasst alle Äußerungen der Studierenden, die sich sowohl auf Überlegungen zur Technik, zum Lernprozess als auch auf den Unterrichtsinhalt bzw. den Unterrichtsgegenstand beziehen. Für die Kategorie ‚TPACK‘ galten die gleichen Kodierregeln wie für die Kategorie ‚PCK‘, allerdings mit dem Unterschied, dass TPACK nur dann kodiert wurde, wenn die fachdidaktischen Äußerungen der Studierenden eine zusätzliche technische Komponente aufwiesen (ansonsten Kodierung als ‚PCK‘).

Im Kodierprozess wurden die als TPACK-kodierten Aussagen zunächst den drei Inhaltsdimensionen Curriculumswissen, Lernendenwissen und/oder

dem Strategiewissen zugewiesen. Hierbei wurde jedoch deutlich, dass die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde auf zusätzliche Wissensbereiche verweisen, die das PCK-Modell von König et al. (2016) nicht abdeckt. Aus diesem Grund wurde das PCK-Instrumentarium von König und Kolleg:innen (2016) bzw. die drei Inhaltsdimensionen von PCK in einem zusätzlichen Kodierprozess um deduktive Kategorien ergänzt. Diese zusätzlichen, digitalisierungsbezogenen, fachdidaktischen Wissensanteile unter dem Spezifikum einer digital-vermittelten Unterrichtsplanung sind in folgender Tabelle farblich rosa hervorgerufen.

Tabelle 12: Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums nach König et al. (2016), übernommen und übersetzt von Klempin (2019: 36). Die Tabelle wurde um fachdidaktische (grau hinterlegt) und digitalisierungsbezogene fachdidaktische Wissensfacetten (fett gedruckt) ergänzt, die während der Planung einer digital vermittelten Englischstunde eine zusätzliche Rolle spielten

Strategiewissen	• Umfasst alles, was der Verständnissicherung des Inhaltes/Medium Sprache beim Lernenden dient: z. B. Erklärungen, Demonstrationen, Modellierungen, Illustrationen und Beispiele + Erklärung der einzusetzenden Technologie • Kenntnis von Konzepten und Ansätzen des Fremdsprachenlernens • Fähigkeit, Instruktionsstrategien zur Inhaltspräsentation anzuwenden • Fähigkeit, passende Aktivitäten auszuwählen • Fähigkeit, Lehrbuchaktivitäten zu analysieren und den Aktivitätstyp zu identifizieren (z. B. <i>gap-filling exercise</i>) + Analyse digitaler Unterrichtsmaterialien wie z. B. Internetressourcen • Fähigkeit zur Bestimmung von spezifischen FLL (<i>Foreign Language Learning</i>) -Ansätzen (z. B. <i>Task-Based Learning</i>) • Kenntnis von unterrichtsbezogenen Ritualen • Gestaltung von Phasenübergängen • <u>Reflexion des eigenen Lehrpersonenhandelns</u>
	• Kenntnis um grundlegende Definitionen der Rahmen- und Bildungspläne • Kenntnis spezifischer Förderziele- und zwecke • Entsprechend curricularer Vorgaben Aufbereitung von Aufgaben/Materialien in Passung zu Schulstufe, Schulart, Alter und Vorwissen der Schüler:innen • Kenntnis von Lernzielen • Kenntnis von TEFL-Kompetenzen • Analyse und Passung von Unterrichtsmaterialien für spezifische Lernergruppe • Überlegungen zur Mediensinnhaftigkeit

- Kenntnis von Vorannahmen von Lernenden unterschiedlichen Alters und diverser sozialer Hintergründe
- **Kenntnis um digitale Kompetenzen von Lernenden**
- Wissen um den Sprachlernstand und das Vorwissen
- Kenntnis über übliche Sprachlernhindernisse
- Identifizierung von typischen Schüler:innenfehlern, produktiver kontextangemessener Umgang mit Fehlern
- Analyse von z. B. mündlicher Performance
- Besitz von *Language Awareness* als Fähigkeit zur Diagnose von Sprachlernständen zur Herstellung von Passung zwischen Sprache/Inhalt und Lernmaterial und Lernendem
- Antizipieren von Lernendenantworten

Im Folgenden werden die induktiv entwickelten, fachdidaktischen-digitalisierungsbezogenen Wissensbereiche, auf die die Studierenden während der Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts verweisen, erläutert (fett markiert). Diese stellen eine Ergänzung zum PCK-Instrumentarium von König et al. (2016) dar.

Strategiewissen: Erklärung der einzusetzenden Technologie

In Bezug auf die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage äußern die Studierenden häufig Überlegungen darüber, wie sie ihren Lernenden die anzuwendende Technologie erklären können. Diese Überlegungen dienen der Verständnissicherung. Im Folgenden Beispiel soll die Erklärung des *tools Padlet* explizit als *pre-task* eingeplant werden:

M: Genau und ähm ja dann müsste auch auf jeden Fall eine ähm *pre-task* sein, wie macht man das überhaupt. #00:07:03#
PG 1: Hanna & Michelle

Strategiewissen: Analyse digitaler Unterrichtsmaterialien

Diese Unterkategorie wurde kodiert, wenn die Studierenden digitale Unterrichtsmaterialien wie z. B. Internetressourcen hinsichtlich ihrer Passung für ihr geplantes Unterrichtsvorhaben diskutieren. Das folgende Beispiel zeigt, wie die Planenden eine Unterrichtsaktivität des *British Councils* analysieren:

M: Genau, also das ist dieses *British Council* und ich hab jetzt einfach mal oben ähm Australia eingegeben.
L: Hm hm. (zur Kenntnis nehmend)
M: Ähm da kamen so verschiedenen Aufgaben, also entweder *listening* oder *reading* ähm die ersten drei hab ich mir mal angeguckt. Dann gab es das hier // *the best job*
A: Welches Sprachniveau // sind die Sachen?

M: Immer verschieden. Bei manchen steht *advanced*, bei manchen steht ähm keine Ahnung mittel, also ist immer verschieden. Muss man sich einfach mal einlesen. Hier steht // zum Beispiel A2 #00:26:59#
PG 3: Leonie, Marc & Alina

Curriculumswissen: Überlegungen zur Mediensinnhaftigkeit

Zu dieser Kategorie gehören Äußerungen der Studierenden, die sich darauf beziehen, ob und inwiefern der Einsatz digitaler Medien für ihr Unterrichtsvorhaben sinnvoll ist. In diesem Zusammenhang thematisieren die Studierenden z. B. die Zweckmäßigkeit des Medieneinsatzes, inwiefern also digitale Medien dazu beitragen, die geplanten Lernziele zu erreichen. Außerdem umfasst diese Kategorie Gedanken der Studierenden darüber, wann und wie oft digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden sollten. Die folgende Textpassage dient als Ankerbeispiel:

L: [...] Also ich bin halt nur irgendwie ich, also ich möcht deine Idee gar nicht schlechtreden oder so, auf gar keinen Fall. Ich bin nur ein bisschen ähm, (.) ja, ich weiß nicht, ob es &unbedingt sinnvoll ist, dann dafür *Kahoot* zu nehmen für diesen Einstieg/ Einstieg, was du ja zum Beispiel vorgeschlagen hattest. Ähm einfach weil ich irgendwie nicht (.) ganz den Mehrwert dadrin sehe, das zu benutzen, weil eben diese Fragen stellen und das in Gruppen besprechen, das kann man ja auch gut so machen. Also da wär das // glaub ich #00:08:27#
PG 4: Stefan & Lena

Lernendenwissen: Kenntnis um digitale Kompetenzen von Lernenden

In dieser Unterkategorie wurden alle Äußerungen der Studierenden gesammelt, die sich auf die Frage beziehen, wie kompetent Lernende im Umgang mit gewissen Technologien sind und welche Vorerfahrungen sie bereits im Umgang mit Hard- oder Softwareanwendungen gemacht haben:

L: Aber // der Rest *I don't know*. (.) Ich weiß auch nicht, wie viel Englisch die konsumieren oder das in *YouTube*, *Instagram* oder *TikTok* eher auf Deutsch ist. #00:19:17#
PG 2: Lea & Mona

Im Folgenden werden die Häufigkeiten der einzelnen TPACK-Dimensionen, die die Studierenden in den Planungsgesprächen nutzen, dargestellt.

10.3.2 Häufigkeiten und Verteilungen der Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde

Nachdem die einzelnen Kategorien des in den Planungsgesprächen identifizierten Professionswissens vorgestellt wurden, soll an dieser Stelle ein

Überblick über die Häufigkeiten und Verteilungen der einzelnen Kategorien erfolgen. In Abbildung 29 sind die absoluten Häufigkeiten der kodierten Facetten des (digitalisierungsbezogenen) Professionswissens dargestellt, die angehende Englischlehrpersonen bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde nutzen. Die genannten Kodierhäufigkeiten beziehen sich auf die Gesamtzahl aus allen elf Planungsgesprächen. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Kategorie 'PK – pädagogisches Wissen' insgesamt 50-mal in allen elf Planungsgesprächen kodiert wurde

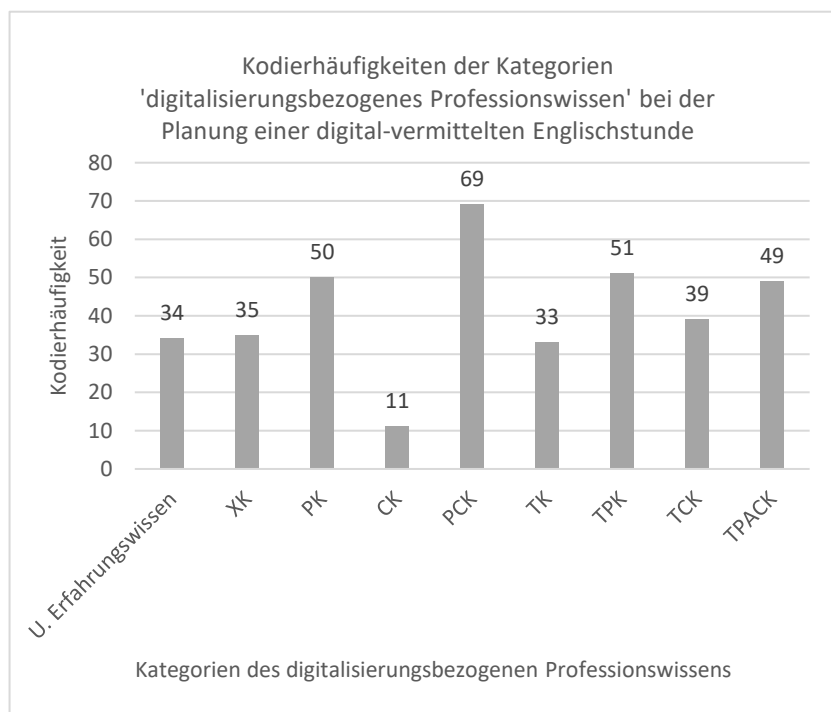


Abbildung 29: Absolute Kodierhäufigkeiten der Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens, die die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde nutzen. Die einzelnen Wissensbereiche sind sortiert nach allgemeinen, fachlichen und technologiebezogenen Wissensbereichen. Y-Achse: Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens: U. Erfahrungswissen = Unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen; XK = contextual knowledge; PK = pedagogical knowledge; CK = content knowledge; PCK = pedagogical content knowledge; TK = technological knowledge; TCK = technological content knowledge; TPK = technological pedagogical knowledge; TPACK = technological pedagogical content knowledge. X-Achse: Anzahl der Kodierungen.

Mit Blick auf Abbildung 29 wird deutlich, dass die Studierenden mit Abstand am seltensten ihr Fachwissen nutzen (CK; $n = 11$). Daran schließt das technische Wissen (TK) mit insgesamt 33 Nennungen an. Das unterrichtsbezogene Erfahrungswissen wurde in den Planungsgesprächen insgesamt 34-mal kodiert, während insgesamt 35 Textpassagen auf das Kontextwissen (XK) hinweisen. Relativ häufig nutzen die Studierenden ihr *technological pedagogical knowledge* (TPK) mit insgesamt 51 Nennungen und ihr *technological content knowledge* (TCK) mit 39 Kodierungen. Am häufigsten mobilisieren die Studierenden ihr technologisches pädagogisches Inhaltswissen (TPACK; 49 Nennungen), ihr pädagogisches Wissen (PK; 50 Nennungen), und ihr fachdidaktisches Wissen (PCK) mit insgesamt 69 Kodierungen. Die Übersicht deutet außerdem darauf hin, dass die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde im Vergleich zu den technologiebezogenen Wissensfacetten (TK, TPK, TCK und TPACK; in der Summe = 172 Kodierungen) auch häufig ihr nicht-technologiebezogenes Wissen (CK, PK und PCK) nutzen (in der Summe 130 Nennungen).

Abbildung 30 hingegen zeigt, in wie vielen der insgesamt elf Planungsgesprächen die jeweilige Wissenskategorie nachgewiesen werden konnte. Insgesamt zeigt sich mit Blick auf untenstehende Abbildung, dass die Studierenden in den meisten Planungsgesprächen auf alle neun Wissensbereiche zurückgreifen und damit offenbar einen Großteil der Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissen nutzen konnten. Auffällig ist jedoch, dass die Wissensbereiche PK, PCK, TPK und TPACK in allen elf Planungsgesprächen kodiert wurden, während sich in lediglich sieben von elf Planungsgesprächen Verweise auf das Fachwissen (CK) finden.

Das Boxplot-Diagramm (vgl. Abb. 31) stellt zudem die Verteilung der Wissenskategorien innerhalb der einzelnen Planungsgespräche dar. Abbildung 31 zeigt demnach die Verteilung bzw. das Streuungsmaß der einzelnen Kategorien über alle elf Planungsgespräche hinweg dargestellt. Es wird deutlich, dass sich die Planungsgespräche mit Blick auf die jeweils kodierten Wissensbereiche unterscheiden. Die Studierenden nutzen demnach ihre Wissensbereiche sehr unterschiedlich bei der Unterrichtsplanung. Mit Blick auf das fachdidaktische Wissen (PCK) z. B. gibt es Planungsgespräche, in denen die Studierenden lediglich einmal auf ihr fachdidaktisches Wissen verweisen, während das Maximum an kodierten PCK-Wissensbereichen bei 13 Nennungen liegt. Hinsichtlich des Fachwissens (CK) zeigt der Boxplot, dass die Nennungen lediglich von 0-2 variieren, sodass fast alle Studierendengruppen entweder gar nicht oder nur sehr selten auf ihr Fachwissen zurückgreifen. Auch der Bezug auf das Kontextwissen (XK) und das unterrichtsbezogene Erfahrungswissen variiert deutlich innerhalb der einzelnen Planungsgespräche. So zeigen die Planungsdaten, dass sich einige Studierende überhaupt nicht auf ihr Kontextwissen oder ihre bisherigen unterrichtsbezogenen Erfahrungen beziehen, während in einigen Planungsgruppen teilweise bis zu sechs Kodierungen dieser

Wissensbereiche dokumentiert werden. Gleiches gilt für den Rückgriff auf TK: Während einige Planungsgruppen keine Bezüge zu TK herstellen, findet sich TK in anderen Planungsgesprächen mit bis zu acht Nennungen wieder. Insgesamt zeigt sich daher, dass die Proband:innen dieser Studie deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Nutzung der einzelnen Wissenskategorien aufweisen und ihre Wissensbereiche bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde in unterschiedlichem Ausmaß nutzen.

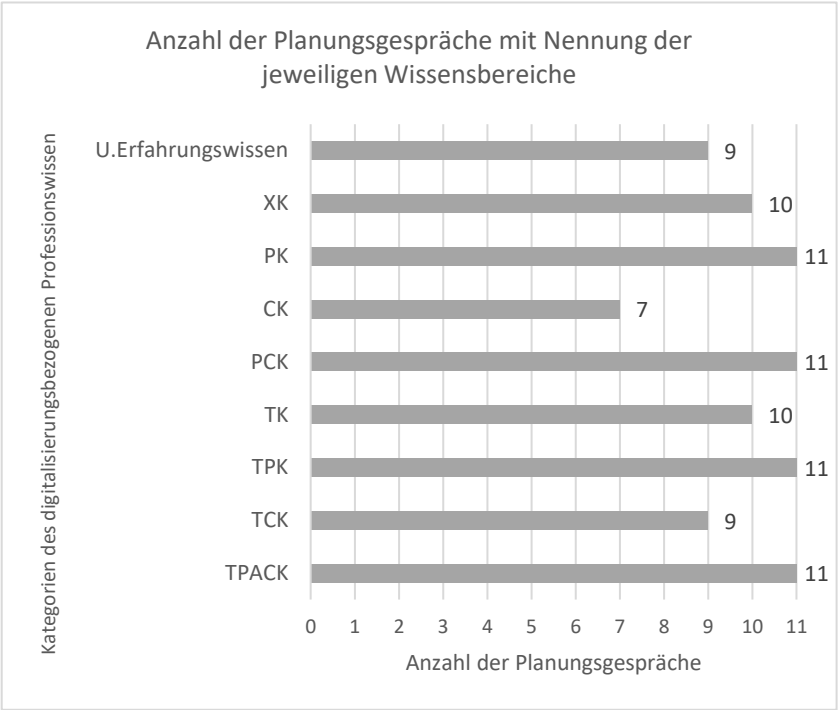


Abbildung 30: Anzahl der Planungsgespräche, in denen die jeweiligen Wissensbereiche beobachtet werden konnten. Anzahl der Planungsgespräche insgesamt = 11. Y-Achse: Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens: U. Erfahrungswissen = Unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen; XK = contextual knowledge; PK = pedagogical knowledge; CK = content knowledge; PCK = pedagogical content knowledge; TK = technological knowledge; TCK = technological content knowledge; TPK = technological pedagogical knowledge; TPACK = technological pedagogical content knowledge. X-Achse: Anzahl der Planungsgespräche.

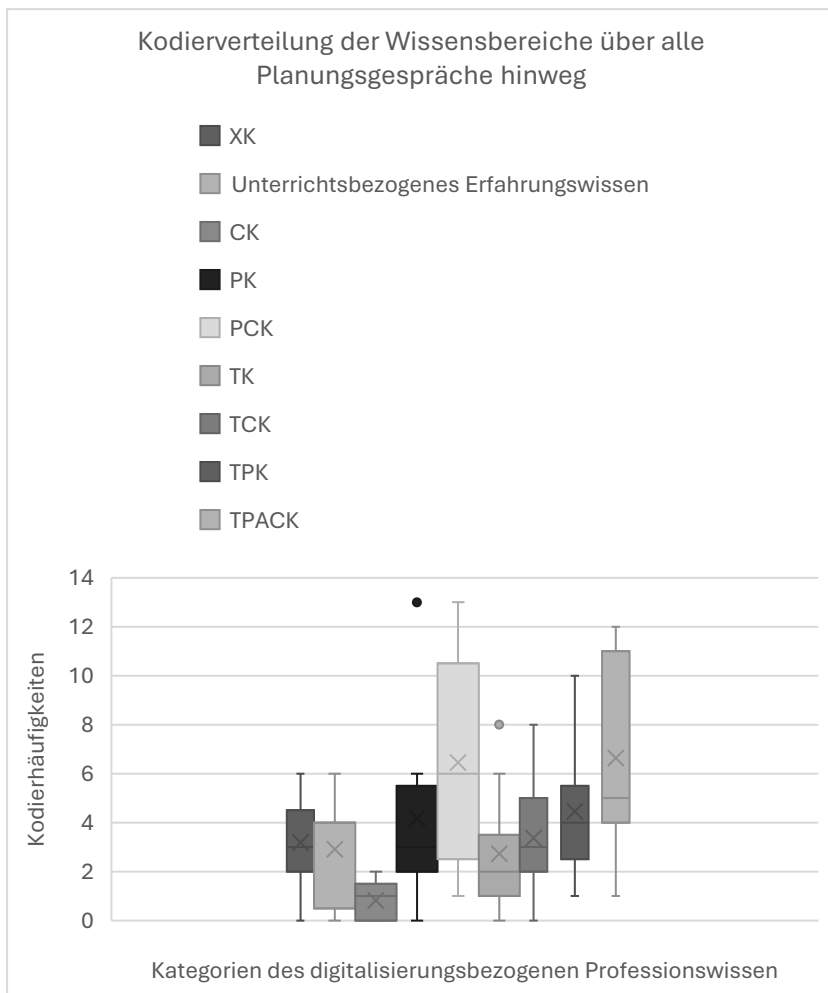


Abbildung 31: Boxplot, der die Kodierverteilung der einzelnen Wissensbereiche je Planungsgespräch mit Angabe des Medians, des Interquartilbereichs (IQR), des Minimums und Maximums zeigt. Die x-Achse stellt die minimale und maximale Anzahl an Kodierhäufigkeiten der jeweiligen Wissensbereiche dar, die y-Achse zeigt die neun Hauptkategorien. Ausreißer sind als Punkt markiert. Mediane (md): unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen = 4; XK = 3; CK = 1; PK = 3; PCK = 6; TK = 2; TCK = 3; TPK = 4; TPACK = 5.

In Abbildung 32 sind außerdem die Kodierhäufigkeiten der Inhaltsdimensionen des *fachdidaktischen Wissens* (PCK) dargestellt. Eine genauere Analyse des fachdidaktischen Wissens zeigt deutliche Unterschiede in den Nennungen der drei Inhaltsdimensionen von PCK bei der Unterrichtsplanung (vgl. Abb. 32). Bei der Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts scheinen die in dieser Studie untersuchten angehenden Englischlehrpersonen am umfassendsten auf ihr Strategiewissen zurückzugreifen, während deutlich seltener das Lernenden- oder Curriculumswissen genutzt wird. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass offenbar Überlegungen zu den Lernenden und zu Rahmen- und Lehrplänen weniger relevant für die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts sind als beispielsweise Strategien zur Verständnissicherung.

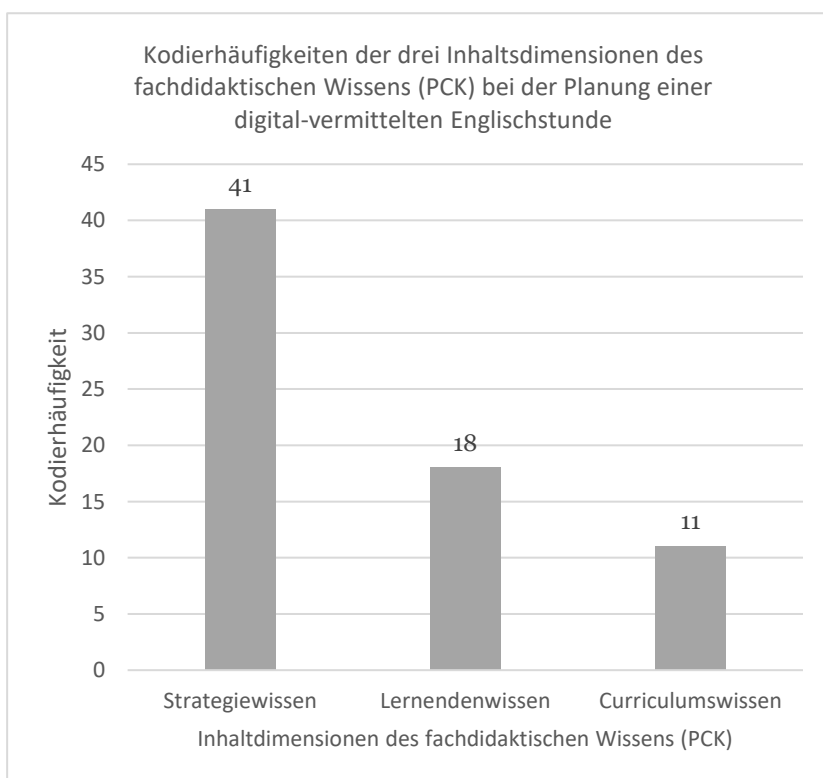


Abbildung 32: Absolute Kodierhäufigkeiten der drei Inhaltsdimensionen des fachdidaktischen Wissens (PCK) bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde. X-Achse: Inhaltsdimensionen von PCK; Y-Achse: Kodierhäufigkeit in den Planungsgesprächen.

10.3.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Auch wenn es bislang nur wenige Arbeiten zur Nutzung von Professionswissen in situativen, praxisnahen Handlungsanforderungen wie der Unterrichtsplanung gibt (vgl. Kapitel 6.4.2), deuten diese wenigen Arbeiten darauf hin, dass Studierende in der Unterrichtsplanung auf ihr Professionswissen – also fachliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen – zurückgreifen. In Anbetracht der im vorangegangenen Kapitel dargelegten Ergebnisse unterstützt die vorliegende Studie diesen Befund, da sich in den untersuchten Planungsgesprächen unterschiedliche Wissensbereiche (in dieser Untersuchung die TPACK-Wissensdimensionen) nachweisen ließen (vgl. Canbazoglu Bilici et al. 2013; Koh & Chai 2016; Masanek & Doll 2024).

Mit Blick auf Abbildung 30 zeigen sich jedoch deutliche interindividuelle Unterschiede in den kodierten Wissensbereichen zwischen den einzelnen Planungsgruppen. Auch wenn in fast allen Planungsgesprächen auf alle neun kodierten Wissensfacetten zurückgegriffen wird, liefern die Ergebnisse dieser Studie Hinweise darauf, dass die Studierenden in einer typischen alltäglichen Anforderungssituation wie der Unterrichtsplanung sehr unterschiedlich auf die einzelnen Wissensbereiche zurückgreifen. Die einzelnen Planungsgruppen sind daher sehr heterogen mit Blick auf die genutzten Wissensfacetten.

Dieses Ergebnis ergänzt bisherige Forschung zum Professionswissen von Studierenden beim Planen von Unterricht. Sowohl die Studie von Masanek und Doll (2020) als auch die Studie von Scholten et al. (2022) zeigen, dass „die Fähigkeit von Bachelorstudierenden zur Nutzung deklarativen Wissens in der beruflichen Anforderungssituation der Unterrichtsplanung für einzelne Wissensbereiche unterschiedlich stark ausgeprägt ist“ (Masanek & Doll 2020: 50). Für Anschlussarbeiten wäre es daher lohnenswert, die Entwicklung des Professionswissens einzelner Studierender näher zu betrachten.

Mit Blick auf die einzelnen Wissensbereiche, die die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde mobilisierten, lassen sich unterschiedliche Diskussionsaspekte identifizieren, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Vernachlässigung von Fachwissen bei der Unterrichtsplanung

Es konnte anhand der Planungsdaten gezeigt werden, dass Studierende kaum ihr Fachwissen während der Unterrichtsplanung im Fach Englisch nutzen. Mit insgesamt 11 Kodierungen deuten die Planungsdaten auf einen geringen fachwissenschaftlichen Anteil des Professionswissens hin. Fachliche Bezüge zum Unterrichtsgegenstand treten demzufolge selten in den Unterrichtsplanungen auf. Damit kann auch für die Unterrichtsplanung im Fach Englisch nachgewiesen werden, dass angehende Englischlehrpersonen in dieser schulnahen Handlungssituation kaum fachliches Wissen nutzen.

Mit diesem Ergebnis knüpft die vorliegende Studie an bisherige Erkenntnisse zur Nutzung des Professionswissens in Unterrichtsplanungen an. Gegenwärtige Befunde deuten auf einen geringen fachlichen Wissensumfang von Lehramtsstudierenden bei der Unterrichtplanung hin (vgl. Masanek 2018; vgl. Masanek & Doll 2020; Masanek & Doll 2024). Masanek & Doll (2020) halten z. B. auf Basis einer Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen mit Hilfe eines Vignettextes fest, „dass Bachelorstudierende [des Faches Deutsch] in einer typischen beruflichen Anforderungssituation vor allem pädagogisches sowie fachdidaktisches Wissen nutzen, während auf fachliches Wissen kaum zurückgegriffen wird“ (ebd.: 36). Auch erste Ergebnisse der Studie von Masanek (2018) im Fach Deutsch deuten darauf hin, dass Studierende bei der Bearbeitung ihrer Planungsvignette Fachinhalte häufig ausschließen, und „dass Studierenden der Einbezug fachwissenschaftlichen Wissens in didaktische Überlegungen große Schwierigkeiten bereitet“ (Masanek & Doll 2020: 38; vgl. Masanek 2018: 167). Dieses Ergebnis konnte u. a. auch in einer erst kürzlich veröffentlichten Studie von Masanek und Doll (2024) repliziert werden. Schädlich (2022a) hält in diesem Zusammenhang fest, dass „[d]ie beobachtete (fachliche) Inhaltsleere, häufig beschrieben als Reflexion ohne fachlichen oder fachdidaktischen Bezug, ein wiederkehrendes Motiv in Arbeiten der Professionsforschung [ist]“ (ebd.: 60).

Warum die fachliche Perspektivierung auf den zu planenden Unterricht bei der Vorbereitungstätigkeit fehlt, könnte z. B. auf ein geringes und unsicheres Fachwissen der Studierenden zurückzuführen sein (Masanek & Doll 2024; vgl. Winkler & Seeber 2020). Da in dieser Arbeit das Fachwissen nicht durch einen standardisierten Fragebogen, wie er beispielsweise in TEDS-LT verwendet wird, erfasst wurde, bleibt dies jedoch reine Spekulation (vgl. Masanek & Doll 2024).

Sollte sich jedoch empirisch nachweisen lassen, dass angehende (Englisch-)Lehrpersonen über ein geringes fachliches Wissen verfügen, so wäre dies insofern problematisch, als dass fachliches Wissen eine wichtige Voraussetzung für die Generierung fundierten fachdidaktischen Wissens (PCK) ist. So zeigen groß angelegte Studien wie TEDS-LT, dass das fachdidaktische Wissen und Fachwissen von Englischlehrpersonen korrelieren, auch wenn diese beiden Wissensbereiche deutlich weniger korrelieren als es für angehende Mathematiklehrpersonen der Fall ist (Roters et al. 2011; vgl. Kapitel 3.3.3). In diesem Zusammenhang betonen Lücke (2020) oder Krauss et al. (2017) die Bedeutung des fachlichen Wissens für die Generierung von fachdidaktischem Wissen (Lücke 2020: 223; vgl. Krauss et al. 2017: 21). Das Fachwissen von Fremdsprachenlehrpersonen scheint offenbar eine wichtige Determinante für das fachdidaktische Wissen zu sein (Lindl & Kirchhoff 2024: 121). Wenn die Studierenden also über wenig Fachwissen verfügen, ist davon auszugehen, dass auch das fachdidaktische Wissen geringer ist. Nichtsdestotrotz lässt sich auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials nicht eindeutig

bestimmen, ob fachliches Wissen im Planungsprozess nicht mobilisiert wird, weil entsprechende Wissensbestände nur begrenzt vorhanden sind, oder ob vorhandenes Wissen lediglich nicht explizit verbalisiert wird.

Knorr (2015) begründet die fehlenden fachspezifische Wissensverweise in ihrer Studie damit, dass „die Studierenden, anders als in anderen Fächern, vermutlich davon [ausgehen], dass eine detaillierte Inhaltsanalyse nicht nötig ist, da der Stoff aufgrund der fremdsprachlichen Kompetenzen der Studierenden beherrscht wird“ (ebd.: 276f.). Sie verlassen sich in gewissem Maße auf ihre fachlichen Kompetenzen, weswegen eine detaillierte inhaltliche Analyse des Unterrichtsgegenstandes ausbleibt. Laut Masanek und Doll (2024) könnten Ursachen für das fehlende fachliche Wissen der Studierenden in den Planungen auch im Bereich des metakognitiven Wissens zu finden sein (vgl. Renkl 2015). Es wäre denkbar, dass die Studierenden nicht wissen „wann, wie und wozu sie ihr [...] Wissen in schulnahen Handlungssituationen nutzen sollen“ (Masanek & Doll 2024: 282). Dies mag im Zusammenhang damit stehen, dass die Studierenden – obwohl die Bedeutung der fachlichen Bildung von Lehrer:innen immer wieder hervorgehoben wird (Neuweg 2018) – dem Fachwissen eine geringe Relevanz für ihre unterrichtspraktische Tätigkeit zuweisen. Studien wie die von Carstensen et al. (2022) legen den Schluss nahe, dass Lehramtsstudierende ihre fachwissenschaftlichen Studieninhalte im Vergleich zu den fachdidaktischen Bestandteilen als mittelmäßig relevant einstufen. Zudem kritisieren Studierende den fehlenden Bezug des Fachwissens zu ihrer Berufstätigkeit, da das theoretische Fachwissen, das in der Ausbildung vermittelt wird, nicht ausreichend auf die praktischen Anforderungen des Berufslebens abgestimmt ist (Giest et al. 2011). Für die Lehrer:innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen offenbar eine höhere Kohärenz zu den antizipierten Berufsanforderungen aufweisen sollten (Bräsel & Fenn 2023).

Schließlich lässt die häufige Nutzung des Schulbuchs in den Planungsgesprächen (vgl. Kapitel 10.2) außerdem die Vermutung zu, „dass das Schulbuch als zentrales Planungsmaterial ggf. fehlendes Professionswissen kompensieren könnte“ (Riese et al. 2022: 862). Riese et al. (2022) nehmen an, dass ein geringes Ausmaß an Fachwissen dadurch ausgeglichen werden könnte, „dass eine durch das Schulbuch vorstrukturierte Planung erfolgt oder dass eine vom Schulbuch vorgeschlagene Elementarisierung genutzt wird“ (ebd.: 862; vgl. Merzyn 1994). Die starke Orientierung am Lehrwerk könnte demnach dazu führen, dass das Lehrwerk den Studierenden eine fachliche Auseinandersetzung und damit die gründliche inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand abnimmt. Dabei verzichten die Studierenden auf eine fachliche Prüfung der bereits existierenden Unterrichtsmaterialien und vertrauen gewissermaßen auf die Korrektheit der im Schulbuch präsentierten Aufgaben.

Angesichts der Tatsache, dass Studierende bei der Gestaltung von Unterrichtskonzepten offenbar keine Verweise auf ihr Fachwissen vornehmen, sollte

grundsätzlich die Frage erörtert werden, ob und welche Rolle die Fachlichkeit in der Unterrichtsplanung spielt. Es sollte weiterhin beforscht werden, ob die von Wernke und Zierer (2017) aufgestellte These, dass sich Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz in der Unterrichtsplanung widerspiegeln, weiterhin als gültig angesehen werden kann. Die Annahme muss, so Rothland (2022) „in Teilen relativiert, in jedem Falle differenziert werden“ (ebd.: 367), da erste Studien zur Planungskompetenz einen fehlenden Zusammenhang von Fachwissen und Unterrichtsplanungsfähigkeit zeigen (ebd.). In der Unterrichtsplanung manifestiert sich nicht wie bis dato angenommen, die Fachkompetenz (ebd.: 357; vgl. Schröder et al. 2020). Dementsprechend kommt dem Fachwissen vermutlich eine geringere Rolle für die Fähigkeit der Unterrichtsplanungskompetenz zu als z. B. dem pädagogischen Wissen (vgl. Schröder et al. 2020). Es bleibt bis dato u. a. auch offen, ob Unterricht auch ohne den Einbezug von Fachwissen ‚gut‘ geplant werden kann.

Tendenz zur häufigen Nutzung des fachunspezifischen pädagogischen Wissens

Während fachwissenschaftliche Nennungen (CK) in den Planungsgesprächen deutlich unterrepräsentiert sind und damit die Fachlichkeit in den Hintergrund tritt, tendieren die Studierenden stattdessen zu einer starken Nutzung ihres fachunspezifischen, pädagogischen Wissens (PK). Die Ergebnisse zeigen, dass sich das pädagogische Wissen (PK) in allen elf Planungsgesprächen finden ließ und PK insgesamt 50-mal und damit vergleichsweise häufig kodiert wurde. Die Planungsdaten geben infolgedessen Hinweise darauf, dass das pädagogische Wissen der Studierenden eine zentrale Quelle für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde ist.

Damit sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie anschlussfähig an bereits existierende Studien zur Nutzung des Professionswissen bei der Unterrichtsplanung. Bisherige Arbeiten darauf hin, dass Studierende „ihren Blick verstärkt auf Neben- und pädagogische Aspekte des Unterrichtens, nicht aber auf fachliches Lernen ihrer Schüler/innen richten“ (Masanek & Doll 2020: 38). Bei der Planung treffen Studierende häufig fachindifferente, pädagogische Entscheidungen bei der Planung (Knorr 2015; vgl. Schäfer & Seidel 2015; König et al. 2020b; Masanek & Doll 2020; Schmidt & Hesse 2022; Scholten et al. 2022). Auch wenn die dominante Nutzung des pädagogischen Wissens in schriftlichen Planungsvignetten im Fach Deutsch in der Studie von Masanek & Doll (2024) nicht repliziert werden kann, liefert auch die Studie von Masanek & Doll (2020) Hinweise darauf, dass die Studierenden bei der schriftlichen Bearbeitung einer Planungsvignette am häufigsten auf ihr pädagogisches Wissen zurückgreifen – „ein Wissen, das fachliche Gegenstände und Inhalte nicht beachtet“ (ebd.: 50).

Mit Blick auf das pädagogische Wissen werden in den vorliegenden Planungsdaten vor allem Überlegungen zur methodischen Planung, der Stundenstrukturierung, zur Sozialform und Aktivierungsstrategien getroffen. Mit diesem Ergebnis können z. B. die Befunde von Knorr (2015) repliziert werden, die zeigen, dass die „methodische Dimension der Unterrichtsplanung im Vergleich zu den Zielen und Inhalten deutlich im Vordergrund [steht]“ (ebd.: 277). In folgendem Gesprächsausschnitt wird sich beispielsweise darüber unterhalten, wie die geplante Gruppenphase methodisch umgesetzt werden soll:

R: Hast du die Diskussion dir so gedacht, dass das in (.) Partnerarbeit stattfinden soll oder in (.) Gruppen? (.) Wie groß sollen die sein?

E: Sonst können wir eine *Fish bowl* machen. Uhh Methode (begeisterte Gestik und Mimik) (.) Wei& weißt du was eine *Fish bowl* ist? #00:11:34#

PG 6: Eric & Ragid

Neben der methodischen Dimension fallen in die Kategorie des pädagogischen Wissens besonders häufig auch Äußerungen der Studierenden zur zeitlichen Stundenstrukturierung bzw. konkreten zeitlichen Planung des Vorhabens, die ebenfalls Fragen zur Methode berühren (Knorr 2015):

A: Und wie viel Zeit es (unv.)

H: Hm?

A: Wie viel Zeit ist dann vergangen?

H: Weiß ich nicht. Je nachdem wie viel die mitbringen. Also gut, wenn die auch noch Screenshots zeigen und so (.) schon so zwanzig Minuten mindestens, würde ich sagen, fünfundzwanzig vielleicht.

A: Ja, denke ich auch. Sind jetzt auch nicht so viele Schüler, nh? Vielleicht höchstens dreißig Minuten, wenn die, (.) keine Ahnung, so zwei, drei noch zu spät kommen zur Stunde. (.) Hinsetzen, Jacke ausziehen und so ein Zeug. #00:55:50#

PG 10: Helena & Anne

Zudem spielt in einigen Fällen die Wahl der Sozialform, bzw. Gestaltung von Gruppenarbeitsphasen und Gruppenzusammensetzungen eine wichtige Rolle im Planungsprozess:

I: Okay. Jetzt sollen wir ähm bei der Gruppenverteilung (.) irgendwie die selbst entscheiden, in welche Gruppen sie rein möchten? Oder soll wir die selber zusammenwürfeln?

A: Nein, wir machen das. (.) Weil es gibt ein paar Kandidaten, (.) ich habe das beobachtet, das waren zwei ähm Jungs, (.) die haben NUR gequatscht. Wirklich, die haben die ganze Zeit nur gequatscht. (.) Ich ähm würde sie dann einfach fragen, okay, wen können wir zusammensetzen? Wen eher nicht? (.) Und die Gruppen danach ausrichten. #00:39:31#

PG 8: Israa & Amy

Dieses Ergebnis knüpft an die Studie von Scholten et al. (2022) an, in der Planungsvignetten im Fach Geografie genutzt wurden, um das Professionswissen der Studierenden zu analysieren. Ihre Studie zeigte, dass die meisten Kommentare zu allgemeinen pädagogischen Überlegungen Fragen der Sozialformen

(d.h. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) berühren (ebd.: 6). Relativ selten sprechen die Studierenden jedoch über Differenzierungsmaßnahmen. Formen der Leistungsbeurteilung werden in keinem der Planungsgespräche thematisiert.

Warum beim Planen die pädagogischen Überlegungen der Studierenden häufig in den Vordergrund treten, könnte unter anderem damit erklärt werden, dass die unterrichtstechnischen Überlegungen den Studierenden eine gewisse Sicherheit und Kontrolle über ihr Vorhaben geben. Die Studierenden bearbeiten ihre Planungen teilweise bereits auf einer Mikroebene, um möglicherweise bestehende Unsicherheiten zu minimieren. Sie machen sich sehr detailliert und kleinschrittig Gedanken darüber, wie sie im Klassenzimmer agieren werden und organisieren die minutengenaue Strukturierung ihres Unterrichts.

Dieser Befund steht im Einklang mit gegenwärtigen Forschungsergebnissen zur Vorbereitungstätigkeit von angehenden Englischlehrpersonen (vgl. Knorr 2015); und korrespondiert mit bisherigen Annahmen zum Verhalten von Noviz:innen, die davon ausgehen, dass Anfänger:innen ihre Unterrichtsplanung teilweise sehr detailliert gestalten, um ein hohes Maß an Sicherheit zu gewinnen (ebd.: 113). Die Tatsache, dass die Studierenden ihre geplante Stunde im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes auch tatsächlich in der Praxis umsetzen sollten, führt womöglich zu einer umfassenden Vorbereitungstätigkeit, die typisch für Noviz:innen ist (ebd.) Als unerfahrene Lehrpersonen durchlaufen die Studierenden dieser Studie die ‚survival stage‘, in der es zunächst im Berufsalltag und im Klassenzimmer zu ‚überleben‘ gilt, weswegen Planungen von Anfänger:innen häufig viel detaillierter als die von erfahrenen Lehrpersonen sind (Messner & Reusser 2000: 160; vgl. Fuller & Brown 1975.). Die Studierenden konzentrieren sich möglicherweise eher auf andere Aspekte als auf die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, die „Strategien zur Situationsbewältigung“ betreffen und „fachbezogene Werte überlagern“ (Appel 2000: 278). Dadurch können „fachliche Erwägungen auch ganz in den Hintergrund treten“ (ebd.: 278). Dieser Umstand mag den als gering zu bewertenden fachwissenschaftlichen Wissensumfang der Studierenden in den Planungen erklären.

Die Tatsache, dass sich die Studierenden in ihren Planungen viel Zeit für die zeitliche Strukturierung ihrer Stunde oder die konkrete Gruppenzusammensetzung nehmen, kann eine weitere ‚Überlebensstrategie‘ darstellen. Die detaillierten Planungsentscheidungen suggerieren ihnen vermutlich eine bestmögliche Kontrolle über das Unterrichtsvorhaben und machen ihren Unterricht „kalkulierbar“ (Appel 2000: 279). Da die meisten Studierenden auf wenig Vorerfahrung im Unterrichten zurückgreifen können (vgl. Kapitel 10.2), verfügen sie vermutlich noch nicht über die nötige Flexibilität und Erfahrungen, um spontane Anpassungen im laufenden Unterricht vorzunehmen, weswegen viel Planungszeit auf methodische und zeitliche Planungsentscheidungen verwendet wird (Knorr 2015). Dies bestätigt Ergebnisse der Expert:innenforschung,

die zeigen, dass das (Planungs-)Verhalten von Anfänger:innen im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen in der Regel relativ unflexibel ist und sie sich an Regeln und Verhalten halten, die ihnen aufgetragen werden (Berliner 2004: 206; vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986).

Die Tatsache, dass die digital-vermittelte Unterrichtsplanung eine Herausforderung für die Studierenden darstellte (vgl. Kapitel 10.1) und keine der Planungsgruppen in den Daten auf Differenzierungsmaßnahmen oder Maßnahmen der Leistungsbeurteilung rekurriert, lässt vermuten, dass diese Aspekte zugunsten von ‚Überlebensstrategien‘ vernachlässigt wurden. Differenziertes Lernen und das Beurteilen von Leistungen ist offenbar (noch) wenig im Bewusstsein der Studierenden verankert und wird von anderen pädagogischen Aspekten überlagert.

Fachdidaktisches Wissen: Fokussierung auf Strategien, Vernachlässigung von Lernenden- und Curriculumswissen

Mit Blick auf Studien, die das Professionswissen in Unterrichtsplanungen untersuchen, deutet die aktuelle, wenn auch begrenzte Forschungslage darauf hin, dass es Studierenden in Unterrichtsplanungen gelingt, fachdidaktische Wissensbereiche zu mobilisieren. So haben Masanek und Doll (2020) z. B. in ihrer Studie herausgefunden, dass in Planungsvignetten „Wissen des fachdidaktischen Wissensbereichs durchgängig in starkem Maße genutzt“ wurde (ebd.: 50). Dies scheint auch in vorliegender Studie der Fall zu sein: Neben dem pädagogischen Wissen verweisen die Studierenden in den Gesprächen zur Planung einer digital-vermittelten Englischstunde am häufigsten auf ihr fachdidaktisches Wissen mit insgesamt 69 Kodierungen. An dieser Stelle sei jedoch bereits darauf hingewiesen, dass trotz des häufigen Vorkommens der fachdidaktischen Wissenskategorie im Datenmaterial, einige Leerstellen im fachdidaktischen Wissen der Studierenden zu beobachten sind, die im weiteren Verlauf dargelegt werden.

Hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung (vgl. Abb. 32) lässt sich analog zur Studie von Schädlich (2019) „eine Hierarchisierung fachdidaktischer Wissensinhalte beobachten“ (ebd.: 200), die das Strategiewissen priorisiert. So liefern die Ergebnisse dieser Studie Hinweise darauf, dass sich die Studierenden mit insgesamt 41 Kodierungen mit Abstand am häufigsten in ihrer Planung auf das Strategiewissen beziehen, während sie im Vergleich deutlich seltener ihr Lernendenwissen (n = 18) und das Curriculumswissen (n=11) nutzen (vgl. Abb. 32). Die Tatsache, dass die Kategorie ‚Strategiewissen‘ relativ häufig vergeben wurde, kann als Hinweis gedeutet werden, dass das Wissen über Lehrstrategien und Darstellungsmethoden und die Fähigkeit, Inhalte so zu erklären und zu präsentieren, dass sie für Lernende leicht verständlich werden (König et al. 2016: 327) ein wichtiger Bezugspunkt für die digital-vermittelte Unterrichtsplanung im Fach Englisch ist.

Innerhalb des Strategiewissens dominieren Überlegungen der Studierenden zur Verständnissicherung, also Reflexionen innerhalb des Planungsgesprächs zur Frage, wie der Lernprozess der Lernenden unterstützt werden kann (z. B. durch Visualisierungen, Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden; vgl. Klempin 2019: 206). Außerdem mobilisieren die Studierenden häufig ihr fachdidaktisches Strategiewissen, wenn es um die Auswahl von Aktivitäten geht (vgl. Abb. 33). Wie auch in der Studie von Knorr (2015) beschäftigen sich die Studierendengruppen sehr umfassend mit der Vorbereitung von Unterrichtsaktivitäten und der Ausgestaltung von Aufgaben während den Planungsgesprächen. Die Studierenden zeigen ein Verständnis für grundlegende didaktische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts.

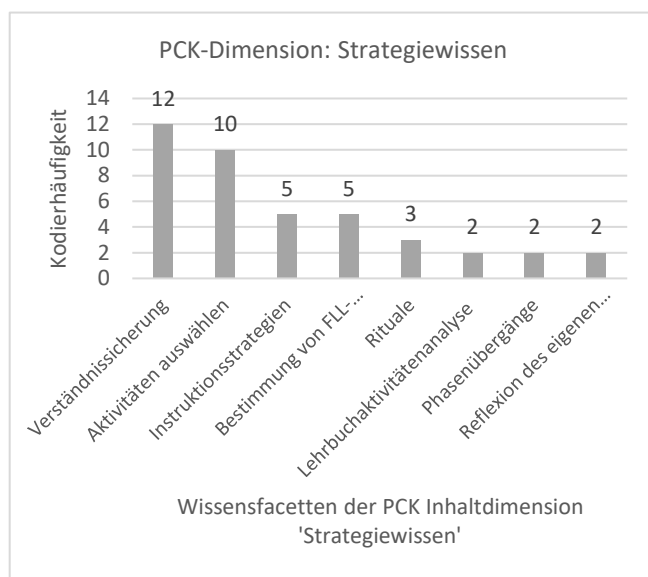


Abbildung 33: Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Strategiewissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.

Während der Aktivitätenplanung bzw. der konkreten Ausgestaltung von Aufgaben werden in einigen Planungsgesprächen auch explizit Nennungen von *Foreign-Language Learning*-Ansätzen wie der TBLT-Ansatz beobachtbar, was auf Kenntnisse zu Lehr-Lernmethoden und Planungsinstrumenten im Fach Englisch hinweist. Die Studierenden verweisen explizit auf fachdidaktische Konzepte und Termini, welche möglicherweise auf das fachdidaktische Lehr-Lernseminar dieser Studie rückführbar sind (Schädlich 2019: 327; vgl. Knorr 2015):

R: Okay, dann, wenn wir das Thema haben, ähm sollen wir dann mal überlegen, was unsere *target task* dann sein soll am Ende?

T: Ja.

R: Weil von da aus können wir dann ja schauen, wie/ wie wir da hinkommen.

R: Ja, ich finde, ich würde auch dieses *backwards planning* dann ein bisschen versuchen. Also wir haben halt die Target Task und dann gucken wir, wie wir dann da hinarbeiten. Das fand ich ganz interessant, Das würde ich gerne probieren.

PG 9: Tom & Richard

Die Unterrichtsplanung entlang des *Task-Based Language Learning-Ansatzes* und das *backwards planning* Prinzip nach dem Lernaufgabenmodell von Gerlach et al. (2012) waren explizit Gegenstand des fachdidaktischen Lehr-Lernkonzeptes. Mit diesem Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass die Studierenden auf das im Seminar Vermittelte Bezug nehmen. Die Unterrichtsplanung wird dabei als Erprobungsraum wahrgenommen, die es den Studierenden ermöglicht, das aus dem Seminar erworbene Wissen in einem ‚geschützten Rahmen‘ auszuprobieren und anzuwenden. In diesem Ausschnitt zeigt sich daher, wie sich das Ausbildungswissen im Sinne des Wissen I (Neuweg 2014) in die Praxis transferiert wird. Damit liefern Tom und Richard ein wichtiges Beispiel dafür, dass angehende Englischlehrpersonen das in ihrer Ausbildung erworbene Wissen in praxisnahen Anforderungen nutzen.

Mit der Nennung des aufgabenorientierten Lernens als zentrales Prinzip des Englischunterrichts wird an dieser Stelle auch das *collective PCK* (cPCK) der Studierenden offensichtlich (vgl. Carlson & Daehler 2019: 88; vgl. Kapitel 6.4.1). Das cPCK bezieht sich auf das theoretisch-deklarative fachdidaktische Wissen, das beispielsweise in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen oder durch fachdidaktische Publikationen vermittelt wird, worunter auch Planungsinstrumente wie der *TBLT-approach* fallen (ebd.; vgl. Masanek 2022: 4).

Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Kategorie ‚Strategiewissen‘ basierend auf dem empirischen Datenmaterial dieser Arbeit im Vergleich zur fachdidaktischen Wissensmodellierung von König et al. (2016) um einige Aspekte erweitert wurde. Für die Unterrichtsplanung einer digital-vermittelten Englischstunde spielten hinsichtlich des Strategiewissens auch Überlegungen zu unterrichtsbezogenen Ritualen, Phasenübergängen, die Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns und zur didaktischen Reduktion eine – wenn auch untergeordnete – Rolle (siehe Abb. 33). Diese Kategorien wurden deduktiv aus dem Material erstellt und stellen eine Ergänzung zum PCK-Instrument von König et al. (2016) dar. Es zeigt sich daher, dass die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde, verstanden als situative, praxisnahe Anforderung, in der „enacted PCK (epCK)“ sichtbar wird, eine Erweiterung an Wissensfacetten erfordert, die sich als „PCK in action“ (Alonzo et al. 2019: 271) zeigen. Aus Abbildung 32 geht ebenfalls hervor, dass sich die Studierenden im Vergleich zum Strategiewissen deutlich seltener auf ihr Wissen über ihre Lernenden beziehen (n = 18). Dieses Wissen umfasst u. a. Vorstellungen und Annahmen über Lernende unterschiedlicher Altersgruppen, Kenntnisse über das

inhaltliche Vorwissen der Lernenden und deren Sprachlernstand oder auch Fehlvorstellungen von Lernenden beim Spracherwerb (vgl. König et al. 2017a: 628). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass innerhalb der Kategorie ‚Lernendenwissen‘ Gedanken zum Vorwissen, also zu den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden, und damit Überlegungen zu den Kenntnissen des Sprachlernstandes der jeweiligen Schüler:innen dominieren (vgl. Abb. 34).

Wenn Überlegungen zu den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angestellt werden, zeigt sich in den Daten jedoch, dass die Planenden auch oft Unsicherheiten hinsichtlich des fachspezifischen Sprachstands der Lernenden ausdrücken:

L: [...] oder wird das zu kompliziert?

J: Ich finde (das?) kennen die aber auch schon in der Zehnten, oder?

L: Na hoffentlich, aber //

P: Was // meinst du? // Was können die?

J: *Conditionals* //. Das wird ja nicht neu eingeführt in der zehnten Klasse, oder?

P: Könnt ich mir schon fast vorstellen tatsächlich. *Conditionals* // sind nämlich gar nicht so leicht.

J: Andererseits, theoretisch // es ist zweite Fremdsprache bei denen, das heißt die sind auf dem Stand der Neunten?!

(J schüttelt fragend den Kopf und L schaut mit grübelndem Blick)

L: BOAH, ich weiß ja/ all das wissen wir jetzt leider natürlich nicht, ne?

P: Achso stimmt die hatten ja Französisch zuerst

L: Hm (zustimmend).

P: Stimmt stimmt stimmt. #00:12:53#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

In dieser Sequenz sind sich die Studierenden unsicher, ob ihre Lernenden bereits über Vorwissen zu den Bedingungssätzen verfügen. Sie sind sich darüber im Klaren, dass ihr Planungsvorhaben am sprachlichen Vorwissen der Lernenden anknüpfen muss, gleichzeitig jedoch auch unsicher, welche sprachlichen Voraussetzungen die Lernenden konkret mitbringen. Es fehlt ihnen offenbar an Erfahrung, um einschätzen zu können, welches (sprachliche) Schwierigkeitsniveau für ihren Unterricht geeignet ist.

Dieser Befund knüpft an bisherige Ergebnisse Forschung zur Unterrichtsplanung von Noviz:innen an, die zeigen konnte, dass es unerfahrenen Lehrpersonen schwerfällt, die Lernvoraussetzungen ihrer Lernenden einzuschätzen und den Unterricht dementsprechend zu adaptieren (Westermann 1991; vgl. Seel 2011). In Zusammenhang mit den Ergebnissen zur ersten Forschungsfrage, die u. a. zeigte, dass die Studierenden in den Unterrichtsplanungen fehlende diagnostische Kompetenzen in Bezug auf die Einschätzung der digitalen Kompetenzen der Lernenden zeigten, wird die Bedeutung praktischer Vorerfahrungen für das Planen von Unterricht deutlich. Die hier skizzierten Ergebnisse legen daher nahe, dass die Lehrer:innenbildung praxisnahe Elemente verstärkt integrieren sollte, um angehenden Lehrpersonen die notwendige Kompetenz zur Beurteilung und Anpassung an individuelle Schülerbedürfnisse zu

vermitteln. Für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrer:innen ist dies umso wichtiger, da angehende Englischlehrpersonen neben generellen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen auch den sprachlichen Lernstand diagnostizieren müssen.

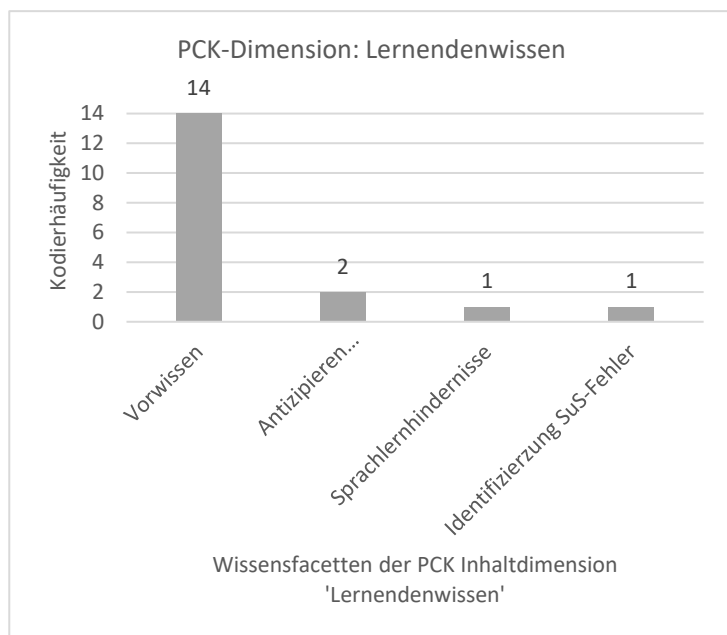


Abbildung 34: Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Lernendenwissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.

Fachdidaktische Leerstellen bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde

Neben der Erkenntnis, dass die Studierenden ihr Wissen über die Lernenden nur selten einbeziehen, weisen die Daten auch erhebliche Lücken in der Berücksichtigung des Lernendenwissens als fachdidaktische Inhaltsdimension auf. So lassen sich im empirischen Datenmaterial kaum Nennungen zu Sprachlernhindernissen (z. B. Faktoren, die die Initiierung eines Sprechaktes verhindern würden wie z. B. Sprechangst; vgl. Klempin 2019: 211) oder den Umgang mit Schüler:innenfehlern, die wesentliche Inhaltsdimensionen des Lernendenwissens nach König et al. (2016) darstellen, in den Planungsgesprächen finden (vgl. Abb. 34). Kenntnisse zu vorhandenen Fehlertypen oder Strategien zum

Umgang bei Sprachproduktionsschwierigkeiten (vgl. Klempin 2019: 211) konnten in den Planungsgesprächen ebenfalls selten, bis gar nicht identifiziert werden. In Ergänzung dazu liefern die Planungsgespräche keine Hinweise darauf, dass die Studierenden in ihren Planungsgesprächen ihr Wissen zu Diagnoseschritten, um die mündliche Performanz der Lernenden analysieren zu können, mobilisieren. Auch wenn z. B. der Umgang mit Fehlern sehr praxisrelevant ist, findet er kaum fachdidaktische Anknüpfungspunkte in den Planungsgesprächen. Diese Aspekte des fachdidaktischen Wissens bleiben in den Planungsgesprächen demnach ausgeklammert. Es bleibt an dieser Stelle erneut eine Spekulation, ob es sich um tatsächliche fachdidaktische Wissenslücken der Studierenden handelt, oder ob das Wissen zu den genannten Aspekten (z. B. Diagnostizieren des Sprachinputs der Lernenden, Feedbackstrategien) in der Unterrichtsplanung nicht versprachlicht wird.

Insgesamt deutet die geringe Vergabe der Lernendenkategorie bzw. die fehlende Berücksichtigung einiger Elemente dieser fachdidaktischen Inhaltsdimension darauf hin, dass es den Studierenden vermutlich schwerfällt, die Lernendenperspektive einzunehmen. Es fehlt ihnen offenbar (noch) an praktischem Wissen bzw. Fallwissen (*case knowledge*, vgl. Berliner 2004: 206) um die Lehrperspektive zu verlassen und den Unterricht aus Perspektive der Lernenden zu planen. „Erst wenn einige Routine erworben und Handlungsschemata ausgebildet wurden, verschiebt sich der Fokus vom Selbst zur Sache und später zu den Bedürfnissen der Lernenden“, so Schmidt und Hesse (2022: 249; vgl. Berliner 2004).

Rahmen- und Bildungspläne haben kaum Einfluss auf den Planungsprozess

Am seltensten greifen die Studierenden bei der Unterrichtsplanung auf ihr Curriculumswissen als Facette fachdidaktischen Wissens zurück; dieses wurde insgesamt lediglich 11-mal kodiert (vgl. Abb. 32). Nur vereinzelte Planungsgruppen beziehen den Lehrplan, die Bildungsstandards oder den *CEFR* explizit als Planungsgrundlage ein. Insgesamt scheint curricularen Vorgaben im Planungsprozess der Studierenden nur eine geringe Bedeutung beigemessen zu werden und sie sind offenbar kaum im Bewusstsein der Studierenden verankert.

Dieser Befund ist insofern überraschend, als die Planung von Unterricht auf Basis curricularer Rahmen- und Bildungspläne einen zentralen theoretischen Bestandteil des im Seminar umgesetzten Lehr-Lernkonzeptes darstellte. Obwohl Lehrpläne und Bildungsstandards explizit thematisiert und gemeinsam erarbeitet wurden, finden sie in den konkreten Unterrichtsplanungen der Studierenden kaum Niederschlag. Hauptsächlich dienen die Rahmen- und Bildungspläne der Legitimation des eigenen Vorgehens.

Der Befund, dass Lehranfänger:innen selten ihre Unterrichtsplanungen basierend auf curricularen Vorgaben planen, deckt sich jedoch mit bisherigen Ergebnissen zum Planungshandeln von Anfänger:innen. Dieses ist durch eine starke Orientierung an Vorgaben der Schulbücher, aber weniger durch Vorgaben des Lehrplans charakterisiert (Borko & Livingston 1989; vgl. Seel 1996).

Fachliche Ziel- und Kompetenzorientierung spielen eine untergeordnete Rolle bei der Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts

Mit Blick auf die Verteilung der einzelnen Wissensbereiche innerhalb des Curriculumswissen (vgl. Abb. 35) zeigen die Analysen der Planungsgespräche, dass die Ziel- und Kompetenzorientierung eine untergeordnete Rolle in den Planungsgesprächen spielte. Lediglich fünf Planungsgruppen benennen ihre Lernziele und äußern Gedanken zum funktional-kommunikativen Lernziel ihrer zu planenden Englischstunde. Außerdem findet in keinem Planungsgespräch eine Reflexion hinsichtlich der Frage statt, ob das geplante Unterrichtsvorhaben eine Kompetenzorientierung realisiert und ob das Vorhaben der Lernzielorientierung ‚dienlich‘ ist. In der vorliegenden Studie wird daher deutlich, dass das Planungshandeln häufig nicht vor dem Ziel der Kompetenzorientierung reflektiert wird (vgl. Schädlich 2019).

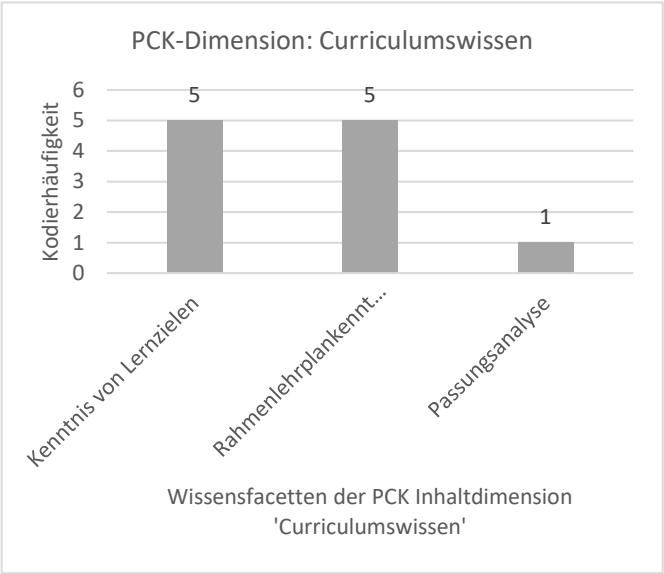


Abbildung 35: Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Curriculumswissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen daher, dass angehende Englischlehrpersonen bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde kaum explizit (sprachliche) Lernziele bestimmen und sich eher selten mit Lernzielbestimmungen in ihren Planungen beschäftigen. Dieses Ergebnis bestätigt außerdem frühere Studien zur Vorbereitungstätigkeit wie die von Haas (2005) oder Tebrügge (2001), die darauf hinweisen, dass die inhaltliche Planung einen deutlich höheren Stellenwert in den Planungen einnimmt als beispielsweise Überlegungen zu den Lernzielen (Borko & Livingston 1989; vgl. Seel 1996). Auch Knorr (2015) stellt in Übereinstimmung mit den Ergebnissen dieser Studie fest, „dass gerade der Aspekt der Zielbestimmung, der in Planungsmodellen und -anleitungen von zentraler Bedeutung ist, für die Studierenden in dieser Studie kaum eine Rolle spielt“ (ebd.: 275). „Die Studierenden sprechen während der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung kaum über Ziele“ (ebd.: 271). Mit Blick auf die Frage, welches fachdidaktische Wissen von den Studierenden während ihrer Reflexionsprozesse mobilisiert werden, kommt auch Schädlich (2019) in ihrer Studie mit angehenden Französischlehrpersonen zu dem Ergebnis, dass die „Kompetenzorientierung als übergeordneter Begriff und paradigmatischer Bezugspunkt von Französischunterricht bei der Repräsentation fachdidaktischen Wissens eine untergeordnete Rolle [spielt]“ (ebd.: 257).

Obwohl Kompetenzen in den Planungsgesprächen der vorliegenden Planungsdaten benannt werden, passiert dies auf einer sehr oberflächlichen Ebene, wie das folgende Beispiel zeigt:

P: Deswegen würde ich sagen, dass wir es rausnehmen. W/ Wir würden denen einfach sagen „macht einen *insta post* zu diesem/ zu dieser Sache“ dann haben wir die *intercultural competence* ähm sag ich jetzt mal gefördert, #00:25:21#
PG 7: Peter, Lina & Jessica

In dieser Sequenz schwingt die Annahme von Peter mit, dass das Erstellen eines *Instagram-Posts* ‚automatisch‘ mit einer Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden einhergeht. Dieses Ergebnis bestätigt ebenfalls die Beobachtung von Schädlich (2019):

Es ist auffällig, dass nur selten die Funktionalität des ‚Wie‘ in einer konkreten Situation – hinsichtlich welchen inhaltlichen oder spracherwerblichen Ziels erscheint eine Herangehensweise geeigneter als eine andere? – reflektiert wird: Die Herangehensweise als solche erhält primäres Interesse. Es findet eine Modellierung als Inhalt statt, die dem fachdidaktisch-theoretischen Anspruch, Herangehensweisen und Methoden vor allem adaptiv und funktional hinsichtlich inhaltlicher Vermittlungsziele zu begreifen, widerspricht. Fachdidaktisches Wissen wird anwendungsorientiert und kaum problematisierend bezüglich konkreter Anwendungssituationen oder Adaptionprobleme thematisiert. Fertigkeitsschulungen werden *ex ante* geplant aber weitaus seltener zum Gegenstand rückblickend-verstehender Reflexionen gemacht (ebd.: 204; Hervorhebung im Original).

Das obige Planungsbeispiel zeigt, dass primär die Aufgabe und deren Strukturierung in den Fokus der Planungsentscheidungen rückt. Seltener thematisieren die Studierenden, welche Aufgaben in einer bestimmten Situation für ein

konkretes inhaltliches oder sprachliches Ziel geeignet ist. In den Planungsgesprächen sprechen die Studierenden ähnlich zu den Proband:innen in Schädlichs Studie (2019) nur sehr selten über die Frage, *wie genau* beispielsweise die interkulturelle Kompetenz durch die geplante Aufgabe (der Erstellung eines *Instagram-Posts*) gefördert werden kann. Auch in den Planungsdaten von Masanek und Doll (2020) wird „ein in der Planung erwähnter Gegenstand [nur] fachlich marginal im Hinblick auf seinen Bildungsgehalt durchdacht“ (ebd.: 46).

Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass sich aus den Planungsdaten nicht ableiten lässt, dass die Unterrichtsplanung der Studierenden ziellos stattfindet. Lernziele könnten durchaus auch implizit eine Rolle spielen (vgl. Knorr 2015: 275). Dennoch werden die Lernziele und die Frage, wie genau diese Ziele erreicht werden sollen, nicht bewusst in den Planungsgesprächen thematisiert bzw. verbalisiert.

Zwischenfazit: ‚PCK in action‘ – Fachdidaktisches Wissen in der Unterrichtsplanung als praxisnahe Berufsanforderung

In vorliegender Studie wurde das PCK-Instrument von König et al. (2016) als Ausgangspunkt für die deduktive Inhaltsanalyse der Planungsdaten genutzt. Damit stand zunächst die Frage im Fokus, *ob* die im Instrumentarium von König et al. (2016) beschriebenen Inhaltsdimensionen des fachdidaktischen Wissens in den Planungsgesprächen repräsentiert sind. Mit Blick auf die zuvor beschriebenen Ergebnisse der QIA lassen sich durchaus Überschneidungen der PCK-Wissensmodellierung von König et al. (2016) und den Äußerungen der Studierenden der vorliegenden Studie erkennen, sodass das Modell von König und Kolleg:innen als Referenzpunkt für die Analyse der Planungsdaten Verwendung finden konnte.

Dennoch wurde festgestellt, dass in einer praxisnahen Anforderungssituation wie der Unterrichtsplanung gewisse Teilbereiche des fachdidaktischen Wissens offenbar eine höhere Relevanz für die Studierenden haben. So kann hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens in der Unterrichtsplanung beobachtet werden, dass das Strategiewissen der Studierenden deutlich häufiger genutzt wird als die beiden anderen Inhaltsdimensionen zum Wissen über das Curriculum oder das Wissen über die Lernenden. Basierend auf diesen Ergebnissen kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass die Studierenden über ‚weniger‘ Curriculumswissen und Lernendenwissen im Vergleich zu ihrem Strategiewissen verfügen. Die Planungsdaten weisen stattdessen darauf hin, dass angehende Englischlehrpersonen in einer Praxissituation wie der Planung von digital-vermitteltem Unterricht die verschiedenen Inhaltsdimensionen des fachdidaktischen Wissens unterschiedlich priorisieren.

Mit diesem Ergebnis knüpft die vorliegende Untersuchung an bisherige Erkenntnisse zum fachdidaktischen Wissen in Praxisphasen von angehenden

Fremdsprachenlehrpersonen an. Diese verdeutlichen, dass das (fachdidaktische) Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen in Praxisphasen vergleichbar ist. So finden sich in diesen Studien analog zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit kaum fachliche Verknüpfungen in den Planungsdaten oder Reflexionsphasen (vgl. Knorr 2015; Schädlich 2019). Zudem werden methodische Fragen den Zielentscheidungen vorgezogen; Rahmen- und Lehrpläne spielen eine untergeordnete Rolle (ebd.). Eine Inhaltsorientierung und Kompetenzorientierung ist in den Planungsdaten ebenfalls unterrepräsentiert (vgl. Schädlich 2019). Außerdem kann mit den vorliegenden Daten gezeigt werden, dass einige fachdidaktische Inhaltsdimensionen – wie sie zumindest theoretisch als konstituierend für das PCK von Fremdsprachenlehrpersonen festgeschrieben sind (z. B. Feedback-Methoden) – in den Planungsgesprächen der Studierenden unbeachtet bleiben. Diese Überlegungen scheinen zumindest in der Unterrichtsvorbereitung eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Gleichzeitig zeigen die Daten jedoch auch, dass das Handeln in der Planungspraxis ‚neue‘ fachdidaktische Überlegungen der Studierenden erfordert, die in theoretischen Modellierungen (wie z. B. dem PCK-Instrumentarium von König et al. 2016 zum fachdidaktischen Wissen) bis dato unberücksichtigt blieben (vgl. Schädlich 2019). Aus diesem Grund wirft schließlich Schädlich (2022a) die Frage auf, „ob es überhaupt eine Spezifik fachdidaktischen Wissens für Praxissituationen gibt oder geben sollte“ (Schädlich 2022a: 69) und ob bestehende Normen und Modelle des fachdidaktischen „Basiswissen[s]“ (Caspari & Grünewald 2022: 120) überdacht und durch praktisches Wissen ergänzt werden sollten (Schädlich 2022a).

Da sich die Studien in ihren Ergebnissen ähneln, wird in der Fremdsprachendidaktik diskutiert, inwiefern die Annahme, sie sei eine gering strukturierte Domäne (Blömeke et al. 2011), Bestand hat (Caspari & Grünewald 2022). Aktuelle Arbeiten zur Analyse des fachdidaktischen Wissens in Praxissituationen zeigen – wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben – dass das (fachdidaktische) Wissen der Studierenden in der Praxis durchaus systematische Strukturen erkennen lässt. So existieren Hinweise darauf, dass ein ‚typisches‘ (fachdidaktisches) Praxiswissen existiert und das bestehende Arbeiten zum fachdidaktischen Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen sich dahingehend ergänzen, „dass sie – trotz ihrer thematischen und methodischen Unterschiedlichkeit – ein recht homogenes Bild vermitteln, welches es ermöglicht, von typischem Praxiswissen zu sprechen, das über den Einzelfall hinausgeht“ (Schädlich 2022a: 54; vgl.; Knorr 2015; Wipperfurth 2016; Schädlich 2019; Gödecke 2020). Schädlich (2022a) spricht von einer „Stabilität – die über die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und forschungsmethodischen Anlagen der vorgestellten Studien hinweg besteht“ (ebd.: 59). Aufgrund dessen sollte, so Schädlich (2022a), die Annahme, die Fremdsprachendidaktik sei eine gering strukturierte Domäne kritisch betrachtet werden, da sie „doch in

ihrer Praxis strukturierter ist, als es aus der Perspektive von Kompetenzmodellierungen den Anschein hat“ (ebd.: 59).

Auch wenn das (fachdidaktische) Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen in Praxisphasen über die Studien hinweg eine gewisse Einheitlichkeit aufwies, ist es vermutlich in praktischen Berufsanforderungen wie der Unterrichtsplanung anders verfasst, als bisher angenommen bzw. als in aktuellen Modellierungen zum fachdidaktischen Wissen wie dem von König et al. (2016) berücksichtigt wurde. Aufgrund dessen wird seit einigen Jahren bereits in den Naturwissenschaften diskutiert, ob das fachdidaktische Wissen je nach Anforderungssituation weiter ausdifferenziert werden muss. Mit dem in Kapitel 6.4.1 beschriebenen RCM-Modell liegen beispielsweise Überlegungen vor, das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen in ein *enacted, personal oder collective* PCK zu differenzieren (Hume et al. 2019). Das *enacted* PCK (ePCK) als „tacit knowledge in action“ (Eraut 2000: 123), ist das Wissen, auf das Lehrpersonen im Moment des Handelns zurückgreifen, wobei das Handeln das Planen, Unterrichten oder Reflektieren über den Unterricht umfassen kann (Alonzo et al. 2019: 273). Damit einher geht die Überlegung, dass ePCK nur im Handeln existiert und im Moment des Handelns flexibel entsteht. Da das Handeln in einem situativen Moment stattfindet, ist das zugrunde liegende ePCK ebenfalls anpassungsfähig und wird in genau diesem Moment geschaffen und genutzt. Alonzo et al. (2019) schlussfolgern:

Thus, we contrast ePCK with pPCK and cPCK, which are more declarative and relatively more stable (or static) forms of knowledge. Thus, the ePCK utilised in each classroom situation is unique, and it is unlikely (and even impossible) for a science teacher to already possess the exact ePCK required to plan, enact and reflect on instruction about a particular topic for a particular group of students in a particular setting. Thus, ePCK must be constructed anew for each teaching episode. Of course, ePCK for a given classroom situation might be almost identical to that for another similar situation, but differences in terms of the context and/or students will necessitate (even very small) tweaks, resulting in unique ePCK for that setting. Therefore, new ePCK is constantly being generated for each science teacher during every act of planning, enacting and reflecting on instruction (ebd.: 274).

Dieser Aussage folgend ist das fachdidaktische Wissen beim Planen situativ und kontextabhängig. Das bedeutet, dass Lehrpersonen ihr Wissen nicht einfach ‚abrufen‘ können, sondern es in jeder Unterrichtssituation neu konstruieren müssen. Wenn ePCK je nach Planungskontext neu entsteht und sich verändert, ist es kaum möglich, fachdidaktisches Wissen mit einem festen Kategoriensystem vollständig zu erfassen. Eine deduktive Inhaltsanalyse (wie sie auch in vorliegender Studie durchgeführt wurde) würde eher stabile Wissensformen (z. B. pPCK oder cPCK) abbilden, aber nicht die dynamische Konstruktion von ePCK im Unterrichtsprozess. Aus diesem Grund wird in Kapitel 10.3.5 die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode kritisch beleuchtet.

Sofern ePCK nicht vollständig vorab erworben und entwickelt werden kann, muss auch die Lehrer:innenbildung daher stärker darauf ausgerichtet

sein, Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, ihr Wissen flexibel und kontextabhängig zu entwickeln. Hierzu sind praxisnahe Ausbildungsformate (wie auch das vorliegende Lehr-Lernkonzept mit Unterrichtssimulationen) geeignet, in denen kontinuierliche Reflexion wesentlicher Bestandteil ist.

Fehlendes fachdidaktisches Begründungswissen beim Einsatz digitaler Medien

Die Studierenden wurden im Rahmen des Lehr-Lernkonzeptes mit der Aufgabe konfrontiert, eine digital-vermittelte Englischstunde zu planen. Dies setzte voraus, dass sich die Studierenden in ihren Planungen mit der Frage auseinandersetzen, *warum* sie digitale Medien für ihren Unterricht verwenden möchten. Eine wichtige Erkenntnis der vorliegenden Studie ist, dass in den Planungsdaten ein fehlender Bezug zu fachlichen Lernzielen beim Einsatz digitaler Medien zu beobachten ist. Es wird in den Planungsdaten deutlich, dass sich keine der Planungsgruppen auf die in Kapitel 4.2.2 vorgestellten Bildungsstandards oder die im KMK-Strategiepapier festgeschriebenen digitalen Kompetenzen für Lernende bezieht. Es fällt in den Daten daher auf, dass der Medieneinsatz selten bis nie hinsichtlich des spracherwerblichen Ziels reflektiert bzw. begründet wird:

L: Und die Feinlernziele, ich weiß noch nicht, ob wir dann so einen Plan schreiben sollen, oder, ich weiß nicht. (.) Vielleicht. (.) Ist dann die nächste Frage. (.) "*How can digital media help you reach those L2 learning goals?*" (..) // Ja, ja, das ist schon schwierig.

M: *That's the question.* // #00:41:18#

PG 2: Lea & Mona

In diesem Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass die Studierenden Schwierigkeiten haben, den Einsatz digitaler Medien zu begründen. Mit Blick auf die Zeitmarken wird außerdem deutlich, dass sich die Studierenden zu einem relativ späten Zeitpunkt (Minute 41) mit der Frage beschäftigen, *wie überhaupt* der Medieneinsatz in ihrer geplanten Stunde die Lernzielerreichung unterstützt.

Anknüpfend an die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage verweisen die Studierenden bei der Frage, *warum* digitale Medien eingesetzt werden, statt auf sprachliche Zielperspektiven, häufig auf motivationale Gründe, was u. a. die häufige Nennung der TPK-Wissensdimensionen erklärt. TPK zeigte sich wiederholt, wenn die Studierenden den Einsatz digitaler Medien in ihren Planungen begründen und dabei auf die Erhöhung der Lernmotivation der Schüler:innen beim Einsatz digitaler Medien verweisen:

R: Aber wenn du das dann in so eine Übungsaufgabe machst mit [einem] *Kahoot* Quiz, glaub ich, ist das/ ist das ganz cool. Also es ist auf jeden Fall motivierend. Du hast den digitalen Aspekt. #00:45:11#

PG 9: Tom & Richard

Dieser Befund stützt die Ergebnisse mit Blick auf die erste Forschungsfrage, in der das Lernargument hinsichtlich der Motivationssteigerung von Lernenden am häufigsten zur Legitimation des Medieneinsatzes herangezogen wurde (vgl. Kapitel 10.2). Die Studierenden verweisen dabei vor allem auf fachun-spezifische Begründungsmuster. Der Technologieeinsatz wird daher häufig nicht vor dem Hintergrund der Lernzielerreichung reflektiert, sondern wird unter Berücksichtigung der Lernmotivation aus einer allgemeinen, nicht fachspezifischen Perspektive gerechtfertigt.

Inwiefern digitale Medien Potenziale für den Spracherwerb haben, ist vielen Studierendengruppen häufig unklar. Die Studierenden scheinen den Planungsgesprächen nach selten auf fachdidaktisches Begründungswissen zum Einsatz digitaler zurückgreifen zu können. In diesem Zusammenhang zeigen auch die Überlegungen zur Mediensinnhaftigkeit (vgl. TPACK-Dimension), dass diese sehr oberflächlich bleiben und nicht in Bezug zu fachdidaktischen Lernzielen gebracht werden. Welche Aufgabe digitale Medien im unterrichtlichen Einsatz erfüllen sollen, bleibt unklar.

Digitale Transformationsprozesse werden jedoch durch die in den Planungsdaten beobachtete „Unverfügbarkeit von fremdsprachendidaktischem Begründungswissen“ (Püster 2021: 238) bzw. durch die isolierte Betrachtung von fachlichen Lernzielen und dem Einsatz digitaler Medien behindert. So kann z. B. die in Kapitel 4.3 angesprochene digitale Diskursfähigkeit und ihre digitale Dimension als übergeordnetes sprachliches Ziel eines Englischunterrichts im Kontext der Digitalität nur schwer realisiert werden. Ob es den Studierenden tatsächlich an fachdidaktischem Begründungswissen für den Medieneinsatz fehlt, oder dieses nicht verbalisiert wird, bleibt an dieser Stelle wiederum offen.

Zum einen wäre denkbar, dass die Studierenden nicht wissen, wie sie digitale Medien für das Fremdsprachenlernen einsetzen können. Blickt man auf die Ergebnisse der ICIL-Studie aus dem Jahr 2023, scheint sich insgesamt ein Professionalisierungsbedarf deutscher Lehrpersonen mit Blick auf die *fachspezifische* Integration digitaler Medien im Unterricht abzuzeichnen (Drossel et al. 2024; vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2022; vgl. Kapitel 5.1). Dies wird in vorliegender Studie ebenfalls deutlich. Es wäre jedoch zum anderen auch vorstellbar, dass das Begründungswissen bzw. das Wissen darüber, wie digitale Medien sprachliche Lernziele unterstützen können, auch eine Frage des impliziten Wissens ist und damit der Datenanalyse nicht zugänglich ist.

Fehlende Interdependenz bei Medienentscheidungen

Es wurde deutlich, dass in den vorliegenden Planungsdaten Medienentscheidungen häufig ohne Überlegungen zu fachlichen Lernzielen getroffen werden. Dieses Ergebnis steht in engem Zusammenhang mit der Beobachtung einer fehlenden Interdependenz der unterschiedlichen Planungsebenen, die in

Kapitel 6.2 für den Englischunterricht näher beschrieben wurden (Ziele, Methoden, Inhalt und Medien). Es fällt in den Planungsdaten auf, dass vor allem der Einsatz digitaler Medien selten mit weiteren Planungsebenen in Zusammenhang gebracht wird. Die folgende Planungssequenz verdeutlicht die fehlende Verschränkung der einzelnen Planungsdimensionen:

M: Ich habe Gefühl, wir haben halt mit *digital mediated*, also wir haben eine Stunde jetzt schon geplant, aber das Thema könnte man halt komplett austauschen (lacht)

H: Ja, (lacht) das stimmt. #00:37:21#

PG 1: Hanna & Michelle

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass die Entscheidung, ein digitales Medium (in diesem Falle das Erstellen von Podcasts) einzusetzen, unabhängig von z. B. inhaltlichen Entscheidungen getroffen wurde.

In Kapitel 6.5 wurde jedoch dargelegt, dass Medienentscheidungen in Wechselwirkung mit anderen Planungsbereichen stehen sollten. So spannt sich Unterricht den Annahmen des didaktischen Dreiecks folgend, aus den Wechselwirkungen zwischen Lehrperson, Lernenden, Lernzielen und Lerninhalten auf (Petko 2020). Der Einsatz digitaler Medien sollte dabei im Zusammenhang mit den Lernvoraussetzungen, den Unterrichtszielen oder den Unterrichtsinhalten durchdacht werden (ebd.). Dieses Interdependenzprinzip muss bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, um einen möglichst stimmigen Unterrichtsentwurf zu erzielen (Küth et al. 2021). Küth et al (2021) halten zusammenfassend fest:

Aus mediendidaktischer Perspektive sind solch durchdachte Medienentscheidungen deshalb unverzichtbar für möglichst effektive mediengestützte Lernangebote – sei es mit dem ausdrücklichen Ziel, die Medienbildung zu fördern, oder sei es eher instrumentell zur Unterstützung der unterrichtlichen Kommunikationsprozesse (ebd.: 218).

Die hier beschriebene und v. a. in Planungsmodellen der allgemeinen Didaktik gewünschte Kohärenz der Planung (z. B. Heimann 1976) bereitet Lehrpersonen mit geringer Berufserfahrung Schwierigkeiten. Gassmann (2013) beispielsweise kommt basierend auf Interviews mit Studierenden nach einer Praktikumsphase zu dem Schluss, dass unerfahrene Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, ihre Planungsentscheidungen zu begründen, Inhalte, Ziele, Medien und Methoden mit den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in Einklang zu bringen und die verschiedenen Planungsaspekte miteinander und mit den curricularen Vorgaben sinnvoll zu verknüpfen (ebd.: 367f.). Die Verknüpfung unterschiedlicher Planungsentscheidungen stellt demnach für viele Noviz:innen eine Herausforderung dar. Anfänger:innen konzentrieren sich zunächst auf einzelne Planungsbereiche (z. B. Medien) (Seifried 2009; Küth et al. 2021). Dies kann vorliegende Studie mit Blick auf den Medieneinsatz bekräftigen.

Die fehlende Kohärenz der Planung zeigt außerdem, dass Medienentscheidungen häufig additiv, sozusagen ‚neben‘ bzw. zusätzlich zu weiteren

Planungsebenen getroffen werden. Die Planungsentscheidungen (in obigem Beispiel Medien – Inhalt) scheinen unverbunden und kaum miteinander in Beziehung zu stehen. Es handelt sich daher in den Planungsdaten eher um einen *digital-gestützten* als *digital-vermittelten* Englischunterricht, der im Sinne Krommers (2017) einer palliativen Didaktik gleichkommt (vgl. Kapitel 4.2.2).

Dieser additive Modus der Planung eines Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität kann zudem durch die Erkenntnisse der ersten Forschungsfrage bekräftigt werden: Studierende planen einen Englischunterricht zunächst ohne eine digitale Dimension, die häufig erst im späteren Verlauf ergänzt (z. B. durch das Digitalisieren von Schulbuchaufgaben) wird. Vogt und Schmelter (2022) werfen einen kritischen Blick auf die in dieser Studie beobachtete ‚Anreicherung‘ des Englischunterrichts mit digitalen Medien, ohne diese mit fachlichen Bildungszielen in Zusammenhang zu setzen. Sie merken an, dass es für eine angemessene Gestaltung und Umsetzung einer digitalen Transformation beim Fremdsprachenlernen nicht ausreichend ist, digitale Medien lediglich dort, wo es passt, als ‚Hilfsmittel‘ zu benutzen und das Sprachenlernen digital anzureichern (ebd.: 133; vgl. Schmidt & Strasser 2016). Stattdessen geht es

vielmehr um eine integrative Vermittlung fachlicher und medialer Kompetenzen, die den Umgang mit digitalen Medien stets mit fachlichen Inhalten verbindet, einen fachlichen Bezug aufweist bzw. fachliches Lernen mit digitalen Medien erweitert. Es geht also um ein fach-mediales Lernen (Rothgangel 2022: 469).

Diese Integrationsleistung bei angehenden Englischlehrpersonen anzubahnen, stellt für die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung ein wichtiges Betätigungsfeld dar (Vogt & Schmelter 2022). *Wie* dies ermöglicht werden kann, stellt eine wichtige Forschungsperspektive dar.

Wenn das Wissen um digitale Medien mit z. B. pädagogischen oder fachdidaktischen Wissensbereichen tatsächlich ‚nebeneinander steht‘ und nicht integriert wird, deutet dies womöglich auf ein Problem in der Verknüpfung der Wissensbereiche hin (Masanek 2022). Die Studierenden behandeln ‚das Digitale‘ als separaten Planungsaspekt, anstatt ihn in ihre bestehenden pädagogischen und fachdidaktischen Konzepte zu integrieren. Dies könnte u. a. auch erklären, warum die Studierenden häufig auch auf die nicht-digitalisierungsbezogenen Wissensbereiche (CK, PK und PCK) im Vergleich zu den digitalisierungsbezogenen Wissensbereichen (TPACK) bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde verweisen und warum die TPACK-Dimension *nicht* die am häufigsten genutzte Wissensdomäne in den Planungsprozessen darstellt (vgl. Abb. 29). Die Kategorie ‚TPACK‘ wurde nämlich vergeben, wenn technische, fachliche, pädagogische und fachdidaktische Wissensbestände „gleichrangig, d.h. in einer starken Interdependenz zueinander“ gesetzt wurden (Masanek 2022: 18). In den TPACK-Codes zeigt sich daher ein hoher Vernetzungsgrad, „sodass hier Konstruktionsleistungen zu beobachten sind, die ein wesentliches Moment von Verschmelzung“ (ebd.: 18) zeigen. Diese

integrative Nutzung der Wissensbereiche als TPACK zeigt sich in den Planungsdaten im Vergleich zu anderen Wissensbereichen (wie beispielsweise TPK) jedoch seltener. Mit Blick auf die Streuung der TPACK-Dimensionen zwischen den einzelnen Planungsgruppen fällt zudem auf, dass einige Planungsgruppen selten bis nie auf ihr TPACK verweisen (vgl. Abb. 30). Es lässt sich daher vermuten, dass die Proband:innen dieser Studie zumindest zum Zeitpunkt der Datenerhebung in ihrem Professionalisierungsprozess über zwei getrennte Wissenssysteme verfügen – das Wissen um digitale Medien und das Wissen um zur Gestaltung einer Englischstunde – wobei beide Wissenssystem zunächst (noch) additiv nebeneinander stehen und die Transformationsleistung im Sinne einer Ausbildung von TPACK noch erfolgen muss.

Um digital-vermittelten Unterricht effektiver zu gestalten (auch im Sinne der Lernzielorientierung), sollte die Ausbildung der Studierenden darauf abzielen, diese beiden Systeme zu einem kohärenten Wissensfundament zu vereinen. So kann das Wissen um den Einsatz digitaler Medien mit bewährten pädagogischen Praktiken zur Erreichung der Lernziele kombiniert werden. Die Herausforderung besteht darin, Lehrpersonen in ihrer Ausbildung dahingehend zu fördern, ihre bestehenden Wissensbereiche zu verknüpfen und Digitalität nicht isoliert zu betrachten. Um diese gewünschte Kohärenz zwischen den einzelnen Wissensbereichen erfahrbar zu machen, könnte die Lehrer:innenausbildung z. B. vermehrt auf problemorientierte fachwissenschaftliche Lehre setzen (Düwel & Niethammer 2024).

Es muss vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse jedoch auch darüber nachgedacht werden, ab welchem *Zeitpunkt* im Professionalisierungsprozess eine solche Verzahnung der Wissensbestände sinnvoll ist. Die Planungsdaten deuten darauf hin, dass die Aufgabe, eine digital-vermittelte Englischstunde zu planen, für Studierende im Übergang von der Bachelor- zur Masterphase eine Herausforderung, wenn nicht sogar Überforderung, darstellt. Es wäre denkbar, dass das Schaffen interdependenter Planungsentscheidungen vor allem mit Blick auf den Einbezug von Digitalität zu einer „kognitiven Belastung des kapazitätsbegrenzten Arbeitsgedächtnisses, insbesondere zur hohen intrinsischen Belastung durch eine komplexe Aufgabe“ (Küth et al. 2021: 222) führt. Auch Masanek und Doll (2020) weisen auf die Gefahr hin, „dass die Studierenden die Komplexität des Gegenstandes in Kombination mit einer transmissiven Vermittlung überfordert“ (ebd.: 51). Mit Blick auf die Lehrer:innenbildung hält Masanek (2018) fest:

Gegen vielfältige und besonders im Studium früh angesiedelte Vernetzungsbestrebungen kann man weiterhin argumentieren, dass eine explizite Vernetzung zwischen dem Fach und seiner Didaktik Studierende kognitiv überfordern, den Lernprozess verlangsamen und ggf. auch zu einem unsicheren Wissen in den einzelnen Domänen führen kann. Denn: Wenn nicht die Grenzen einer jeden Disziplin klar umrissen sind bzw. das Wissen, welches vernetzt werden soll, noch gar nicht sicher vorhanden ist, könnte es schwerfallen, Getrenntes zusammenzuführen bzw. verschiedene Wissensbereiche zu verknüpfen (ebd.: 51).

Vor diesem Hintergrund wäre denkbar, dass der Einbezug digitalisierungsbezogener Überlegungen erst dann passieren sollte, wenn die Studierenden bereits über ein fundiertes Wissen zur Unterrichtsplanung verfügen. Zudem wäre die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde zunächst in einem komplexitätsreduzierteren Setting (z. B. *microteachings*) sinnvoller. So hätten die Studierenden keinen Handlungsdruck und müssten ihre Stunde nicht in einer tatsächlichen Alltagssituation ‚testen‘.

Wissenslücken im technischen Wissen (TK)

Aus den Planungsdaten geht hervor, dass die Studierenden deutliche Wissenslücken in Bezug auf ihr technisches Wissen haben. So ist z. B. einer Planungsgruppe völlig unklar, was unter einem *Apple-TV* zu verstehen ist und wie man diesen bedient. Im Laufe des Planungsprozesses informieren sich die Studierenden jedoch über die Funktionsweise des *Apple-TVs* und möchten diesen auch für ihre Englischstunde nutzen. Die Planungsgespräche initiieren daher häufig auch die Auseinandersetzung mit der Funktionsweise von Hard- und/oder Softwareanwendungen. Die Planungsgespräche zeigen daher auch, dass das gemeinsame Planen einer digital-vermittelten Englischstunde Lernprozesse in Bezug auf die Verwendung digitaler Technologien ermöglicht. Das Planen im Team bietet die Gelegenheit, dass die Studierenden ihr individuelles technisches Wissen mit ihren Kommiliton:innen austauschen können, wodurch gegenseitige Lernprozesse initiiert werden:

T: Hast du [die Verwendung von *Kahoot*] das schon mal gemacht?

R: Ja, ja.

T: Okay. (...) Also wie/ wie läuft es denn da genau ab?

R: Also, du hast quasi einen (...) einen *Host*, sag ich mal, ein/ ein *Host Device*. Also entweder dein Tablet, dein Laptop oder mein Laptop. Je nachdem, was wir dann da benutzen. Ähm (.) darüber öffnest du dann quasi das Quiz. (.) Dann erscheint oben am Bildschirm, also wenn du es jetzt ähm *streamst* über das *Whiteboard*, die haben ja so ein Smartboard da, wenn du es da darüber *streamst*, erscheint dann da so ein Code. (...) #00:43:55#

PG 9: Tom & Richard

Diese Planungssequenz zeigt, dass die Studierenden durch das gemeinsame Planen die Möglichkeit haben, ihre unterschiedlichen Kompetenzen in Bezug auf das Wissen über und den Umgang mit digitalen Medien einzubringen und ihr Wissen – in diesem Fall die Funktionsweise von *Kahoot* – an andere weiterzugeben. Richard ist in diesem Falle bereits mit dem Umgang von *Kahoot* vertraut, während Tom bis dato keine Erfahrungen mit der Softwareanwendung gemacht hat und daher nicht weiß, wie *Kahoot* funktioniert. Das gemeinsame Planen eröffnet einen Raum für Wissenstransfer und ermöglicht es digital erfahreneren Studierenden ihr technisches Wissen an andere weiterzugeben. Die kollektive Planung von Unterricht ermöglicht demnach eine tiefere

Auseinandersetzung mit Technologien. Basierend auf diesem Ergebnis scheint das gemeinsame Planen von digital-vermitteltem Englischunterricht eine vielversprechende Professionalisierungsmaßnahme zu sein, die die Ko-Konstruktion von (technischem) Wissen fördert.

Insgesamt konstatieren die hier beschriebenen Ergebnisse ein fehlendes technisches Wissen der angehenden Englischlehrpersonen. Dies steht z. B. im Einklang mit den aktuellen ICILS Befunden, die auf einen deutlichen Professionalisierungswunsch deutscher Lehrpersonen mit Blick auf die Nutzung von Anwendungsprogrammen und damit auf technische Bedienkompetenzen verweisen (Drossel et al. 2024: 177; vgl. Kapitel 5.1).

Gleichzeitig existieren jedoch auch empirische Studien, die auf ein hohes technisches Wissen von angehenden Lehrpersonen hindeuten. Die Dominanz des TK-Wissensbereichs in den Planungsdaten der Studie von Ozden et al. (2024) erklären die Autor:innen z. B. damit, dass, die Teilnehmenden als *digital natives* charakterisiert werden können, da sie bereits zahlreiche Lerngelegenheiten hatten, Technologien sowohl für das Lernen als auch für den persönlichen Gebrauch zu nutzen (ebd.: 7). Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie muss dieser Mythos der „*digital natives*“ (Prensky 2001) durchaus in Frage gestellt werden. So merken auch Wang und Ko (2022) mit Verweis auf Lei (2009) an, dass angehende Lehrpersonen „might have basic competence in using technologies, but they might not be proficient in using technologies for pedagogical choices and the other aspects of technology in education“ (Wang & Ko 2022: 912). Die Studie von Wang und Ko (2022) unterstützt diese Annahme indem sie zeigen konnte, „that digital native students do not naturally transform into teachers with ICT competency to facilitate 21st century learning“ (ebd.: 901). Man kann demzufolge nicht davon ausgehen, dass angehende Lehrpersonen automatisch die notwendigen (technischen) Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie besitzen, um effektives Lernen im 21. Jahrhundert zu fördern.

Auch wenn technisches Wissen keine hinreichende Bedingung für das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität ist, ist es jedoch eine notwendige Basis, um einen digital-vermittelten Englischunterricht überhaupt realisieren zu können. Aus diesem Grund unterstreicht die vorliegende Studie die Notwendigkeit einer umfassenden digitalen Grundbildung von angehenden Lehrpersonen wie sie z. B. in unterschiedlichen theoretischen Modellen zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen auch berücksichtigt ist (vgl. Kapitel 5.3.2). So sind grundlegende technische und informatorische Kompetenzen auch im *DigCompEdu* oder im *dig.kompP* als zentrale Professionalisierungsbereiche der universitären Ausbildung abgebildet (vgl. Kapitel 5.3.2). Dem zum Teil als gering einzustufenden technologischen Wissen der Proband:innen muss demnach auch in der Fremdsprachenlehrer:innenausbildung ganz gezielt mit Lehr-Lernangeboten zum Erwerb von informatorischem und technischem Wissen entgegengewirkt werden.

Erweiterung des Fachwissens im Fach Englisch durch eine Kultur der Digitalität

In Kapitel 4.3 wurde bereits thematisiert, dass durch eine Kultur der Digitalität im Feld der Kommunikation neue sprachlich-symbolische Darstellungsweisen und damit neue Textformen und Textgenres entstehen (z. B. *memes* oder Podcasts). Diese führen zu einer Erweiterung der Zieldimension kommunikativer Kompetenz im Englischunterricht. Diese neuen Formen der Mündlichkeit beschränken sich nicht weiter auf die reine Schriftlichkeit und standardsprachliche Register der Mündlichkeit, sondern müssen mit dem Konzept der *multiple literacies* im Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden (Delius & Freitag-Hild 2022; vgl. Hallet 2018a; Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021; vgl. Kapitel 4.4.2).

Die Planungsdaten liefern Hinweise, dass sich die Studierenden auf diese Überlegungen beziehen und ihr Wissen über neue Formen der Mündlichkeit bzw. neue Textformen und -genres, die sich aus einer Kultur der Digitalität ergeben, in ihren Unterrichtsplanungen nutzen. Die Entwicklung und Entstehung dieser neuen Kommunikationsformen erweiterten demnach auch das Fachwissen um eine digitalisierungsbezogene Dimension. So existieren einige Planungsausschnitte, in denen die Studierenden über diese neuen, digitalen Kommunikationsformen wie *Instagram*, *Twitter* oder Podcasts sprechen. Basierend darauf überlegen sie, wie sie diese neuen Formen der Mündlichkeit für ihren Englischunterricht aufgreifen können. In folgendem Beispiel unterhalten sich die Studierenden über Podcasts und dessen genrespezifischen Besonderheiten:

M: Ja, ah stimmt. // Wir könnten das eigentlich so machen, bei einem Podcast ist das ja ganz oft, dass irgendjemand interviewt wird oder dass man so ähm in der Gruppe so Rollen verteilt, also einer macht die Anmoderation und die Ausmoderation, der eine fragt Fragen und der andere beantwortet die Frage // also (unv., Sprecherüberlappung übertönt S2's Mikrofon) #00:20:53#

PG 1: Hanna & Michelle

Die Studierenden zeigen hier ein grundlegendes Verständnis dafür, wie ein Podcast strukturiert ist und welche typischen Elemente er enthält (z. B. An- und Ausmoderation). Die Studierenden sind mit dem Medium vertraut, wissen, wie es funktioniert und nutzen es, um den Unterrichtsgegenstand zu vermitteln.

Gleiches gilt für die folgende Gesprächssequenz, in der sich die Studierenden über die Spezifika von *Instagram-Posts* als Textgenre unterhalten:

L: Also offiziell ist glaub ich ein *post* ja sowas wie, bei so *Instagram* so „ja ich war da und hab das und das gemacht“ und so. #00:26:15#

PG 7: Peter, Lina & Jessica

Das Beispiel deutet darauf hin, dass die Studierenden wissen, wie *Instagram* als Textform funktioniert und dass die Plattform als neue Form der Mündlichkeit im Englischunterricht Verwendung finden kann. Die hier beschriebenen

Beispiele zeigen demnach, dass die Studierenden in einer Kultur der Digitalität über neues Fachwissen verfügen (müssen), das sich auf die Funktionsweise und typischen Elemente von neuen Textformen und Textgenres bezieht. Die hier gezeigten Gesprächsausschnitte stützten daher die These von Schmidt und Reintjes (2022), die besagt, dass der Bereich des Fachwissens (CK) um fachspezifische Facetten zu ergänzen ist, die es Lehrpersonen erlaubt, die digitalitätsbedingte „Veränderung der Entstehungs-, Rezeptions- und Transparenzbedingungen des jeweiligen Faches zu vermitteln“ (ebd.: 60). Für den Fremdsprachenunterricht schließt dies vor allem das Wissen um neue Textformen ein.

Digitalisierungsbezogene fachdidaktische Wissensbereiche (TPACK) bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde

Die Analyse der Planungsdaten zeigte, dass die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde zusätzlich zu den Wissensbereichen im Instrument von König et al. (2016) weitere Facetten eines digitalisierungsbezogenen fachdidaktischen Wissens mobilisieren. So ergab sich aus den Planungsgesprächen z. B. eine eigene fachdidaktische TPACK-Kategorie, wenn die Studierenden *digitale* Unterrichtsmaterialien analysierten:

A: Ähm ich habe sogar eine Seite gefunden, (.) die ich sowieso mit dir besprechen wollte. Also (.) ich würde dann mal meinen Bildschirm teilen.

I: Okay dann macht das. Ich habe grade ausgemacht.

A: Genau. Also, hier dieser *lesson plan*, (.) der hat mir richtig gefallen. Klar, also wir müssen das auf jeden Fall auf ähm die Lerngruppe anpassen (.) ähm, weil unsere Lerngruppe ja etwas schwächer ist, aber so vom Rahmen und ähm worum es hier geht, hat es mir echt gut gefallen.

I: Okay. #00:28:34#

PG 8: Israa & Amy

In einem weiteren Planungsgespräch beziehen sich die Studierenden z. B. auf kommerzielle Anbieter, um dort Unterrichtsmaterialien für ihren eigenen Englischunterricht zu finden:

H: Ähm dann jetzt mal nur eine grobe Idee, als *pre-task* sollen wir zum Beispiel Texte über *pets*, also Katzen, Hunde, Fische (H und M lachen) vorgeben und ähm die lesen sich die Texte halt eben in Englisch durch und wir können ja dann noch so/ hab das schon auf *Pinterest* hab ich so Vorlagen gesehen ähm wo man dann halt eben Notizen reinmachen könnte, um dann seine Podcastfolge zu strukturieren, um dann halt eben in dem Podcast die jeweiligen Haustiere vorzustellen
#00:05:00#

PG 1: Hanna & Michelle

Im ersten Beispiel wird Unterrichtsmaterial bzw. ein Unterrichtsentwurf, den die Studierenden im Internet gefunden haben, als Ausgangspunkt für die eigene Unterrichtsplanung genommen. Das digitale Material dient als Basis für

die eigene Unterrichtsgestaltung, wird jedoch z. B. an die eigene Lerngruppe angepasst. Die Analyse von *digitalen* Arbeitsmaterialien (z. B. aus dem Internet) spielte in den Planungsdaten jedoch eine untergeordnete Rolle, da vor allem das Lehrwerk als Planungsressource genutzt wurde (vgl. Kapitel 10.2). Mit Blick auf eine Bildung in Zeiten der Digitalität erfährt die eigene Professionalisierung hinsichtlich der Evaluation und Analyse bereits vorhandener bzw. frei zugänglicher Bildungsressourcen eine zunehmende Relevanz. Die Bewertung digitaler Lernressourcen als eine wesentliche, der Digitalisierung zuzuordnende Kompetenz von Lehrpersonen, wird in zahlreichen Rahmenmodellen, wie etwa dem *DigCompEdu*, betont.

Außerdem erweitert sich das Repertoire an digitalen Bildungsmaterialien stetig, sodass die Studierenden, wie im zweiten Beispiel, für ihre eigenen Planungen auch auf Internetangebote zurückgreifen konnten. In diesem Zusammenhang weisen Döbeli Honegger, Hielscher & Hartmann (2018) darauf hin, dass Lehrmittel in einer Kultur der Digitalität immer umfangreicher werden (ebd.: 41). Sie merken kritisch an, dass durch unzählige (digitale) Lehrangebote und ein ‚Überangebot‘ an Lehr-Lernmaterialien die Gefahr besteht, dass „die didaktische Aufbereitung vernachlässigt wird“ (ebd.: 41). Auch Kerres (2000) verweist auf die Notwendigkeit, digitale Medien zunehmend didaktisch aufzubereiten. „Damit ist gemeint, dass das Medium zu nehmend an spezifische Bedingungen des didaktischen Feldes, wie Merkmale der Zielgruppe, Lernvoraussetzungen und Lehrziele, angepasst werden muss“ (ebd.: 4). Dies gelingt den Studierenden im ersten Beispiel (PG 8) weniger, da eine kritische Analyse des Internetangebotes ausbleibt. Stattdessen wird das Material größtenteils unreflektiert übernommen. Die (kritische) Analyse von digitalen Unterrichtsmaterialien - gerade mit Blick auf eine zunehmende Verfügbarkeit von *Open Educational Resources* (OERs) - stellt daher eine immer wichtiger werdende digitalisierungsbezogene Professionalitätsfacette auch für (Fremdsprachen-)Lehrpersonen dar.

Ergänzend zur Kategorie „Analyse digitaler Unterrichtsmaterialien“ wurde die digitalisierungsbezogene fachdidaktische Wissenskategorie (TPACK) um die Kategorien „Kenntnis digitaler Kompetenzen der Lernenden“ sowie „Erklärung der eingesetzten Technologie“ erweitert (vgl. Kapitel 10.3.1). In den Planungsgesprächen finden sich sowohl Überlegungen der Studierenden zu den digitalen Kompetenzen der Lernenden als auch Gesprächspassagen, in denen die Notwendigkeit thematisiert wird, die Funktionsweise der eingesetzten *tools* im Unterricht explizit zu erläutern. Digital-vermittelter Unterricht erfordert demnach nicht nur mediendidaktische Entscheidungen, sondern auch diagnostische Fähigkeiten in Bezug auf die digitalen Kompetenzen der Lernenden. Die bewusste Einplanung von Lernzeit für die Einführung in das jeweilige Medium kann dabei als Strategie zur Sicherung des Verständnisses interpretiert werden. Insgesamt zeigen die Studierenden erste Ansätze,

unterschiedliche Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen im Umgang mit Technologie in ihren Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Rahmenbedingungen als wichtige Planungsvariable

Die Planungsdaten lassen erkennen, dass Überlegungen zu den Rahmenbedingungen der zu planenden Stunde (technische Ausstattung und/oder thematische Einbettung der Stunde) eine wichtige Planungsvariable darstellen. Diese Überlegungen wurden als ‚Kontextwissen (XK)‘ kodiert. In fast allen Planungsgesprächen wurden häufig zu Beginn des Planungsprozesses vor allem die technischen Gegebenheiten und Bedingungen für die zu planende Stunde geklärt. Die Studierenden berücksichtigen direkt von Beginn an die tatsächlichen Umstände ihres Lehr-Lernsettings und prüfen damit die Realisierbarkeit ihres Vorhabens im realen Unterrichtssetting. Die Studierenden zeigen damit eine sehr praxisorientierte Herangehensweise und ein Bewusstsein für den Kontext, in dem das Lernen stattfinden soll. Ein prototypisches Beispiel für die Kodierung des Kontextwissens zeigt sich in dem folgenden Zitat:

M: Also die hat gemeint also in dem Raum, wo wir waren, war nichts eigentlich, aber die hat gemeint, wir gehen in diesen Raum da hätten die also die hätten iPads zur Verfügung und *Apple-TV* oder so #00:09:30#
PG 3: Leonie, Marc & Alina

In diesem Beispiel werden relativ zu Beginn des Gespräches die Raumgegebenheiten diskutiert. Es wird deutlich, dass in dem Klassenraum, in dem die Erprobung der geplanten Englischstunde stattfinden soll, iPads und ein *AppleTV* zur Verfügung stehen. Auf Basis dessen wird der weitere Unterricht geplant.

Mit diesem Ergebnis werden bisherige Erkenntnisse zur Planung eines digital-vermittelten Unterrichts, wie die von König et al. (2022a), gestützt. Basierend auf einer Metaanalyse von Studien zur digital-vermittelten Unterrichtsplanung halten die Autor:innen fest, dass

ICT integration in lesson plans requires teachers to account for the specific teaching situation (e.g. the learning group, existing digital resources) and to integrate ICT into a number of other planning decisions (e.g. content transformation, setting learning objectives) (ebd.: 831).

Die häufige ‚Bedingungsanalyse‘ zu Beginn eines jeden Planungsgesprächs unterstützt demnach die Annahme, dass es sich bei der Unterrichtsplanung um eine stark situative Anforderung handelt, sodass die Rahmenbedingungen für jede Unterrichtssituation neu konstruiert werden müssen. So erfordern Unterschiede im Kontext oder der Schüler:innen Anpassungen seitens der Lehrperson (Alonzo et al. 2019; Blömeke Gustaffson & Shavelson 2015). Die Autor:innen führen fort:

[t]o plan for ICT integration goes beyond the mere application of declarative teacher knowledge, as described by the TPACK model (...), since planning depends on contextual factors" (König et al. 2022a: 832).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass angehende Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur theoretisches Professionswissen erwerben müssen, sondern zugleich die Fähigkeit entwickeln sollen, dieses Wissen flexibel und kontextsensibel auf unterschiedliche Unterrichtssituationen anzuwenden. Eine solche kontextspezifische Planungskompetenz erweist sich damit als zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln im digital-vermittelten Unterricht.

Unterrichtsbezogenes Erfahrungswissen als wichtige Planungsressource

Mit insgesamt 34 Kodierungen deuten die Analysen der Planungsgespräche darauf hin, dass die Studierenden relativ häufig ihre persönlichen Erfahrungen beim Unterrichten und bei der Unterrichtsplanung mobilisierten, die sie bereits aus der Perspektive einer Lehrperson oder als Lernende sammeln konnten (z. B. im Rahmen eines Praktikums, während einer universitären Lehrveranstaltung oder während ihrer eigenen Schulzeit als Schüler:in). Das durch Alltagserfahrung und in der Praxis erworbene Wissen spielt daher eine wichtige Rolle in den Unterrichtsplanungen. Besonders häufig rekurren die Studierenden auf unterrichtsbezogene Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler:in, wie in folgendem Beispiel deutlich wird:

A: Genau. (..) Kannst du dich noch an ähm deine Schulzeit erinnern, also, was ihr zu diesem Thema gemacht habt?

I: Hm (überlegend) (.) um ehrlich zu sein, GAR nichts mehr.

A: Okay, weil ich kann mich noch daran erinnern, dass wir wirklich mit so einer *timeline* angefangen haben, also wirklich mit den grundlegenden Daten. (.) (...)

#00:31:44#

PG 8: Israa & Amy

In diesem Beispiel erinnert sich Amy an ihre eigene Schulzeit zurück bzw. blickt auf die Frage zurück, wie der Unterrichtsgegenstand (*black lives matter*) in ihrem eigenen Englischunterricht damals vermittelt wurde. Im weiteren Verlauf des Planungsgesprächs übernehmen die beiden Studentinnen das Vorhaben von Amy, das ihr aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt ist, und erstellen eine *timeline* zu den *civil rights movements*.

Auch das folgende Beispiel unterstreicht die Bedeutung von Vorerfahrungen aus Schüler:innenperspektive für die eigene Unterrichtsplanung:

R: Also ich würde tatsächlich versuchen eine Tafel/ Tafelbild zu machen, wo Form und Funktion halt, (.) also dieses ganz klassische, wie wir es auch früher in der Schule gemacht haben. Verschiedene Farben für, sorry, für verschiedene *parts* (...)

#01:19:49#

PG 9: Tom & Richard

Neben Erfahrungen, die die Studierenden im Rahmen ihrer eigenen Schulzeit gemacht haben, nutzen sie außerdem Erfahrungswissen, das aus ihrer eigenen unterrichtspraktischen Tätigkeit (z. B. im Rahmen eines Schulpraktikums) stammt:

T: Das ist allerdings schon jetzt ein kleines Problem, und zwar ähm (.) während meines Praktikums hatte ich da auch eine sechste Klasse, also ähm am [Name einer Schule], und da hat mir der Lehrer gesagt, dass man ähm Vokabeln und Grammatik immer getrennt unterrichten sollte, (.) und das haben wir halt schon beides. Also wenn wir *will-future* beibringen, dann, und beim Spiel halt diese Vokabeln haben. (.) Ich weiß nicht, ob das dann/ ob das dann die Schüler überfordert.

#00:06:31#

PG 9: Tom & Richard

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Erfahrungswissen der Studierenden offenbar handlungsleitend für den eignen Planungsprozess ist. Damit bestätigen die Ergebnisse bisherige Erkenntnisse der Professionsforschung, die zeigen konnten,

dass angehende Lehrkräfte nicht als unbeschriebene Blätter in ihr Studium gehen - sie haben bereits mehr oder weniger fest geprägte Vorstellungen von Unterricht und entsprechende Handlungsdispositionen durch ihre schulischen Lernerfahrungen entwickelt (Legutke 2016: 95; vgl. Wahl 1991; Appel 2000; Schocker- v. Ditfurth 2001; Freeman 2002; Knorr 2015).

Besonders Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit sind für die spätere Lehrpraxis von Lehrpersonen eine wichtige Handlungsressource, die das eigene unterrichtliche Handeln prägt. Im Sinne des *apprenticeship of observation* (Lortie 1975; vgl. Kapitel 3.5) haben Lehrpersonen im Rahmen ihrer eigenen Schulzeit bereits viel Zeit damit verbracht, Unterricht aus der Perspektive von Lernenden zu beobachten, wobei sich währenddessen eigene Vorstellungen zum Unterrichten ausbilden. Die Erkenntnisse aus der Forschung zum Lehrerwissen verweisen daher auf ein facettenreiches Verständnis der Wissensgrundlagen von Lehrpersonen. Dieses reicht über das reine Nutzen fachlichen Wissens hinaus, umfasst berufsbiografische Erfahrungen und reduziert sich zugleich nicht auf die Idee, dass „teachers teach as they were taught“ (Lortie 1975; vgl. Borg 2006). Auch Appel (2000) weist in seiner Arbeit zum Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrpersonen hin, dass dieses v. a. durch einen stark individuellen, berufsbiographischen Charakter geprägt ist und das vielfältige Berufs- und Lernerfahrungen in das Wissen von Lehrpersonen einfließen. So wird z. B. in den oben gezeigten Beispielen von Planungsgruppe 8 und 9 deutlich, dass hier explizit auf Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Lernende zurückgegriffen wird. Die eigene Planung basiert in diesen Fällen auf dem Englischunterricht, den die Studierenden selbst als Schüler:innen erlebt haben.

Die in den Planungsgesprächen beobachtete ‚Prägung‘ durch unterrichtsbezogene Vorerfahrung erfolgt jedoch „unabhängig von den Wissensbeständen, denen die Studierenden an der Hochschule begegnen“ (Legutke 2016: 95). Dabei weist Schädlich (2022a) auf das ‚Problem‘ hin, dass Wissen *aus* der

Praxis *in* der Praxis als normativ bindend wahrgenommen wird und aufgrund des Praxisbezugs eine gewisse Wahrheit innehat (ebd.: 63). Blickt man auf den obigen Planungsausschnitt von Gruppe 9, werden die Ratschläge und Anleitungen, die Tom während seines Praktikums von der betreuenden Lehrperson erhalten hat, als wertvoll erachtet. Er übernimmt die Herangehensweise der betreuenden Lehrperson im Praktikum für sein eigenes Planungshandeln. Die Situation zeigt, dass der Student möglicherweise den Rat der Lehrperson als normativ und richtungsweisend empfindet, ohne ihn zunächst kritisch zu hinterfragen oder mit alternativen Ansätzen zu vergleichen. Anknüpfend daran beobachtet Schädlich (2022a): „Studierende nehmen das, was sie beispielsweise in Praktika erleben, als konkret und vor allem 'normativ' bindend wahr: Die Praxis wird als 'gute' Praxis wahrgenommen, 'weil' sie in der (schulischen) Praxis erlebt wird“ (ebd.: 63). In einigen Gesprächssequenzen kann daher, analog zu den Studienergebnissen von Winkler (2019), beobachtet werden, dass sich die Studierenden „bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen in erster Linie an bekannten schulischen Mustern“ (ebd.: 73) und damit an Praxiserfahrungen anstelle von fachlichen oder fachdidaktischen Wissensbeständen orientieren (ebd.). Diese „Orientierung an Bekanntem“ (ebd.: 70) wird z. B. im Planungsgespräch von Gruppe 9 deutlich, wenn Richard vorschlägt, für die Bearbeitung des *will-futures* ein Tafelbild anzufertigen „wie wir es auch früher in der Schule gemacht haben“ (vgl. PG 9). Dieses Ergebnis knüpft an Winklers Studie (2019) an, in der angehende Deutschlehrpersonen im Rahmen einer Hausarbeit im Praxissemester gebeten wurden, Unterrichtsausschnitte zu reflektieren und Alternativen zu entwickeln (ebd.: 70).

Das häufige Ignorieren bzw. Entziehen von fachdidaktischer Wissensbeständen bzw. den starken Bezug zu schulischen Vorerfahrungen bei den Begründungen erklärt Winkler (2019) mit unterschiedlichen Logiken von Universität und Schule (vgl. Goldenstein & Walgenbach 2016). Im Sinne des Neoinstitutionalismus unterscheiden sich Universität und Schule durch unterschiedliche Betrachtungsweisen:

Die Deutschdidaktik als Wissenschaft sucht aus der Distanz der Beobachterin heraus nach Zusammenhängen und Erklärungen. Dabei stellt sie Etabliertes infrage und institutionalisiert in ihrem Diskurs Normen fürs Handlungsfeld, die das aus wissenschaftlicher Sicht Wünschenswerte fokussieren. Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Schule dagegen, die unter Zeitdruck in komplexen Situationen Entscheidungen treffen müssen, ist in Bezug auf den Deutschunterricht vorrangig das Machbare normsetzend und Bewährtes institutionalisiert (Winkler 2019: 74).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Betrachtungsweisen bzw. Logiken existieren vermutlich unterschiedliche Rationalitätsformen des Wissens bei Studierenden: Das diskursive Bewusstsein verweist auf das in der Institution Universität erworbene Wissen, während das praktische Bewusstsein, das durch Nachahmung unbewusst Internalisierte umfasst (ebd.: 75). Dieses praktische Bewusstsein ist bei Studierenden vermutlich besonders ausgeprägt, da sie im

Sinne Lorties bereits jahrelange ‚Berufserfahrung‘ als Schüler:innen hatten. Das Vorhandensein des doppelten Bewusstseins wirkt vor allem in praktischen Anforderungen wie der Unterrichtsplanung (ebd.: 75), weswegen diese beiden Repräsentationsmodi vermutlich in den Planungsgesprächen konkurrieren. Aufgrund dessen, dass die Unterrichtsplanung eine realitätsbezogene Praxisanforderung darstellt, wäre denkbar, „dass die Studierenden unter dem Druck der Situation der Logik der Praxis Vorrang einräumen, bevor sich ihr wissenschaftliches Denken stabilisieren konnte“ (ebd.: 76). In der Relevanzsetzung, in der das fachwissenschaftliche mit impliziten Erfahrungen konkurriert, ‚gewinnt‘ demnach das aus der Praxis generierte Wissen (Schädlich 2019: 348). Dies wiederum mag erklären, warum die Studierenden die in der Praxis gemachte Erfahrung häufig nicht auf Basis ihres theoretischen Ausbildungswissens reflektieren und das Erfahrungswissen gewissermaßen dem theoretischen Ausbildungswissen hierarchisch überordnen.

Um diese Annahme weiter zu erläutern, kann man erneut das Planungsbeispiel von Tom und Richard (PG 9) heranziehen. Die Aussage der im Praktikum betreuenden Lehrperson wird hier nicht weiter reflektiert oder hinterfragt. Eine Relationierung der eigenen Erfahrungen mit theoretischem Wissen fehlt, bzw. die „Erfahrungen in und aus der Praxis werden kaum zum Reflexionsanlass genommen“ (Schädlich 2019: 302). Die Erfahrungen der Praxis, in diesem Falle übermittelt durch die betreuende Lehrperson, werden gegenüber anderen Wissensbeständen gewissermaßen als normative Instanz oder verbindlicher Maßstab gesetzt.

Die Relationierung, also das „Miteinander-In-Beziehung-Setzen“ (Masanek 2022: 3) praktischer Wissensbestände mit theoretischen Wissensbeständen ist jedoch eine wesentliche Konstituente von Professionalität und im spezifischen des professionellen, fachdidaktischen Wissens (Bromme 1992a: 100; vgl. Masanek 2022). So merken Heß und Handelsmann (2024) an, dass die Relationierung, bzw. die Fähigkeit konkretes Erfahrungswissen mit theoretischem Wissen in Verbindung zu setzen, ein „zentrales Moment sozialwissenschaftlicher Professionalität“ (Heß & Handelsmann 2024: 117) ist (Schwier 2019). Diese Verknüpfung der Wissensbestände kann jedoch in keinem der Planungsgespräche beobachtet werden. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die praktische Anforderung des Planens nicht in Verbindung mit dem in der Ausbildung vermittelten Wissen gesetzt wird und die Studierenden eine „Diskrepanzerfahrung“ erleben, weil der Anwendungsbezug des theoretischen Wissens fehlt (Roters 2012: 273; vgl. Gerlach 2022a). Die Unterrichtsplanungen können daher als Moment verstanden werden, in dem zum einen Theorie und Praxis zusammenkommen, zum anderen aber auch Theorie-Praxis Brüche sichtbar werden (Schädlich 2019: 200).

Zusammenfassend wurde in den vorliegenden Planungsgesprächen deutlich, dass die Erfahrungen, die die Studierenden im Kontext Schule machen konnten, wichtige Anhaltspunkte für die eigene Planung eines digital-

vermittelten Englischunterrichts darstellten. Die eigenen unterrichtsbezogenen Erfahrungen fungieren dabei als ‚Vorbilder‘ für die eigenen Praxis, die in den Planungsdaten jedoch unreflektiert übernommen werden. In diesem Zusammenhang verweist Gerlach (2024c) auf die Bedeutung von Schulen als ‚Modelle etablierter Praxis‘. Er schreibt:

It is crucial to consider the pivotal role of educational institutions, such as schools and universities, in creating and perpetuating these norms. These institutions often serve as models of established practices, embedding traditional norms into their curricula, teaching methodologies, and assessment criteria. As a result, they maintain the status quo implicitly and unreflectively, often acting as gatekeepers that either facilitate or hinder the adoption of innovative practices in language teacher education (ebd.: 3).

Mit dieser Aussage weist Gerlach (2024c) darauf hin, dass bestehenden Normen und Praktiken, die aus der Praxis stammen, Innovation fördern, oder deren Einführung auch behindern können. Die Erfahrungen, die die Studierenden in der Praxis beobachten, fungieren Gerlachs Aussage nach als wichtige *gatekeeper* für Innovationsprozesse. Dies wird außerdem durch die Interviewdaten mit Blick auf die dritte Forschungsfrage dieser Arbeit deutlich: Hier zeigt sich, dass die Studierenden ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit in ihren Vorstellungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht ‚übernehmen‘ (vgl. Kapitel 10.4.2). Die Vorerfahrungen der Studierenden bzw. Wahrnehmungen der Praxis wirken als implizite Wissensstrukturen, die besonders mit Blick auf den Medieneinsatz als Barriere wirken können (Junghans 2023).

Für die Lehrer:innenbildung bedeutet dies, sich kritisch mit den bestehenden Praktiken und Normen, an denen sich die Studierenden z. B. in den Planungsdaten orientierten, auseinanderzusetzen und damit eine stärkere berufsbiografische Perspektive in der Lehrer:innenausbildung zu fokussieren. Daran anknüpfend hält Legutke (2016) fest, dass

[e]in Studium vielmehr sowohl die systematische Bearbeitung dieser mitgebrachten Vorstellungen und Routinen ermöglichen als auch alternative (Praxis-) Erfahrungen anbieten [müsse], die auf ihre Angemessenheit hin reflektiert werden. Wenn Studierende nicht diese doppelte Bearbeitung von Praxissituationen erfahren, sind die biografisch geprägten Vorerfahrungen neuen Anregungen gegenüber relativ resistent (ebd.: 95).

Die Bearbeitung dieser subjektiven Wissensbestände in der Lehrer:innenausbildung ist von großer Relevanz. Bleiben diese Praxiserfahrungen im Rahmen der universitären Ausbildung unbearbeitet, bleiben auch die Vorerfahrungen (z. B. Erleben eines analog geprägten Unterrichts als Schüler:in) resistent gegenüber neuen, innovativen Impulsen. In diesem Zusammenhang weist auch Winkler (2019) auf die Aufgabe von Dozierenden hin, während der Lehramtsausbildung mit Studierenden über die hier beschriebenen zwei Logiken bzw. ‚Welten‘ von Schule und Universität zu sprechen und die Doppelrolle von Studierenden in praktischen Phasen zu thematisieren bzw. reflektieren (ebd.: 78). Nur so kann es gelingen, den als Schüler:in entwickelten Habitus zu irritieren (Gerlach 2022a) und es Studierenden zu ermöglichen, die Schüler:innen-

perspektive zu verlassen und verstärkt die „Vogelperspektive“ auf Schule einzunehmen (Winkler 2019: 78). Diese Distanzierungsstrategien initiieren Professionalisierungsprozesse „im Sinne eines Einübens in die Praxis einerseits und im Sinne der reflexiven Distanzierung von den Entscheidungszwängen der unmittelbaren Praxissituation andererseits“ (Schädlich 2022b: 48). So kann es gelingen, bestehende Vorannahmen von Unterricht zu verändern.

Für die systematische Bearbeitung des subjektiven Erfahrungswissen der Studierenden, bietet sich z. B. die Fallarbeit in lehrer:innenbildenden Seminaren an (Schädlich 2019: 347f.; vgl. Schädlich 2022a: 63). Schädlich (2019) argumentiert dass sich handlungsleitendes Wissen nur dann ausbilden kann, „wenn deklaratives Wissen in subjektiv relevante Erfahrungen verankert [und rückgekoppelt] wird“ (Schädlich 2019: 348). Hochschuldidaktische Settings sollten von den Vorerfahrungen der Studierenden ausgehen, da Handlungsveränderungen vor allem dann ermöglicht werden, „wo wissenschaftssystematisch häufig abstrakte Themen und strukturelle Anliegen von Theorie-Praxis-Integration mit konkreten Fällen verbunden werden und mehrperspektivistisch diskutiert werden“ (ebd.: 347).

Abschließend sei jedoch mit Blick auf das Erfahrungswissen an dieser Stelle festgehalten, dass in vorliegender Arbeit nur diejenigen Gesprächspassagen als Erfahrungswissen kodiert wurden, die auch einen expliziten Bezug zu Vorerfahrungen aufwiesen. Es wurden also nur die Gesprächspassagen als ‚Erfahrungswissen‘ kodiert, in denen deutliche Bezüge zu Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit deutlich wurden. In Kapitel 2.4.1 wurde jedoch bereits darauf verwiesen, dass Erfahrungen implizit wirken und demnach der Verbalisierung nicht unbedingt zugänglich sind. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung, die sich darauf konzentrierte, das deklarative, explizite Wissen der Studierenden zu erfassen, muss berücksichtigt werden, dass die bisherigen Erfahrungen der Studierenden auch als implizite Wissensstrukturen auf die Planungen wirkten und demnach nicht unbedingt verbalisiert wurden. Inwiefern beispielsweise das als PCK kodierte Wissen bereits Erfahrungswissen transformiert oder integriert hat, kann mit vorliegender Studie nicht beantwortet werden.

10.3.4 Zusammenfassende Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Das Ziel der Datenanalyse im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage war es, die Frage zu klären, welches digitalisierungsbezogene Professionswissen Lehramtsstudierende des Faches Englisch bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde nutzen. Um das digitalisierungsbezogene Professionswissen der Studierenden ‚sichtbar‘ zu machen, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der Planungsdaten vorgenommen, die darauf abzielte, das Wissens-

system der Studierenden in einer Praxissituation wie der Unterrichtsplanung unter den Bedingungen der Digitalität zu beschreiben (vgl. Schädlich 2019: 296). Das Analyseverfahren hatte einen überprüfenden Anspruch, da zunächst analysiert wurde, ob sich das Professionswissen – konzeptualisiert als TPACK-Wissen – aus dem Datenmaterial rekonstruieren lässt. Anschließend wurden die vorweg entwickelten TPACK-Dimensionen um induktive Kategorien ergänzt. Zudem wurde das Datenmaterial quantifiziert, um Tendenzen in den Häufigkeiten der genannten Wissensbereiche herausarbeiten zu können. Es wurde bei der Analyse angenommen, dass das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen, wie es in universitären Veranstaltungen vermittelt wird, einen Orientierungs- bzw. Referenzpunkt für die Unterrichtsplanung darstellt (vgl. Schädlich 2019). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass das Wissen durch die Unterrichtsplanung transformiert und im Kontext der praktischen Anforderungssituation „situativ angepasst [wird]“ (Schädlich 2022a: 55).

Anhand der Quantifizierung konnten Tendenzen in der Nutzung unterschiedlicher Wissensbereiche der Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde herausgearbeitet werden. Die Analyse der Planungsdaten ergab, dass die Studierenden ihr fachliches Wissen (CK) selten in die Unterrichtsplanung einbringen. Damit reiht sich die vorliegende Studie in bisherige Erkenntnisse vom Planungshandeln von angehenden Lehrpersonen ein, die belegen, dass Lehramtsstudierende selten ihr fachwissenschaftliches Wissen mobilisieren und stattdessen zu „einer (zu) starken Nutzung fachunspezifischen (pädagogischen) bzw. fachlich zu wenig fundierten fachdidaktischen Wissens“ (Masanek & Doll 2024: 266) tendieren. Statt fachliche Wissensbereiche evoziert das Nachdenken über die konkrete Unterrichtssituation vor allem pädagogische Wissensbereiche. Es wäre denkbar, dass fachwissenschaftliche Wissensanteile zugunsten von pädagogischen ‚Überlebensstrategien‘ in den Hintergrund treten. Das pädagogische Wissen scheint daher ein wichtiges Reservoir für die Unterrichtsplanung zu sein. Die Studierenden befassen sich v.a. mit unterrichtstechnischen Fragen, wie beispielsweise methodische Herangehensweisen. Ziele und Inhalte der zu planenden Stunde treten in den Hintergrund.

Mit Blick auf das fachdidaktische Wissen ist eine Hierarchisierung der Inhaltsdimensionen zu beobachten: In den Planungsdaten dominiert die Inhaltsdimension des Strategiewissens, wobei die Studierenden seltener auf ihr Wissen über Rahmenlehrpläne und ihr Wissen über Lernende verweisen. Ebenso wurde in den Daten sichtbar, dass das Planen eines digital-vermittelten Englischunterrichts zusätzliche fachdidaktische Wissensbereiche hervorruft (z. B. die Gestaltung von Phasenübergängen oder das Wissen über die digitalen Kompetenzen der Lernenden), gleichzeitig aber auch Leerstellen im fachdidaktischen Wissen beobachtet werden konnten. So gelingt es den Studierenden beispielsweise nicht, Bezüge zu Feedback-Maßnahmen oder Methoden der Fehlerkorrektur herzustellen. Die Annahme, dass das fachdidaktische Wissen

in Praxiskontexten („*PCK in action*“) anders verfasst ist, bzw. das fachdidaktische Wissen in Situationen der Praxis ein Spezifikum aufweist (Schädlich 2022a: 69), scheint daher auf Basis der vorliegenden Daten gerechtfertigt.

Hinsichtlich der digitalisierungsbezogenen Wissensbereiche dominiert das technologiebezogene pädagogische Wissen (*technological pedagogical knowledge*; *TPK*) in den Planungsdaten und damit allgemeinpädagogische Überlegungen dazu, wie digitale Medien den Lernprozess beeinflussen. Außerdem fällt auf, dass die Studierenden in einer praxisnahen Anforderungssituation wie der Unterrichtsplanung den Einsatz digitaler Medien selten mit weiteren Planungsebenen in Zusammenhang bringen. Es lässt sich eine fehlende Interdependenz der Medienentscheidungen beobachten, wobei die Unterrichtsplanung häufig zusätzlich, additiv und häufig nachträglich um den Einsatz digitaler Medien ergänzt wird. Diese fehlende Kohärenz in der Planung zeigt sich z. B. in einem fehlenden Bezug des Medieneinsatzes zu fachlichen Lernzielen. Diese Verknüpfungsleistung ist jedoch ein wesentlicher Bestandteil des *technological pedagogical content knowledge* (*TPACK*).

Des Weiteren muss basierend auf den Planungsdaten der Mythos der Studierenden als „digital natives“ (Prensky 2001) kritisch hinterfragt werden. Das empirische Datenmaterial weist auf deutliche Professionalisierungsbedarfe der angehenden Englischlehrenden im Bereich des technischen Wissens hin. Die Proband:innen der Studie benötigen demnach universitäre Unterstützungsmöglichkeiten mit Blick auf das Bedienen verschiedener Hard- und Softwareanwendungen.

Zudem weisen die Planungsdaten auf ‚neue‘ Facetten des technologischen Fachwissens im Fach Englisch (*technological content knowledge* - *TCK*) hin. Die Studierenden behandeln beispielsweise die spezifischen Merkmale unterschiedlicher Kommunikationsformen (wie Podcasts) und entwickeln daraus didaktische Konzepte. In ihren Planungen thematisieren sie Spezifika neuer Formen der Mündlichkeiten und neue Textformen bzw. Textgenres, die sich aus einer Kultur der Digitalität ergeben. Dieses Wissen stellt einen wesentlichen fachwissenschaftlichen, digitalisierungsbezogenen Wissensbereich von Fremdsprachenlehrpersonen dar und kann als ‚neues‘ digitalisierungsbezogenes Fachwissen interpretiert werden.

Schließlich knüpfen die Studierenden in den Unterrichtsplanungsgesprächen häufig an ihr Erfahrungswissen an, das vor allem aus der eigenen Schulsozialisation als Schüler:in stammt. Das Erfahrungswissen ist demnach eine bedeutungsvolle Wissensquelle für die Studierenden beim Planen. In diesem Zusammenhang ließ sich jedoch beobachten, dass die subjektiv geprägten Erfahrungen der Studierenden selten an theoretische Wissensbereiche (z. B. fachdidaktischem Wissen) rückgekoppelt werden und selten auf Basis des theoretischen Ausbildungswissens (kritisch) reflektiert werden. Stattdessen scheinen die individuellen Erfahrungen der Studierenden diesen theoretischen Wissensbereichen übergeordnet zu sein. Dies unterstreicht, wie wichtig es ist, die

individuellen Berufsbiografien der Studierenden im Laufe ihres Professionalisierungsprozesse zu thematisieren und bewusst zu machen.

Zusammenfassend wurde im Theorieteil dieser Arbeit die allgemeine Annahme dargelegt, dass eine Kultur der Digitalität ein neues und/oder erweitertes (fachdidaktisches) Wissen von Lehrpersonen als „spezialisierte Form des Professionswissen von Lehrpersonen“ (Endberg 2019: 165) erfordert und alle Facetten des Professionswissens betrifft (Schmidt & Reintjes 2022). Mit Blick auf die in dieser Arbeit erhobenen Planungsdaten kann diese Aussage bestätigt werden. So müssen Fremdsprachenlehrpersonen u. a. mit verschiedenen Hard- und Softwareanwendungen vertraut sein, auf die vielfältigen digitalen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Lernenden eingehen oder Inhalte, die sich aus einer Kultur der Digitalität ergeben, thematisieren. Eine Kultur der Digitalität bringt ebenfalls neue Formen der Mündlichkeit hervor, die sich als zusätzliche fachwissenschaftliche Wissensbereiche in den Planungsdaten darstellen. Die gerade genannten Aspekte gilt es in der theoretischen Modellierung des digitalisierungsbezogenen Professionswissens zu berücksichtigen.

10.3.5 Kritische Methodenreflexion der qualitativen Inhaltsanalyse zur Beschreibung des (digitalisierungsbezogenen) Professionswissens in Unterrichtsplanungen

An dieser Stelle werden die Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dargelegt. Dies passiert, da im Rückblick die methodische Entscheidung zur qualitativen Inhaltsanalyse für das zweite Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kritisch betrachtet wird.

Durch die Analyse des digitalisierungsbezogenen Professionswissen mit ‚a-priori‘ Kategorien (TPACK-Dimensionen) wurde das Datenmaterial stark strukturiert. Dieses stark systematische und vorstrukturierende Vorgehen hat jedoch rückblickend die Komplexität des professionellen Wissens in den Daten nicht erfasst. Aus diesem Grund hält die Autorin der vorliegenden Arbeit fest, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse nur begrenzt zur Beschreibung des digitalisierungsbezogenen Professionswissens eignet, da das (fachdidaktische) Wissen in Praxissituationen wie der Unterrichtsplanung nicht stabil, sondern hochgradig kontextspezifisch ist.

Wie auch andere Forscher:innen in ihren Arbeiten zur Nutzung des Professionswissen in Praxissituationen, sah sich die Autorin der vorliegenden Studie während der qualitativen Inhaltsanalyse mit dem „Kategorisierungsproblem“ bzw. einer „Abstraktionsproblematik“ (Schädlich 2022a: 58f.) konfrontiert. Schädlich (2022a) spricht in diesem Zusammenhang von der „Schwierigkeit einer möglichen Ordnungssystematik des interessierenden Wissens“ (ebd.: 60). Das Wissen in Unterrichtsplanungsgesprächen schien sich häufig

(fachdidaktischen) Wissenssystematisierungen zu entziehen, da häufig eine klare Zuordnung zu einer der Kategorien des fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Wissens schwierig war (Knorr 2015: 352; vgl. Schädlich 2019: 259ff. + 359f.). Dies mag unter anderem daran liegen, dass das Wissen, das in fachwissenschaftlichen Systematiken dargestellt wird, in erfahrungsba- sierten Äußerungen stets in transformierter Form ausgedrückt wird. Das Wis- sen wird durch die persönlichen Erfahrungen und Perspektiven des Individu- ums gefiltert und somit angepasst, bevor es verbalisiert wird. Dies führt dazu, dass es sich von der ursprünglichen, wissenschaftlichen Darstellung unter- scheidet. Dadurch wird es schwierig, genau zuzuordnen, welches Wissen kon- kret gemeint ist (Schädlich 2019: 333). Vor allem die Unterscheidung zwis- schen pädagogischen und fachdidaktischen Wissenskategorien stellte sich be- sonders herausfordernd dar, da nicht immer eindeutig war, ab wann „bei Ana- lyseeinheiten, die Aspekte von Lehren und Lernen beinhalten, von einem Ein- bezug der fachlichen Perspektive gesprochen werden kann bzw. woran sich diese genau zeigt“ (Masanek 2022: 13; vgl. Schädlich 2019). Stattdessen schei- nen sich die unterschiedlichen Wissensarten in Praxissituationen aufzulösen und zu verflüchtigen (Schädlich 2022a: 60).

Zudem muss in vorliegender Arbeit die Einschränkung mitgedacht werden, dass lediglich das von den Studierenden verbalisierte, explizite Wissen durch die qualitative Inhaltsanalyse erfasst werden konnte. Es wurden diejenigen Wissensbereiche analysiert, die der Verbalisierung grundsätzlich zugänglich und explizierbar waren. Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage muss daher die Limitation berücksichtigt werden, dass implizite Wissensberei- che, die nicht verbalisiert werden bzw. gewissermaßen stillschweigend den Planungsprozess begleiten, bei der Analyse mithilfe der qualitativen Inhalts- analyse nicht erfasst werden konnten (Junghans 2023). Aufgrund dessen, dass davon ausgegangen werden muss, dass einige Wissensquellen in den Pla- nungsdaten ‚verborgen‘ bleiben, bringen Hellmann et al. (2024) mit Verweis auf Masanek und Doll (2024) die Überlegung an, „inwieweit eine zusätzliche Unterscheidung im Sinne eines *abrufbaren* Wissens getroffen werden müsste, welches zwischen dem kognitiven und dem explizierten Wissen steht“ (Hell- mann et al. 2024: 323; Hervorhebung im Original).

Darüber hinaus kommt die Verfasserin dieser Studie rückblickend zu dem Schluss, dass eine stärkere Fokussierung auf die den Planungsdaten zugrunde- liegenden impliziten Wissensstrukturen vermutlich einen tiefergehenden Ein- blick in das Wissenssystem der Studierenden gegeben hätte. Dies hat vor allem den Grund, da angenommen wird, dass vor allem das implizite und weniger das explizite Wissen für das alltägliche Handeln (und damit die Praxis) von Lehrpersonen bestimmend ist (Bonnet 2024; vgl. Gerlach 2022b). So konnten Bonnet und Hericks (2020) herausfinden, dass sich der Umgang mit expliziten Wissensbeständen in der Praxis auf der Ebene des impliziten Wissens entschei- det (vgl. Bonnet 2024: 39; vgl. Wilken 2022). Bonnet (2024) hält daraufhin

fest, „dass dieses implizite Wissen handlungsleitend ist und den Rahmen bereitstellt, innerhalb dessen explizites Wissen oder Erfahrungen verarbeitet und in Handeln umgesetzt werden“ (ebd.: 43). Es lässt sich daher vermuten, dass das Planungs Handeln der Studierenden als Praxissituation deutlich stärker von impliziten Wissensstrukturen geleitet wird. Diese Annahme bestärkt sich erneut durch die Ergebnisse der Analyse der dritten Forschungsfrage in der deutlich wird, dass die Studierenden über Orientierungen, Haltungen und Vorstellungen zum digital-vermittelten Englischunterricht verfügen, die für die Planungspraxis relevant waren (vgl. Kapitel 10.4). Die den Planungsdaten zugrundeliegenden impliziten Strukturen konnten jedoch durch die ‚oberflächlichere‘ QIA nicht erfasst werden.

Als Konsequenz daraus wären vermutlich rekonstruktive Methoden, wie die dokumentarische Methode, die einen ganzheitlicheren und kontextbezogenen Ansatz zur Erforschung des Professionswissens nachgehen, vielversprechender gewesen. So wäre es womöglich eher gelungen, die Fülle des Datenmaterials in seiner Gänze und Komplexität abzubilden (Bonnet 2024; vgl. Gerlach 2022b; Schädlich 2022b). Außerdem hätten rekonstruktive Verfahren die situative Variabilität des fachdidaktischen Wissens adäquater abbilden können. Mit einem festen Kategoriensystem, welches die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, konnte die Flexibilität im Wissen der Studierenden jedoch nicht erfasst werden. Zudem hätten rekonstruktive Verfahren wie die dokumentarische Methode den sozialen Charakter der Unterrichtsplanung und damit die soziale Praxis stärker ‚einfangen‘ können (Bonnet 2020).

Im Vergleich zu überprüfenden Verfahren liegen die Chancen rekonstruktiver Verfahren demnach vor allem darin, die Ganzheit der sozialen Wirklichkeit und die Dynamik des Wissensgebrauchs der Studierenden zu verstehen. So können mit der dokumentarischen Methode die komplexen, prozesshaften und dynamischen Aspekte des Professionswissens, das in situativen Kontexten ausgedrückt wird, nachvollzogen werden. Der rekonstruktive Ansatz geht damit auch über die unmittelbaren Sinnkonstruktionen hinaus und ermöglicht eine Analyse dessen, wie diese Konstruktionen innerhalb der sozialen Praktiken zustande kommen und welchen tieferliegenden Bedeutungen sie folgen. Die dokumentarische Methode ermöglicht es, den Sinn in einem sozial geteilten Erfahrungsraum zu rekonstruieren und implizite Wissensstrukturen aufzudecken (Gerlach 2022b: 267). Vor dem Hintergrund, dass während des Planungsprozesses sowohl explizite aber auch implizite Wissensbereiche genutzt werden, wäre eine Analyse mittels der dokumentarischen Methode daher vermutlich gegenstandsangemessener bzw. geeigneter im Vergleich zu stärker überprüfenden Methoden gewesen (Schädlich 2022b). Infolgedessen sollten – wenn auch in Ergänzung zur QIA – offenere, sinnrekonstruktive Auswertungsmethoden zur Erfassung und Analyse des Professionswissens in Praxissituationen wie der Unterrichtsplanung gewählt werden.

10.4 Ergebnisse der dritten Forschungsfrage: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?

Die erste Sichtung der Planungsgespräche zeigte, dass die digital-vermittelte Unterrichtsplanung auf Überzeugungen, Vorstellungen und Vorerfahrungen der Studierenden fußt. Aus diesem Grund entschied sich die Autorin für die Durchführung von strukturierten leitfadengestützten Interviews (n=10), um die in den Planungsgesprächen beobachteten impliziten Vorstellungen der Studierenden beschreiben zu können. Die Interviews stellen eine Methode bzw. Form der Selbstauskunft dar, um Einblicke in die affektiv-motivationalen Professionsfacetten beim Planen einer Englischstunde unter den Bedingungen der Digitalität zu gewinnen. Die so gewonnenen Daten beleuchten die Innenperspektive der Studierenden und deren subjektive Sichtweise auf einen digital-vermittelten Englischunterricht. Überzeugungen und Vorstellungen sind eng mit impliziten Wissensstrukturen verknüpft (vgl. Kapitel 2.4.1), sodass der Untersuchungsgegenstand (digitalisierungsbezogenes Professionswissen) in Ergänzung zu den mit Blick auf die zweite Forschungsfrage erfassten expliziten Wissensbereichen umfassender beschrieben werden kann. Während die zweite Forschungsfrage auf die Explikation expliziten, deklarativen Wissens abzielte, stand mit der Analyse der dritten Forschungsfrage die persönliche Erfahrungs- und Vorstellungswelt in Bezug auf einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität im Fokus des Erkenntnisinteresses.

Die dritte Forschungsfrage lautet:

What do students believe?: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle?

Die übergeordnete Forschungsfrage wird durch die folgenden Subaspekte konkretisiert:

- Welche Vorerfahrungen haben die Studierenden in Bezug auf einen digital-vermittelten Englischunterricht?
- Welche Rolle haben digitale Medien in der eigenen Schulzeit der Studierenden gespielt?
- Was assoziieren die Studierenden mit den Begriffen ‚digitale Medien‘ und ‚Digitalisierung‘?
- Welche Vorstellungen haben Englischlehramtsstudierende von einem digital-vermittelten Englischunterricht?

- Wie sind die Studierenden Digitalisierungsprozessen im Englischunterricht gegenüber eingestellt?
- Welche Potenziale digitaler Medien sehen die Studierenden für den Englischunterricht?
- Welche Herausforderungen nehmen die Studierenden für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts wahr?
- Welche fachdidaktisch relevanten und digitalisierungsbezogenen Schwierigkeiten/Unsicherheiten werden bei der Planung antizipiert?
- In welchen Bereichen wünschen sich die Studierenden ein stärkeres universitäres Unterstützungsangebot?

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurden die Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung nach Kuckartz (2018) ausgewertet (vgl. Kapitel 8.5.2).

10.4.1 Kategorien der leitfadengestützten Interviewbefragung

Die Hauptkategorien der Datenanalyse leiten sich aus den Interviewfragen ab. Die Interviewfragen wurden als übergeordnete Strukturierungselemente genutzt, um die relevanten Themenbereiche des Interviews abzubilden und die Antworten der Studierenden zu systematisieren. Die Subkategorien wurden hingegen induktiv aus dem Material heraus gebildet (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Ober- und Unterkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der leitfadengestützten Interviews. Die Oberkategorien sind schwarz hervorgehoben.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • (Vor-)Erfahrungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Eigene Schulzeit ○ Praktikum ○ Wahrnehmung damals/heute • Vorstellungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht <ul style="list-style-type: none"> ○ Verständnis von ‚digitalen Medien‘ ○ Verständnis von ‚Digitalisierung‘ • Einstellung zu einem digital-vermittelten Englischunterricht • Potenziale eines digital-vermittelten Englischunterrichts • Herausforderungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Gering selbst eingeschätzte digitalisierungsbezogene Kompetenzen ○ Mangelnde technische Infrastruktur der Schule ○ Einschätzung der Lerngruppe • Unterstützungsbedarf <ul style="list-style-type: none"> ○ Erhöhter Anteil praktischer Erprobungsräume ○ Überblick über <i>tools</i> ○ Datenschutzregelungen |
|---|

(Vor-)Erfahrungen mit einem digital-vermitteltem Englischunterricht

In den Interviews berichten die Studierenden sowohl von Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit (Subkategorie ‚eigene Schulzeit‘) als aus von Vorerfahrungen als Lehrpersonen beispielsweise im Rahmen eines Praktikums (Subkategorie ‚Praktikum‘). Es wird deutlich, dass die Studierenden über wenige Vorerfahrungen im unterrichtlichen Medieneinsatz verfügen. Das folgende Zitat stellt eine prototypische Gesprächspassage für die Kategorie ‚Vorerfahrungen‘ dar:

F: [...] Bei mir hat das noch im Englischunterricht GAR keine Rolle gespielt. Also wir haben mal vielleicht ein kurzes Video geguckt, das war dann irgendwie/ gab es im Buch irgendwie dazu, aber ähm das war es eigentlich, ja. #00:03:38#
Interview 2

In vielen Fällen wurde außerdem seitens der Studierenden ein Vergleich angestellt zwischen der Wahrnehmung des Englischunterrichts aus der Perspektive als Schüler:in und der heutigen Sichtweise. Dieser Aspekt führte zur Bildung der Subkategorie ‚Wahrnehmung damals/heute‘. In den besagten Textpassagen legen die Befragten ihre Beobachtungen hinsichtlich der wahrgenommenen Unterschiede in Bezug auf die digital vermittelte Unterrichtspraxis der eigenen Schulzeit im Vergleich zur heutigen Schulrealität dar. Ein Beispiel für die Subkategorie ‚Wahrnehmung damals/heute‘ stellt die folgende Aussage einer Studentin dar:

M: Jein. Also ich hatte mein ähm erstes vertiefendes Praktikum in [Ortsname] am Gymnasium und das in einer iPad Klasse und ähm die sind sehr modern, was das alles angeht, da war das eine ganz andere Welt. Aber ich weiß zum Beispiel aus der Schule, auf der ich war, dass das da immer noch eigentlich (.) sich nicht wirklich verändert hat. #00:03:11#
Interview 3

Vorstellungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht

Mit Blick auf die Interviewfrage, welche Rolle digitale Medien für den zukünftigen Englischunterricht der Studierenden aus Lehrpersonenperspektive spielen werden, wurde deutlich, dass die Befragten gewisse Vorstellungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht haben. Sie antizipieren in diesen Gesprächspassagen, wie sie selbst als Lehrpersonen in Zukunft einen digital-vermittelten Englischunterricht gestalten möchten:

A: Ja ähm, (.) [digitale Medien spielen] eine große Rolle. Ähm ich werde wahrscheinlich sehr viel mit Folien arbeiten später, habe ich mir so auch gesagt, so mit *PowerPoint* und die Anzahl an (.) Papier im Klassenzimmer zu reduzieren, (.) aber auch für die eigene Organisation. Also wenn es (.) eine Schulcloud gibt, ähm kann ich das später mit meinem Englischunterricht dann kombinieren, dass Hausaufgaben da hochgeladen werden, ich Materialien hochlade oder vielleicht sogar

Quizzes online erstelle, dass sie (.) ähm zu Hause üben können, für die, die möchten, anstatt dass (.) ich denen eine Hausaufgabe gebe und sie daran arbeiten, die ich überprüfen muss in der nächsten Stunde. Das kann ich das so ein Tag vorher oder ein Tag danach einsehen (...). #00:08:35#

Interview 7

In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden auch gefragt, was sie mit ‚digitalen Medien‘ assoziieren, bzw. was sie unter ‚digitalen Medien‘ fassen. Ein Großteil der Befragten assoziiert mit digitalen Medien unterschiedliche Hard- und Softwareanwendungen (v. a. *Social Networking Sites*), wie die beiden folgenden Antworten zeigen:

I: Das kann natürlich sowas sein wie iPads oder Smartboards, ähm aber auch ein, ja, Kassettenrekorder, wenn sonst nichts da ist, kann ja ein Medium sein oder ein digitales Medium sein. Ähm aber so ganz, ja, klassisch, oder, (.) ja, normativ würde ich jetzt sagen, dass es halt um Smartboards, Endgeräte geht, wie Laptops und Tablets und dass man die halt eben im Unterricht nutzt, vielleicht auch Computer. #00:04:41#

Interview 8

M: Ja, dann primär soziale Medien, also *Instagram*, *TikTok*, *Facebook*, *Snapchat*, (.) dass die halt da mehr reinfallen. Aber natürlich auch Nachrichtenseiten, die irgendwie online sind. Also (.) sobald halt irgendwie Austausch auf diesen Plattformen

Interview 9

Neben ihrem Verständnis über ‚digitale Medien‘, wurden die Studierenden auch gefragt, was sie unter dem Begriff ‚Digitalisierung‘ verstehen, woraus die Subkategorie ‚Verständnis von Digitalisierung‘ gebildet wurde:

R: Für mich wäre das halt die Einführung von digitalen Medien in den Unterricht, beziehungsweise die Integration dieser. Ähm halt auch eventuell das Ersetzen von analogen Geräten durch digitale (.) ähm zum Beispiel halt, (.) ja, (.) ganz simples Beispiel, ähm anstelle, dass man (.) eine Präsentation mit einem Plakat macht, dass man eine Präsentation mit einem PowerPoint macht. #00:06:33#

Interview 5

Es zeichnet sich ab, dass der Begriff ‚Digitalisierung‘ häufig mit dem Ersetzen von analogen Materialien gleichgesetzt wird und ‚Digitalisierung‘ damit häufig auf einer substitutiven Ebene verhandelt wird.

Einstellung gegenüber einem digital-vermittelten Englischunterricht

In den Interviews zeichnet sich ab, dass ein Großteil der Befragten den Medieneinsatz im Englischunterricht befürwortet:

T: [...] Also ich bin ähm digitalen Medien definitiv nicht negativ gegenüber eingestellt und ich nutze sie natürlich auch im Alltag sehr, sehr häufig. Ähm aber ich merke auch an vielen Stellen, dass ich da noch so unglaublich viel zu lernen habe. Ich habe zum Beispiel jetzt in einem Seminar über ähm mich genau mit *Chat GPT*

beschäftigt, und das ist etwas, was ja doch einen großen Einfluss auf die Schule wahrscheinlich nehmen wird oder eben auch gerade schon nimmt. Und trotzdem ist das was, wo ich merke, ähm ich bin einfach technisch nicht versiert genug, um das jetzt genau zu hinter/ hinterfragen und zu hinterblicken // irgendwie.

#00:16:07#

Interview 4

Für die Systematisierung der Beweggründe, warum digitale Medien im (Englisch-)Unterricht eingesetzt werden sollten, wurden die Äußerungen der Studierenden den Argumenten von Döbeli Honegger (2017; vgl. Kapitel 6.5.2) zugeordnet. Als Subkategorien fungierten die Codes ‚Lernargument‘, ‚Lebensweltargument‘, ‚Effizienzargument‘, ‚Zukunftsargument‘ und ‚Förderung der Medienkompetenz‘. Wesentliches Ergebnis dieser Interviewfrage ist, dass das Zukunfts- und Lebensweltargument am häufigsten als Beweggründe für einen Medieneinsatz im Englischunterricht genannt werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Zukunftsargument aufgeführt:

L: Genau. Also nicht mal unbedingt beruflich, sondern einfach für das komplette Leben, denke ich. Also natürlich werden sie auch in der Berufswelt dann viel damit auseinandergesetzt oder müssen sich damit auseinandersetzen, aber auch im Alltag. Also ich denke, das ist einfach mittlerweile eine Kompetenz, die im alltäglichen Leben ähm notwendig ist. #00:13:41#

Interview 9

Potenziale digitaler Medien speziell für den Englischunterricht

In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden auch danach gefragt, wo sie speziell Potenziale digitaler Medien für den Englischunterricht sehen. Konkret war von Interesse, ob die Studierenden glauben, dass speziell der Englischunterricht (auch im Vergleich zu anderen Fächern) besondere Potenziale für eine Medienintegration birgt und wenn ja, warum.

Basierend auf den Interviewdaten konnten vor allem zwei Argumente herausgearbeitet werden: Erstens weisen fast alle interviewten Personen darauf hin, dass ihnen die Digitalisierung einen Zugriff auf authentische Unterrichtsmaterialien ermöglicht:

F: Ähm, also ich glaube, dass es zum einen wichtig ist, um die (.) Authentizität sozusagen gewährt/ zu gewährleisten für die Schülerinnen und Schüler (.) und, dass sozusagen die (.) interkulturelle Kompetenz auch einen großen Stellenwert im Lehrplan einnimmt, ähm weshalb man sozusagen auf Ressourcen, auf wirklich authentische Ressourcen, (.) aus dem Internet zurückgreifen kann, ähm die man dann sozusagen auch oft verwenden kann. #00:12:19#

Interview 2

Zweitens liegt für viele Studierende das Potenzial digitaler Medien im Englischunterricht außerdem in der globalen Bedeutung der englischen Sprache als Weltsprache. Die Mehrheit der Befragten führt die Bedeutung der

Digitalisierung auf die Rolle von Englisch als „Sprache des Internets“ zurück, wie das folgende Beispiel zeigt:

T: Ja, also ich sehe es ganz ähnlich. Ich glaube aber, dass es für alle Fächer und Domänen Potenziale gibt. Ähm also in Bezug auf Englisch ist allein mal die Sprache des Internets ist ja größtenteils Englisch. Also selbst wenn Annalena Baerbock irgendwas twittet, dann twittet sie auf Englisch und so. Und deswegen denke ich mal, ist DA halt das größte Potenzial, dass diese ganze Internetwelt und diese vernetzte Welt und viele Informationen, die man da auch findet, und die Recherche dieser Informationen wird ja ungemein erleichtert durch die Digitalisierung, ähm dass das halt eben sich im englischen Raum, also im englischen Sprachraum, abspielt. Und deswegen sehe ich da eigentlich das größte Potenzial. #00:16:36#
Interview 5

Herausforderungen

Im Interview wurden die Studierenden gefragt, welche Herausforderungen sie bei der Planung ihres digital-vermittelten Englischunterrichts wahrgenommen haben. Aus den Interviewdaten geht hervor, dass eine der größten Herausforderungen bei der Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts im Mangel an entsprechenden Hochschulangeboten besteht. In den Interviews wird deutlich, dass sich alle Studierenden ein zusätzliches universitäres Lehr-Lernangebot zur Frage wünschen, wie Digitalität im Englischunterricht realisiert werden kann, wie es beispielsweise Eric äußert:

E: Ähm bei mir wäre es dann wahrscheinlich das Wichtigste so, ähm ja, Lehrer:innen-ausbildung in der Hinsicht auch noch weiter verstärken (...) #00:36:39#
Interview 1

Im Rahmen der Interviews wird außerdem deutlich, dass die Studierenden im universitären Kontext selten bis nie digitalisierungsbezogene (fachdidaktische) Lehr-Lernveranstaltungen zur Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts besucht haben:

H: Und zwar ähm finde ich halt es umso schwieriger, so die/ den digitalen Unterricht zu planen, weil es eben erst anfängt und zum Beispiel das Seminar jetzt so eigentlich für mich das erste war, was sich explizit mit digitalen Medien (.) befasst hat. #00:31:52#
Interview 10

Aufgrund dessen berichtet die Mehrzahl der Studierenden davon, dass es ihnen häufig an Vorerfahrungen im Planen eines digital-vermittelten Englischunterrichts mangelt, weswegen sie ihre eigenen Kompetenzen für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts gering einschätzten (Subkategorie ‚Gering selbst eingeschätzte digitalisierungsbezogene Kompetenzen‘). In diesem Zusammenhang äußern einige Studierenden auch negative Emotionen wie ‚Angst‘ und ‚Unsicherheit‘, die wesentliche Hürden für die Integration digitaler Medien darstellen:

J: [...] Mich hat es auch in dem Sinne erleichtert, so dass das nichts ist, wovor man Angst haben muss. Also wie gesagt, ich fühle mich da manchmal so unvorbereitet oder als würde ich mich nicht genug auskennen. Aber ich habe jetzt auch gemerkt, da ist ein *Whiteboard* und das ist eigentlich alles machbar und nicht so superkompliziert (...) #00:24:27#

Interview 2

Neben den gering selbst eingeschätzten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen benennen die Studierenden auch die mangelnde technische Infrastruktur der kooperierenden Schulen als wesentliche Herausforderung für ihr Planungsvorhaben (Subkategorie ‚Mangelnde technische Infrastruktur‘):

J: Also hattest du schon ähm paar Negativerfahrungen mit der/ mit digitalen Medien (.) dann gemacht?

I: Hm (überlegend) also negativ in dem Sinne, dass ich schon gerne was probiert hätte oder was, ich sage mal, geplant hätte. Ist dann aber in der Umsetzung in dem bestimmten Klassensaal oder mit genau dieser Klasse nicht funktioniert hat oder so was, was aber meistens dann eher an der Technik gelegen hat, also so in die Richtung. Ähm ja also in dem Sinne gehindert, so, man würde gern und man kann ja dann auch eigentlich rumprobieren, aber (.) es funktioniert vielleicht im Endeffekt nicht so. #00:06:15#

Interview 2

Eine zentrale Herausforderung sahen die Studierenden außerdem in der Einschätzung ihrer Lernendengruppe. Dieses Ergebnis knüpft an die Ergebnisse der Datenanalyse zur ersten Forschungsfrage an. Hier wurde deutlich, dass die Studierenden häufig die Frage thematisieren, ob die Lernenden mit gewissen Technologien in einer bestimmten Klassenstufe bereits umgehen können. Auch Helen merkt an, dass die Diagnose der (digitalen) Kompetenzen von Lernenden für die Planung eine Herausforderung darstellte:

H: [...] aber das muss man natürlich auch alles erst mal überblicken, (.) zu was die Schülerinnen und Schüler alles fähig sind, auch was sie für technische Ausstattung und Vorwissen und sowas haben. #00:30:18#

Interview 10

Aufgrund dessen merkt Florian an:

F: Und deswegen wäre/ wird es mir auf jeden Fall helfen, (.) ich weiß nicht wie man das (.) in der Ausbildung unterbringen soll, aber dass man sozusagen (.) das Altersgruppen gerecht sozusagen vermittelt bekommt. (.) Welche Altersgruppen schon üblicherweise auf welchem bestimmten Level sind, damit man als Lehrer weiß/ (.) okay, also das lernt man natürlich dann auch irgendwann kennen im Laufe der (.) Tätigkeit in der Schule, aber um sozusagen schon mal dann (.) irgendwie irgendeinen Anhaltspunkt zu kriegen, dass fünfte und Sechstklässler, die können was weiß ich, eine Website bedienen und dann siebte oder achte können ihre Laptops benutzen, (.) dass man vielleicht, ja genau. #00:32:47#- Interview 2

In dieser Aussage formuliert Florian einen konkreten Unterstützungsbedarf. Es besteht seitens der Studierenden der Wunsch, während ihres Studiums

Einblicke zu erhalten, ab welchem Alter Lernende mit spezifischen Medien umgehen können.

Unterstützungsbedarf

In den Interviews wurden die Studierenden gefragt, welche Unterstützungsangebote sie sich im Rahmen ihrer universitären Ausbildung mit Blick auf digitalisierungsbezogene Professionalisierungsmaßnahmen wünschen. In diesem Zusammenhang äußern alle interviewten Personen den Wunsch nach mehr praktischen Erprobungsräumen (Subkategorie ‚Erhöhter Anteil praktischer Erprobungsräume‘). Damit gemeint ist ein erhöhter praktischer Anteil in universitären Lehr-Lernveranstaltungen. Deutlich wird dies z. B. im Gespräch mit Tom und Richard:

R: Für mich wäre ganz wichtig ähm definitiv mehr praktische Erfahrung. Also (.) vier Praktika über Bachelor- und Masterstudium verteilt ist mir immer noch nicht genug. Also ich finde/ ich fand‘ das mega, dass ähm wir das in diesem Seminar ausprobieren durften, diese Schulstunde ähm proben und dann auch durchführen. Ich finde, sowas sollte man in mehreren Seminaren auch machen. Okay, vielleicht nicht in zu vielen Seminaren, weil sonst muss man irgendwie ständig eine Stunde vorbereiten und das wird einem dann zu viel. Aber auf jeden Fall ähm fehlt immer noch dieser praktische Teil, also dieses/ weil wir lernen quasi die ganze Theorie an der Schule ähm an der Universität und ähm dürfen es dann nicht wirklich ausprobieren beziehungsweise erst, wenn wir dann ähm nach dem Referendariat dran sind, und im Referendariat müssen wir auch uns an die Vorgaben des ähm Lehrers halten. (.) Ähm deswegen. Also (.) bis dahin hat man auch schon wahrscheinlich die Hälfte wieder vergessen. Ähm deswegen finde ich das halt wirklich wichtig, dass man da mehr auf das Praktikum, also mehr Fokus auf die prakti& praktische Erfahrung legt. #00:30:40#

Interview 5

Unter ‚mehr praktische Erfahrung‘ fasst Richard das Ausprobieren digitaler Medien im Rahmen universitärer Lehr-Lernveranstaltungen. Damit nimmt er Bezug zum Lehr-Lernkonzept. Im Rahmen des Seminars konnten die Studierenden ihre digital-vermittelte Englischstunde in mehreren Zyklen planen und dann auch an einer Schule erproben, was er insgesamt als sehr positiv bewertet. Er kritisiert, dass diese ‚Erprobungsphase‘ sonst erst im Vorbereitungsdienst initiiert wird, wobei sich die Studierenden in dieser Phase „an den Vorgaben des Lehrers halten“ (vgl. Interview 5) müssen, weswegen es sich auch hier um keinen bewertungsfreien und kreativen Raum zum ‚Ausprobieren‘ handelt.

Auch Tom betont die Bedeutung praktischer Erprobungsräume für sein Handeln, wobei er sich hier konkret auf die technischen Bedienkompetenzen wie das Anschließen eines HDMI-Anschlusses bezieht:

T: Allein halt zu wissen, okay, jeder hat schon mal einen USB-Anschluss, einen HDMI-Anschluss, einen Skatanschluss und so gesehen, aber hat man damit auch

schon mal gearbeitet? Wie ist das in den Schulen vor Ort und so. Also einfach die Auseinandersetzung mit den Themen. #00:33:31#
Interview 5

Ein Großteil der Studierenden äußert außerdem den Bedarf, während ihres Studiums mehr über Softwareanwendungen zu lernen, die im Englischunterricht genutzt werden können (Subkategorie ‚Überblick über *tools*‘). Häufig erwähnen die Studierenden den Wunsch nach einem ‚Methoden- oder *tool*-Pool‘ oder einem ‚Handbuch‘, auf das sie zurückgreifen können. Es fehlt ihnen an einem „Überblick“ (vgl. Interview 3) an digitalen Anwendungsszenarien:

M: Und ansonsten vielleicht halt auch wirklich einfach mal so einen Überblick über paar *tools*, also was kann ich wofür wirklich anwenden? (..) Also (..) ich glaube halt oft, wenn man sich/ wenn man noch nicht viel Erfahrung im Einsatz von (..) digitalen Medien Unterricht hat, ist es halt/ da hört man von allen Seiten so ein paar Sachen, aber man/ um sich selbst so richtig reinzuschaffen, fehlt wahrscheinlich viel und dann auch die Zeit. (..) Und dann, wenn man mal so eine, weiß ich nicht, so eine Liste hat oder so was an der Hand (..) für Einstiege ist sowas gut geeignet, oder dort finde ich gute Materialien und so was eben. #00:28:20#
Interview 3

Eine ähnliche Aussage findet sich auch im folgenden Interviewmitschnitt:

I: Hm (nachdenklich) also ich hätte mir gerade für so eine Stunde gewünscht, dass man einfach so einen (..) Pool hat, dass man eine Sammlung hat und weiß, man kann auf was zurückgreifen oder man hätte Ideen, weil wenn man es ja nicht kennt, dann kann man es/ kann man es nicht wissen oder vielleicht auch nicht benutzen? (..) Ähm dass einfach man so viel wie möglich sieht, habe ich so das Gefühl, weil alles, was ich gesehen habe und toll fand und das merke ich mir dann und will es unbedingt ausprobieren, aber wenn ich was nicht kenne zu googeln, nh, also das ist ja dann immer (..) wer weiß, was // (unv. wegen Sprachüberlappung) #00:31:43#
Interview 2

Schließlich bekunden die Studierenden den Wunsch, mehr über Datenschutzregelungen im Rahmen des Studiums zu erfahren:

R: Ja, ich finde auch/ also (..) zum Thema Datenschutz sollte (..) ein bisschen mehr Aufklärung betrieben werden. Auch generell was so das Recht also, (..) ja, was so, (..) ja, das Recht angeht. Also entweder (..) ein Schülerrecht oder den Lehrern ähm was die halt für (..) Pflichten/ welchen Pflichten die nachgehen müssen und auch welche (..) ähm Sachen sie jetzt, sage ich mal, nicht machen dürften. Also irgendwie, dass es halt dazu, keine Ahnung, eine Art Workshop gibt/ geben würde, (..) wo man das mal alles erfährt. Auch, okay, jetzt Versicherung und so weiter. Halt alles, was man sonst immer selbst irgendwie zu& zusammensuchen muss. Dass es dazu irgendwie mal einen Kurs geben oder, ja, es muss kein Kurs sein, kann auch einen Workshop geben. Ich glaube, ich habe letzts mal an so einem teilgenommen. Das ist eigentlich sehr ähm // also das öffnet einem die Augen. #00:34:26# - Interview 5

Laut Richard sollte im Rahmen universitärer Angebote „mehr Aufklärung“ zum Thema Datenschutz betrieben werden. Dabei bezieht er sich sowohl auf das „Schülerrecht“ (vgl. Interview 5) als auch die Pflichten von Lehrer:innen.

10.4.2 Analyse und Interpretation der Interviewergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Analyse und Interpretation der Planungsdaten zur dritten Forschungsfrage: Welche Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht spielen beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde eine Rolle? Hierzu werden zentrale Diskussionspunkte zusammengefasst.

Befürwortung eines digital-vermittelten Englischunterrichts: Verbindung zur Lebenswelt und berufliche Relevanz

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage zeigen die Daten, dass die befragten Studierenden einem digital-vermittelten Englischunterricht überwiegend positiv und offen gegenüber eingestellt sind. Generell kann in den Interviewdaten auch eine grundsätzliche Motivation festgestellt werden, sich mit digitalen Medien und digitalisierungsbezogenen Inhalten zu beschäftigen. Alle interviewten Studierenden stimmen außerdem der Aussage zu, dass digitale Medien für das schulische Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind. Damit bewerten die Befragten die Förderung digitaler Kompetenzen im Englischunterricht mehrheitlich als bedeutsam (vgl. Burger & Elsner 2020). Die vorliegende Studie bestätigt demnach bisherige Befunde fremdsprachendidaktischer Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext der Digitalität (z. B. Burger & Elsner 2020; Lütge et al. 2021; Le 2023; vgl. Kapitel 5.6.2). Die in dieser Studie Befragten bringen folglich wichtige Voraussetzungen für die Medienintegration im Fremdsprachenunterricht mit (vgl. Lütge et al. 2021).

Aus Perspektive der Studierenden wird in den Interviewdaten die Bedeutung digitaler Medien am häufigsten mit dem Zukunft- und Lebensweltargument begründet. Die Studierenden sind sich einig, dass digitale Kompetenzen als neue Kulturtechniken notwendig sind, die Lernende im 21. Jahrhundert vor allem für ihre zukünftige berufliche Qualifizierung benötigen.

Außerdem bezieht sich ein Großteil der Interviewten auf das Lebensweltargument bei der Frage, ob und warum sie digitale Medien in ihrem zukünftigen (Englisch-)Unterricht nutzen werden:

S: (.) Grundsätzlich glaube ich schon, dass das irgendwo sinnvoll ist, wenn wir so diese Lebensweltbezug, wenn wir das tatsächlich irgendwie realisieren und umsetzen wollen, dann müssen wir einfach dem Umstand gerecht werden, dass Kommunikation heute (.) häufig digital vermittelt ist und dementsprechend eben auch in irgendeiner Form digitale Medien Teil der Schule sein sollten #00:05:04#

Interview 6

Der Argumentationsstruktur von Stefan folgend, sollten digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, um an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen zu können. Bildungseinrichtungen wie Schulen müssen schlichtweg anerkennen, „dass Kommunikation heute häufig digital-vermittelt ist“ (vgl. Interview 6), weswegen es nur zeitgemäß ist, Technologien im Unterricht einzusetzen.

Zudem sind für die Studierenden – wie es bereits in den Planungsdaten deutlich wurde – Motivation und Interesse zentrale Beweggründe, digitale Medien in ihrem Englischunterricht einzusetzen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den aktuellen Befunden der ICIL-Studie, in der beobachtet wurde, dass deutsche Lehrpersonen Potenziale digitaler Medien vor allem in der Lernmotivation sehen (Drossel et al. 2024: 171; vgl. Kapitel 5.6.2).

Zusammenfassend bewerten die Studierenden die Integration digitaler Medien in den (Englisch-)Unterricht als bedeutsam für die Lebenswelt und Zukunft der Heranwachsenden. Den Aussagen der Studierenden folgend ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, digitale Medien in ihrer pädagogischen Arbeit zu integrieren (vgl. Thumel, Stephan & Martschinke 2023). Die Äußerungen der Studierenden deuten demnach auf eine progressive und vorausschauende Haltung gegenüber der Integration digitaler Medien im Unterricht hin. Für eine zeitgemäße Bildung ihrer Schüler:innen sehen sie ihre Rolle bei der Förderung fächerübergreifender digitaler Kompetenzen als entscheidend an.

Potenziale digitaler Medien für den Englischunterricht: Authentische Unterrichtsmaterialien und Englisch als *digital lingua franca*

Werden die Studierenden speziell nach den Potenzialen digitaler Medien für den Englischunterricht gefragt, zeigt sich, dass die Potenziale digitaler Medien für das Lernen der englischen Sprache hauptsächlich in einem besseren Zugriff auf authentische Unterrichtsmaterialien gesehen werden. Dies deckt sich mit bisherigen Befunden zu digitalisierungsbezogenen Überzeugungen von Fremdsprachenlehrpersonen (vgl. Le 2023: 62f). In diesem Zusammenhang führen einige Interviewgruppen das Potenzial an, dass digitale Medien eine Nähe zur Zielsprache schaffen und „einen kulturellen Einblick in die verschiedenen Länder“ (vgl. Interview 9) geben:

L: Man hat die Möglichkeit, ähm Medien zu konsumieren aus anderen Ländern. Und ich glaube, das kann einfach ähm im Fremdsprachenunterricht auch noch mal eine ganz gute Unterstützung sein, eben die Zielkulturen näher zu bringen, als das vielleicht mit analogen oder klassischen Medien früher der Fall war. #00:12:45#
Interview 4

Zusätzlich dazu sehen einige Studierenden auch das Potenzial für einen digital-vermittelten Englischunterricht darin, dass Englisch die „Weltsprache“ (vgl. Interview 1) ist. Dadurch können Englischlehrpersonen auf eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien zugreifen:

R: Gerade der Englischunterricht, weil (.) Englisch (.) ja so die Weltsprache ist (..) und ähm (.) deswegen hat man da auch sehr viel Material. #00:15:28#
Interview 1

Im Interview mit Stefan und Isabell wird eine ähnliche Argumentation verfolgt. Die beiden Studierenden argumentieren, dass der Englischunterricht bzw. Englisch als ‚digitale Lingua Franca‘ bzw. als „Lingua Franca des Internets“ (vgl. Interview 6) besonderes Potenzial birgt: Der Englischunterricht ist besonders für die Integration digitaler Medien geeignet, weil z. B. in *social media*-Plattformen häufig auf Englisch kommuniziert wird:

I: Aber ja, ich denke schon, im Englischen gerade eben, wie gesagt, mit dem Internet und einfach dem Umstand, dass ähm Kommunikation in sozialen Netzwerken auch einfach sehr, sehr stark vom Englischen geprägt wird, als Lingua Franca des Internets. (...). #00:24:40#
Interview 6

Den Aussagen der Studierenden nach ermöglichen digitale Medien wie *social media* -Plattformen eine zeitlich-räumliche Entgrenzung im Fremdsprachenunterricht. Diese Entgrenzung ermöglicht authentische kommunikative Situationen als typische fremdsprachendidaktische Zielsetzungen (Surkamp 2017: 12; vgl. Küplüce 2024: 211). Auch Küplüce (2024) konnte in seiner Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen angehender Englischlehrpersonen feststellen, dass der Zugang zu authentischem Sprachmaterial ein überaus präsent Thema in seinen Interviews war (ebd.: 206). In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie halten auch Burger und Elsner (2020) anhand von Interviewbefragungen mit angehenden Englischlehrpersonen fest, dass die Relevanz in Bezug auf das Erlernen der Fremdsprache Englisch die Befragten „mit Englisch als *digital lingua franca*“ begründen (ebd.: 30, Hervorhebung im Original). Sie führen fort:

Um online agieren zu können, seien englische Fremdsprachenkompetenzen unerlässlich. Daher biete das Internet authentische Sprachanlässe, die sich für den Englischunterricht gut nutzbar machen lassen (ebd.: 30).

Mit dieser Argumentation knüpfen die Studierenden auch an den medien- und fachdidaktischen Diskurs der vergangenen Jahre an, in dem der fast uneingeschränkte Zugang zu authentischen Materialien für das schulische Fremdsprachenlernen hervorgehoben wird (vgl. Küplüce 2024: 206).

Skepsis und wahrgenommene Barrieren

Obwohl erkennbar ist, dass die Studierenden dem Medieneinsatz offenbar grundsätzlich zugeneigt sind und tendenziell positive Einstellungen äußern, lassen sich in den Interviewdaten auch Skepsis und einige wahrgenommene Barrieren rekonstruieren (vgl. Drossel et al. 2024). So kritisieren z.B. einige

Studierenden den erhöhten Zeitaufwand, der ihrer Meinung nach mit dem Einsatz digitaler Medien einhergeht (vgl. Le 2023):

S: Es ist allerdings auch mit ziemlich vielen Hürden verbunden. Es ist sehr arbeitsaufwendig. Ich glaube, da müsste man schon auch noch mal ein bisschen mehr auf die Ökonomie des Ganzen irgendwie (.) eingehen und schauen, wie man das Ganze irgendwie effizienter regelt. Ich habe letztes noch so eine Umfrage gesehen, dass die meisten Lehrer aktuell davon ausgehen, dass die Digitalisierung für sie eben KEINE Arbeitserleichterung ist, sondern viel mehr MEHR Arbeit bedeutet. Und das kann ich, wenn ich mir das aktuell so anschau, schon irgendwo auch nachvollziehen. Es ist ja auch erst mal jetzt eben eine Transformation, ein Wandel, das ist immer mit ziemlich viel ähm Aufwand und Kosten verbunden. (.) Und jetzt fahren halt viele auch zweigleisig, also man macht quasi so ein bisschen beides, das macht es auch glaube ich nicht einfacher #00:05:04# Interview 6

Gemäß dieser Aussage wurde in einer Umfrage festgestellt, dass digitale Medien für Lehrpersonen mit einem erhöhten zeitlichen Aufwand verbunden sind. Stefan macht deswegen klar, dass es beim Medieneinsatz wichtig ist, auf „die Ökonomie des Ganzen“ (vgl. Interview 6) zu schauen. Die Aussage ließe sich dahingehend interpretieren, dass digitale Medien in der Auffassung des Befragten dann zum Einsatz kommen sollten, wenn sie eine zeitliche Entlastung für die Lehrperson darstellen, digitale Medien also im Sinne des Effizienzargumentes nach Döbeli Honegger (2017) schulische Abläufe effizienter gestalten und „Zeit und Raum für Lernprozesse schaffen“ (ebd.: 71). Dabei macht Stefan jedoch auch sein Verständnis darüber klar, dass sich Bildungsinstitutionen wie Schulen aktuell noch in einer „Transformation“, einem „Wandel“ befinden, weswegen viele Lehrpersonen „zweigleisig“ (analog und digital) fahren (vgl. Interview 6). Es lässt sich daher vermuten, dass Stefan die aktuelle Zeit als eine Übergangsphase wahrnimmt, die zwischen analogen und digitalen Medieneinsatz changiert.

Ebenfalls zeigen sich in den Interviews Vorbehalte gegenüber einem digital-vermittelten Englischunterricht, die sich vor allem auf die schlechte technische Ausstattung an Schulen beziehen:

I: Genau, (.) ja, aber natürlich auch die Schulen, dass halt auch einfach Sachen wie das WLAN, was wir ja jetzt hatten, funktionieren muss, ähm dass man da auch ähm darauf achtet, dass das funktioniert. Also man sieht ja zum Beispiel auch an der Uni haben wir WLAN für alle und das funktioniert auch meistens ähm, das ist dann besser ausgebaut, (.) und an Schulen ist es meistens so, dass das WLAN kaum (.) funktioniert oder wenn nur sehr schwach, dass man (.) auch lange Zeit warten muss, bis eine Seite geladen ist. So in den in meinen Praktika habe ich das auch mitbekommen. Da habe ich auch dann versucht das Schul-WLAN zu nutzen, das war kaum möglich. Also, (.) dass man da auf jeden Fall noch wesentlich mehr machen muss. Und ich denke so, diese (.) Grunddinge, die man braucht, um digital, also (.) tagesaktuell digital, (.) ähm die Medien zu nutzen. Klar, für einen CD-Spieler braucht man jetzt kein WLAN, aber so die neueren Dinge, da braucht man einfach so eine Infrastruktur, die (.) nicht gut genug ausgebaut ist und dass man einfach diese Voraussetzungen schafft, bevor man dann weiter gehen kann. Und

ich denke, das ist/ (.) dass ist dann (.) eben so eine Hürde, die noch ähm überwunden werden muss. #00:28:37#
Interview 6

In dieser Aussage wird erkenntlich, dass die schulische Ausstattung mit Technologien als wichtige Grundlage und Voraussetzung für einen digital-vermittelten Unterricht angesehen wird. Ein funktionierender Internetzugang gehört der Aussage der Studentin nach zu den „Grunddingen“ als wichtige technische „Voraussetzung“, „bevor man dann weiter gehen kann“ (vgl. Interview 6). In ihrer Aussage berichtet die befragte Person von Erfahrungen aus ihrem Praktikum, in dem sie feststellen konnte, dass das WLAN kaum funktioniert hat und deutlicher Handlungsbedarf in Bezug auf die technische Ausstattung an Schulen herrscht. Dieser Umstand stellt für sie eine „Hürde“ dar, die erst „überwunden“ werden muss (vgl. Interview 6), bevor ein digital-vermittelter Englischunterricht realisiert werden kann. Lehr-Lernprozesse können sich im Verständnis der Befragten also erst dann verändern, wenn sich die Rahmenbedingungen (und damit die technische Infrastruktur) ändern.

Die Gesprächssequenz von Isabell bekräftigt u. a. quantitative Ergebnisse wie die der Robert-Bosch-Stiftung aus dem Jahr 2023, in der die befragten Lehrpersonen mehrheitlich angeben, dass eine unzureichende technische Infrastruktur ihrer Schule eine wesentliche Hürde für die Gestaltung eines digital-vermittelten Unterrichts darstellt (vgl. Kapitel 5.1). Außerdem knüpft diese Aussage an die in den Interviewdaten abgefragten wahrgenommenen Herausforderungen bei der Planung an. Dabei verweist ein Großteil der Befragten auf die unzulängliche technische Infrastruktur in Schulen als eine wesentliche Herausforderung für das Planungshandeln.

In diesem Zusammenhang verbalisieren einige Studierenden auch einen erlebten Widerspruch zwischen der universitären Ausbildung (in der theoretisches Wissen über digitalen Unterricht vermittelt wird) und den tatsächlichen Bedingungen in der Schulpraxis:

L: Ich glaube, das Problem ist halt einfach, wenn man sowas dann lernt und kommt nachher an der Schule in realistische Schulbedingungen, dass es halt eben auch sein kann, dass das, was man an der Uni lernt, gar nicht dort umsetzbar ist. Aufgrund der Bedingungen, die dort herrschen. (...). #00:26:25# - Interview 4

Dieser von Lena geschilderte Umstand führt dazu, dass das an der Universität Gelernte als nicht praxisrelevant wahrgenommen wird. Im Sinne des strukturalistischen Professionsansatz ist ein Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Umsetzbarkeit im Berufsalltag jedoch ein zentrales Merkmal professionellen Handelns und stellt angehende Lehrpersonen vor die Herausforderung, die Diskrepanz zwischen idealtypischen Vorstellungen und realen schulischen Bedingungen zu bewältigen (Helsper 2004; vgl. Kapitel 2.2.1). Für den Umgang mit Ambivalenzen und Ungewissheiten, wie sie hier von Lena beschrieben werden, ist Ambiguitätstoleranz erforderlich (Lütje-Klose & Neumann 2018: 134). Ambiguitäts-

toleranz, als Fähigkeit, widersprüchliche Situationen (Antinomien) wahrzunehmen und zu bewältigen stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar, „das sich als förderlich für die Bewältigung mehrdeutiger Situationen erweist“ (Faix 2020: 58; vgl. Dalbert & Radant: 2010). Zudem ist sie eine Schlüsselkompetenz professionellen Handelns, da sie eine zentrale Eigenschaft für Innovationsprozesse darstellt (Trumpa & Greiten 2016: 25f.).

Mit Blick auf die Interviewdaten werden Widersprüche im *digital*-vermittelten Unterricht besonders deutlich. Denn unterschiedliche technische Voraussetzungen, individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, eigene Lernerfahrungen und die wahrgenommene Diskrepanz zwischen bildungspolitischem Willen, universitärer Lehre und schulischer Praxis verstärken die wahrgenommene ‚Kluft‘ zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘. Die Lehrer:innenbildung muss sich daher zur Aufgabe machen, solche wahrgenommenen Widersprüche mit reflexiven Praktiken wie der Fallarbeit (Schrader & Goeze 2023) oder dem situativen Lernen (vgl. Hartinger, Mörtl-Hafizović & Fölling-Albers 2005) zu bearbeiten.

Zusätzlich erweist sich ein niedrigeres Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien als Barriere für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts. Anknüpfend an die Ergebnisse der Datenanalyse zur zweiten Forschungsfrage zeigen die Interviewdaten, dass die Studierenden ihre eigenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen als gering bzw. unzureichend einschätzen. Aussagen wie folgende finden sich häufig in den Interviewdaten:

I: Also wie gesagt, ich fühle mich da manchmal so unvorbereitet oder als würde ich mich nicht genug auskennen. #00:24:27#

Interview 2

M: [...] mir fehlt da auch noch das gewisse *know-how*. Also ich fühl mich da einfach noch nicht kom/ wirklich kompetent genug“ so. #00:16:46#

Interview 9

Das Gefühl, sich „unvorbereitet“ (vgl. Interview 2) zu fühlen, stellt für viele Studierenden eine enorme Hemmschwelle dar, sich mit der Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang beschreibt z. B. Tringa in Interview 4, dass sie „da noch so unglaublich viel zu lernen habe“. In den Interviews wird demnach deutlich, dass die Studierenden Professionalisierungsbedarfe vor allem in Bezug auf ihr technisches Wissen äußern. So merkt Tringa an, „nicht technisch versiert“ genug zu sein, um z. B. Sprachlernmodelle wie *ChatGPT* „überblicken“ zu können (vgl. Interview 4):

T: [...] Ich habe zum Beispiel jetzt in einem Seminar über ähm mich genau mit *Chat GPT* beschäftigt, und das ist etwas, was ja doch einen großen Einfluss auf die Schule wahrscheinlich nehmen wird oder eben auch gerade schon nimmt. Und trotzdem ist das was, wo ich merke, ähm ich bin einfach technisch nicht versiert

genug, um das jetzt genau zu hinter/ hinterfragen und zu hinterblicken // irgend-
wie. #00:16:07#

Interview 4

Gemäß ihrer Aussage mangelt es ihr an grundlegendem Wissen bezüglich der Funktionsweise von *ChatGPT*.

Schließlich fehlt es den Aussagen der Studierenden nach auch an technischen Bedienkompetenzen im Umgang mit Hardwareanwendungen wie z. B. dem *Whiteboard*. Das folgende Beispiel bezieht sich auf den Anschluss des *Whiteboards* an den eigenen Laptop:

I: Ja, also ähm auf jeden Fall. Einfach, weil/ also vorher hatte ich das Gefühl, boah was man da alles wissen muss oder wer weiß wie (unv.) die Anschlüsse und sonst was. Aber jetzt, wenn man es einfach mal ausprobiert hat und auch wirklich damit Unterricht gemacht hat, anstatt es normal anzuschließen oder so, (.) dass man wirklich gemerkt hat, es geht und es ist halt (.) also kein Riesen, kein Riesending, sag ich mal. #00:24:58#

Interview 2

Damit wird das Ergebnis aus der Datenanalyse zur zweiten Forschungsfrage unterstrichen, in der ein deutlicher Professionalisierungsbedarf mit Blick auf das technologische Wissen (*technological knowledge*, TK) sichtbar wurde (vgl. Kapitel 10.3.3). Es wird deutlich, dass es den Studierenden an technischen Grundlagenkompetenzen mangelt, denen dringend mit entsprechenden technischen und informatorischen Lernangeboten entgegengewirkt werden muss (vgl. Burger & Elsner 2020). So zeigen die Daten, dass auch im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Ausbildung Professionalisierungsangebote zum Erwerb einer Anwendungskompetenz (im Sinne einer Bedienkompetenz im Umgang mit spezifischen Hard- und Softwareanwendungen) angeboten werden müssen.

Zusammenfassend zeigen die Studierenden in den Planungsdaten eine gewisse Skepsis in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien für das schulische Lernen. Diese Skepsis entstammt vor allem der Wahrnehmung, dass es Schulen an einer technischen Ausstattung mangelt, sodass digitales Lehren und Lernen kaum realisiert werden können. Außerdem nehmen die Studierenden einen erhöhten zeitlichen Aufwand durch die Integration digitaler Medien wahr. Im Gegensatz zu Vergleichsstudien zeigen die Studierenden dieser Studie jedoch keine Vorbehalte gegenüber digitalen Medien, die auf deren potenzielles Ablenkungspotenzial oder auf gesundheitliche Gefahren zurückzuführen wären (Lütge et al. 2021; Braun et al. 2022; Le 2023). Wahrgenommene Barrieren stellen vor allem die eigenen technischen Fertigkeiten der Studierenden dar.

Unterstützungsbedarf – Rezeptologie und mehr praktisches Erproben

Im Zusammenhang mit der Frage, welche Herausforderungen die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde wahrgenommen

haben, berichtet ein Großteil der Befragten, sich unsicher im Umgang mit und in der Anwendung bestimmter *tools* zu fühlen:

M: [...] ein bisschen Hemmungen, auch was den Einsatz angeht, weil ich finde halt, man muss ja selber fit sein in den *tools*, die man verwendet #00:16:59#

Interview 3

Infolgedessen wünschen sich die Studierenden ein „Handbuch“ oder einen „Ratgeber“ (vgl. Interview 9) an die Hand, in denen konkrete Einsatzszenarien mit digitalen Medien beschrieben sind:

M: Also ich glaube, es wäre ganz hilfreich, wenn man auch für die verschiedenen Themenbereiche, die im Lehrplan stehen, auch so eine Idee einfach so mit an die Hand gegeben bekommt, wie man das auch digital umsetzen könnte oder was es vielleicht noch für *tools* gibt, ähm in der Einführungsphase einzusetzen oder welche *tools* sich beispielsweise NICHT eignen für eine Eign/ ähm Einführungsphase. Also, dass man wie so eine ähm eine *in a nutshell* irgendwie sowas noch hat, wo man dann auch zurückgreifen kann, wie so ein, wie soll ich es sagen, wie so ein ähm wie so ein Buch, Hilfestellungsbuch, ein Ratgeber oder ein Leitfaden, wo man reinschaut und dann sieht okay, das könnte ich nutzen, das wär eine Idee, dass man halt/ also natürlich, wir haben viele verschiedene Medien kennengelernt und ähm auch dadurch, dass die anderen Gruppen ja auch ihre Stunden vorgestellt haben, hat man sein Repertoire schon erweitert, aber dass man das vielleicht wie so eine Sammlung hat mit kurzen Hinweisen, wofür sich das jeweilige *tool* genau auch eignet oder auch nicht. #00:29:47#

Interview 9

Mit Blick auf diese Aussage benötigen die Studierenden gezielte Unterstützung bei der Auswahl geeigneter digitaler *tools* für verschiedene Themen, Kompetenzbereiche und Lernziele. Zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangen auch Burger und Elsner (2020), die festhalten:

Die befragten Lehrkräfte wünschen sich konkrete Unterstützung hinsichtlich der Frage, welche *digital tools* sich für welches Thema, welchen Kompetenzbereich und welche Lernziele eignen (...) (ebd.: 31; Hervorhebung im Original).

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit vorliegenden Forschungsergebnissen, die zeigen, dass Berufsanfänger:innen im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen verstärkt sogenanntes rezeptologisches Handlungswissen einfordern – also praxisnahes, anwendungsorientiertes Wissen, das den Rückgriff auf bewährte Routinen, Handlungsrezepte und Standardverfahren ermöglicht (Berliner 2004). Dieses Rezeptwissen übernimmt für Noviz:innen eine „entlastende und eine sicherheitsgebende Funktion“ (Heins 2020: 25). Mit Blick auf die vorliegenden Interviewdaten fordern die Studierenden eine schematische, regelgeleitete Herangehensweise für den Einsatz digitaler Medien in ihrem Englischunterricht. Infolgedessen zeigt sich eine Haltung der Studierenden, „die ‘rezeptologisch’ orientiert an die Praxis herangehen“ (Schädlich 2019: 241; Hervorhebung im Original).

Der Wunsch nach Rezeptwissen als „Rüstzeugs für die Praxis“ (Bremerich-Vos 2019: 60) wird im Diskurs zur Lehrer:innenprofessionalisierung jedoch häufig problematisiert. Der Argumentation von Bremerich-Vos (2019) folgend, bedeutet Professionalisierung mehr als die rezeptartige Anwendung wissenschaftlichen Wissens. Er argumentiert, dass „Wissen 3 sich u. a. in fallspezifisch organisiertem Wissen, in situationssensibler Flexibilität bei gleichzeitiger beharrlicher Beibehaltung von Zielen [zeigt]“ (ebd. 60). Messner (2004) formuliert dazu folgende These:

Praktische Lehrerkompetenz [...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich (ebd.: 18).

Messner (2004) betont damit die Bedeutung praktischer Erfahrungen. Auch für eine digitalisierungsbezogene Professionalisierung ist die praxisnahe Übung und Reflexion im Umgang mit digitalen Medien von hoher Relevanz. Praktisch umsetzbar würde dies z. B. durch die verstärkte Arbeit an Fällen als ‚geliehene‘ Praxis, durch erforschendes Lernen oder mit Hilfe kumulativen Lernens (Bremerich-Vos 2019: 60f.). Wissenschaftliches Wissen bleibt jedoch ebenfalls essenziell. Es bildet die theoretische und empirische Grundlage und einen Orientierungs- und Reflexionsrahmen für die professionelle Unterrichtsgestaltung. Auch Shulman (1991) hat bereits darauf hingewiesen, dass sich die universitäre Lehrer:innenbildung am Ziel eines Professionellen orientieren muss, „der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht“ (Shulman 1991: 158). Professionalität zeichnet sich demnach durch eine „Kontextualisierungskompetenz“ (Neuweg 2007: 2) und nicht durch das Abspulen in der Theorie erworbener Rezeptologie aus (ebd.). Eine Reduktion auf ‚Rezepte‘, wie es sich die Studierenden in der vorliegenden Studie wünschen, kann zu einer unreflektierten Nutzung digitaler Medien führen, da die Situationsspezifik des Unterrichtskontextes nicht berücksichtigt wird.

Fehlende fachdidaktische Lehrveranstaltungen und ‚mehr‘ Praxis

Fragt man die Studierenden in den Interviews nach ihren Bedarfen bzw. nach Verbesserungsvorschlägen für die universitäre Lehrer:innenbildung im Hinblick auf ihre digitalisierungsbezogene Professionalisierung, zeigt sich ein einheitliches Bild: Alle Befragten thematisieren fehlende (fachdidaktische) Lehr-Lernveranstaltungen zur Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts:

M: [...] und gerade wir haben bisher im Studium eigentlich gar nichts (.) zu Dig/
also digital gemacht #00:14:57#
Interview 3

Aufgrund dessen artikulieren alle befragten Studierenden den Bedarf nach *mehr* fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zum Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität. Zudem äußerten alle Studierenden den Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug und damit ein ‚Mehr‘ an „anwendungsbezogene[n], praxisbezogene[n] Sachen“ (vgl. Interview 8). Die Studierenden beklagen sowohl ein ‚zu wenig‘ an theoretischem Input (universitäre Lehr-Lernveranstaltungen zum Einsatz digitaler Medien), als auch ein ‚zu wenig‘ an praktischen Anteilen in Lehr-Lernveranstaltungen zur Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts. In diesem Zusammenhang äußern die Befragten übereinstimmend den Wunsch, digitale Medien innerhalb einer schulischen IT-Umgebung zu erproben und damit praxisnah mit digitalen Medien arbeiten zu können:

T: [...] Für mich wäre ganz wichtig ähm definitiv mehr praktische Erfahrung. Also (.) vier Praktika über Bachelor- und Masterstudium verteilt ist mir immer noch nicht genug. Also ich finde/ ich fand das mega, dass ähm wir das in diesem Seminar ausprobieren durften, diese Schulstunde ähm proben und dann auch durchführen. Ich finde, sowas sollte man in mehreren Seminaren auch machen.

#00:30:40#

Interview 5

‚Mehr Praxis‘ wird dabei im doppelten Sinne verstanden: Zum einen wünschen sich die Studierenden mehr Praxisbezüge in den universitären Seminaren im Sinne einer stärkeren Kohärenz zwischen Theorie und Praxis:

H: Ähm ja (..), halt ähm da würde ich mich auch anschließen, dass es mehr (.) Bezug zur Praxis gibt. Also dass man uns halt auch irgendwie Bescheid sagt, wenn in der Schule plötzlich die Tafel abgeschafft wird, ähm und man dann nicht in einem Praktikum erfährt, wenn dann auf einmal nichts mehr da ist. #00:39:37#

Interview 10

In dieser Aussage äußert die befragte Person den Wunsch, in universitären Seminaren Auskunft darüber zu bekommen, wie die Schulrealität aussieht und *über* die Praxis informiert zu werden (wenn z. B. zur Debatte steht, Tafeln durch *Smart-* oder *Whiteboards* zu ersetzen). ‚Mehr Praxis‘ wird zum anderen aber auch verstanden als die Integration „unterrichtsnahe[r] Elemente“ in die Hochschullehre (Schart 2024: 163), die z. B. durch eine stärkere Zusammenarbeit von Universitäten und Schulen und der Möglichkeit, Unterrichtsstunden zu erproben, realisiert werden kann. Die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen dies:

E: Also generell (.) mehr Praxis in den Seminaren. Mh, jetzt auch mal wie ihr halt, auch mal in eine Schule gehen können oder sowas. (.) #00:37:07#

Interview 1

J: Ich glaube, ich würde versuchen mehr Praxis einzubringen, also mehr Erprobung, (.) um den Umgang und eine gezielte geplante (.) Nutzung so ein bisschen zu ermöglichen. Also nicht/ nicht nur ausprobieren lassen, sage ich mal, sondern

wirklich dann ähm auch durchführen lassen und so was. (.) Das würde mir einfallen. (...) #00:40:38#
Interview 1

Insgesamt ist die in den Interviewdaten beobachtete Forderung nach einer Erhöhung schulpraktischer Anteile in der Lehrer:innenausbildung nicht neu. Kaum eine andere Frage wird in der Professionsforschung so kontrovers diskutiert wie die Frage nach dem ‚richtigen‘ Verhältnis von Theorie- und Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung zum Aufbau professioneller Kompetenz (Cramer 2014; Rothland 2020). Empirische Vergleichsstudien zur Theorie-Praxis-Verzahnung konnten nachweisen, dass die Verbindung von theoretischem Wissen mit praxisrelevanten Anwendungsfeldern in der universitären Ausbildung essenziell für die Entwicklung professioneller Kompetenz ist (z. B. Artmann et al. 2018 für eine Zusammenfassung). So unterstützen beispielsweise theoriebezogene Reflexionen über Unterricht den Transfer universitär erworbenen Wissens in die Praxis (Niggli 2004). Eine gelingende Theorie-Praxis-Relationierung ist sowohl „*Bedingung* für die Professionalisierung“ als auch ein „*Ergebnis* (= „Professionalität“) erfolgreicher Lehrer:innenbildung“ (Rothland 2023: 165; Hervorhebung im Original). Ein ‚Zuviel‘ an Praxis z. B. während der Sozialisation als Vertretungslehrperson, kann jedoch auch zur Deprofessionalisierung führen (Kahlau 2021). Damit Praxisphasen gewinnbringend sind, müssen z. B. Schulpraktika intensiv vor- und nachbereitet werden oder an universitäre Lehr-Lernveranstaltungen gekoppelt werden (Kerfien & Pantaleeva 2008). Eine enge Verzahnung von theoretischem Wissen und praxisorientierten Elementen unterstützt Studierende dabei, Unterricht tiefgehender und differenzierter aufzufassen und zu analysieren (Nölle 2002: 65).

Die universitäre Lehrer:innenbildung steht jedoch bereits seit Jahren in der Kritik, angehende Lehrpersonen unzureichend kompetenzorientiert auf die Schulpraxis vorzubereiten (Diener 2016: 127; vgl. Vogel 2011). Als Grund hierfür nennen Studierende häufig einen zu geringen praktischen Anteil im Lehramtsstudium (z. B. Wagener et al. 2019; vgl. Makrinus 2013). Der universitären Lehrer:innenbildung wird vorgehalten, den „Brückenschlag“ (Diener 2016: 127) zwischen Theorie und Praxis nicht einzulösen. Die vorliegenden Interviewdaten bestätigen den immer wieder aufkehrenden Wunsch von Studierenden nach einer stärkeren Praxisorientierung im Lehramtsstudium. In den Interviews wird jedoch auch deutlich, dass gerade die Forderung nach einem digital-vermittelten Englischunterricht, in dem digitale Technologien integriert werden und damit eine zusätzliche ‚Bedienkompetenz‘ von Nöten ist, diesen Wunsch zu bestärken scheinen. So wünschen sich die Studierenden praktische Erprobungsräume, um ‚hands-on‘ Hard- und Softwareprogramme ausprobieren zu können. Daraus ergibt sich für die fremdsprachendidaktische Hochschullehre die Aufgabe, Lehrangebote zu schaffen, die eine angemessene Relationierung von Theorie und Praxis berücksichtigen und den Studierenden

ausreichend Gelegenheiten bieten, digitale Medien praktisch anzuwenden. Als erfolgreiche Konzepte zur Relationierung des Theorie-Praxis Verhältnisses in der hochschulischen Praxis der Lehrer:innenbildung haben sich z. B. Reflexionsphasen, die Fallarbeit und Lehr-Lernlabore erwiesen (Rothland 2023: 174). Außerdem bieten sich in diesem Kontext auch unterschiedliche digitale Formen wie *Video Learning* oder computergestützte Simulationen wie *Virtual Reality* (VR) in der Hochschullehre als digitale Praxisbezüge an (Scheidig 2020: 682f.).

Beharrungstendenzen: „Manchmal reicht auch einfach ein klassisches Tafelbild“

Die in den Interviewdaten beobachtete Skepsis gegenüber einem digital-vermittelten Englischunterricht aufgrund eines erhöhten Zeitaufwands oder der unzureichenden digitalen Infrastruktur mag erklären, warum sich in den Interviewdaten auch deutliche Beharrungskräfte identifizieren lassen. Auch wenn sich in den Interviewdaten eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Integration digitaler Medien in den Englischunterricht zeigt, plädieren die meisten Befragten nicht für eine Abkehr von analogen Medien wie Buch und Tafel. Stattdessen befürworten sie eine Kombination aus analogen und digitalen Unterrichtsansätzen. Dies wird an unterschiedlichen Stellen im Datenmaterial deutlich:

I: [...] Aber ähm meiner Meinung nach gibt es einfach Dinge im Unterricht, die man jetzt nicht unbedingt digitalisieren muss. Also für mich ist zum Beispiel ein Schulbuch so eine Sache. Also ich muss/ also ich persönlich muss ein Schulbuch nicht digitalisieren, weil ich finde, dass es auch so funktionieren kann. Also da muss man einfach schauen, okay, was macht Sinn für einen selbst und was eher nicht? Also was kann man so benutzen. #00:18:28#

Interview 9

Viele Studierenden stehen auch dem Ersatz der Tafel durch *White-* oder *Smartboards* kritisch gegenüber:

M: Ich finde halt auch teilweise, wenn ich da noch nochmal kurz was zu sagen darf, die richtigen alten Tafeln, die jetzt auch bei uns in der Schule dort waren, wo wir die Unterrichtsstunde gehalten haben, die geben halt auch viel mehr Raum. Also die sind ja tatsächlich viel breiter und größer. Natürlich kann man an so einem *Whiteboard* dann *swipen* und man kann das vergrößern und verkleinern, aber ich finde, irgendwie (.) wirkt es/ (.) also ich aktuell (lacht) (.) kann/ würde ich/ so ein Tafelbild kann ich irgendwie noch besser an der normalen Tafel gestalten, wie wenn ich das jetzt am *Whiteboard* mache. #00:21:00#

Interview 9

Die Interviewdaten unterstreichen damit die Ergebnisse der Datenanalyse zur ersten Forschungsfrage, die darauf hinweisen, dass z. B. analoge Medien wie das Schulbuch weiterhin eine wichtige Planungsressource für die Studierenden

darstellen. Es wurde in den Planungsdaten deutlich, dass analoge Medien für einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität für die Befragten weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Häufig wurden Lernangebote konzipiert, die analog-digital-Hybride darstellten (vgl. Kapitel 10.2).

Vorstellungen von einem digital-vermitteltem Englischunterricht: Substitutives Verständnis – „das Rad muss nicht neu erfunden werden“

Die Bedeutung analoger Medien wird auch in den von den Studierenden geäußerten Vorstellungen zu einem digital-vermittelten Englischunterricht deutlich. Im Verständnis der Studierenden ist ein digital-vermittelter Englischunterricht ein ‚herkömmlicher‘ Englischunterricht, der durch digitale Medien ergänzt wird:

E: Also das ist halt/ man muss nicht jetzt nicht immer das Rad neu erfinden und super komplizierte Stunden da *designen*, sondern man kann ja auch einfach mal (.) Stunden die es so/ die auf Büchern basieren einfach noch ergänzen mit digitalen Sachen. (.) So ähm die Schüler:innen sind ja eh (.) genau die Schülerinnen sind ja eh gewohnt ähm (.) mit dem Buch zu arbeiten, so ungefähr oftmals noch, (.) und bevor man die da endlos verwirrt mit jetzt macht uns mal ein *TikTok* Video und dann machen wir dann dazu das und das. #00:23:44#

Interview 1

In dieser Aussage lässt sich erkennen, dass Eric eine Vorstellung von einem digital-vermitteltem Englischunterricht hat, in dem analoge Medien, hier das Buch, durch „digitale Sachen“ (vgl. Interview 1) ergänzt werden. Diese Vorstellung von digitalen Medien als ‚Additum‘ ließ sich bereits in den Planungsdaten erkennen. Häufig wurden die Englischstunden auf Basis eines ‚herkömmlichen‘ Unterrichts geplant, der dann in einem zweiten Schritt durch digitale Medien ‚angereichert‘ wurde. Eric weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass „jetzt nicht immer das Rad neu erfunden“ (vgl. Interview 1) werden muss. Ein digital-vermittelter Englischunterricht kann demnach auf Bewährtem aufbauen und durch digitale Medien ergänzt werden. Digitale Medien müssen den Auffassungen der Studierenden nach „in den etablierten Rahmen einzufügen sein“ (Küplüce 2024: 213).

Die Vorstellung eines Englischunterrichts, in dem digitale Medien als ‚Ergänzung‘ bzw. ‚Zusatz‘ betrachtet werden, wird durch die Antworten der Studierenden auf die Frage nach ihren Assoziationen mit dem Digitalisierungsbegriff bestätigt. Auf die Frage hin, was die Studierenden mit ‚digitalen Medien‘ assoziieren, erwähnt die Mehrzahl der Befragten den Einsatz unterschiedlicher Hard- und Softwareapplikationen. ‚Digitalisierung‘ hingegen wird als die Integration dieser Hard- und Softwareapplikationen verstanden:

J: Was verstehst du denn unter dem Begriff Digitalisierung? (...) #00:04:33#
I: Ähm. (...) In erster Linie (.) das Ersetzen bestimmter Methoden, also die klassisch mit/ auf Papier oder einer Tafel gemacht werden, (.) mit digitalen Medien halt. #00:04:48#
Interview 7

„Digitalisierung“ wird in diesem Beispiel mit dem Ersetzen ‚klassischer Methoden‘ gleichgesetzt. Infolgedessen wird deutlich, dass vor allem ein substitutives Verständnis von Digitalisierung die digitalisierungsbezogenen Vorstellungen der Studierenden dominiert. Fasst man die Aussagen der Studierenden zusammen, bedeutet ‚Digitalisierung‘ das Ersetzen analoger Strukturen (wie z. B. ein papierbasiertes Arbeitsblatt) durch digitale Medien (z. B. pdf-Dokument). Digitalisierung wird daher vor allem auf einer „technisch-medialen“ (Küplüce 2024: 213) Ebene reflektiert. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf eine Kultur der Digitalität finden sich kaum in den Interviewdaten.

Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Arbeit von Küplüce (2024), in der er anhand von Interviews mit angehenden Englischlehrpersonen zeigen konnte, dass die Befragten „digitale Technologien vor allem in Verbindung zu (unzureichender) Substitution setzen“ (ebd.: 243). Impulse zu Digitalisierung werden in den Interviewdaten von Küplüce (2024) ebenfalls „auf einer substitutiven Ebene verhandelt“ (ebd.: 254). Küplüce (2024) fasst seine Studienergebnisse wie folgt zusammen: Die Studierenden schreiben

digitalen Technologien fast ausschließlich einen (unzureichend) substitutiven Stellenwert [zu]. In diesem Verständnis eignen sich digitale Technologien aus Sicht der befragten Personen also vor allem dazu, analoge Strukturen – mit Abzügen – zu substituieren. Passend zur technisch-medialen Verengung der *Vorstellungen* der befragten Personen ist eine Bewertung digitaler Technologien als optimierender Faktor ersichtlich. Digitale Technologien werden insofern positiv bewertet, als dass sie bestehende (analoge) Strukturen einfacher, motivierender und individualisierender machen (ebd.: 257; Hervorhebung im Original).

Diese Aussage lässt sich durch die Daten der vorliegenden Studie untermauern.

In Kapitel 4.1.2 wurde dargelegt, dass eine Kultur der Digitalität im Sinne Stalders jedoch über die in den Daten beobachtete, technisch-mediale Perspektive hinausgeht. Es wurde diskutiert, dass der ‚Werkzeugcharakter‘ digitaler Medien und damit eine rein technikzentrierte Perspektive auf eine Kultur der Digitalität zu kurz greift (Frederking et al. 2018). Im Verständnis von Stalder muss ein digital-vermittelter Englischunterricht die soziokulturellen Auswirkungen der Digitalisierung berücksichtigen. Damit ist gemeint, dass ein Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität auch auf die sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Veränderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, thematisieren muss (Stalder 2016). Damit wird Digitalisierung und Digitalität auch zum Unterrichtsgegenstand (vgl. Hallet 2018a, vgl. Kapitel 4.2.2). Die in den Daten beobachtete „verengt[e]“ Perspektive auf Digitalität (Küplüce 2024: 265) stellt damit eine zentrale Herausforderung für die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung dar und macht deutlich, dass

digitale Medien bislang vorwiegend funktional-instrumentell und weniger als kulturell und fachlich transformierende Dimension von Unterricht wahrgenommen werden. Diese Perspektive zielt aufzubrechen und zukünftige Fremdsprachenlehrpersonen für ein erweitertes Verständnis von Digitalität zu sensibilisieren, ist daher eine zentrale Aufgabe der Fremdsprachendidaktik. Wie entsprechende Professionalisierungsprozesse konzeptionell zu gestalten und empirisch wirksam umzusetzen sind, bleibt jedoch ein weiterhin offenes Forschungsdesiderat.

Geringe schulbezogene Erfahrungen mit Blick auf einen digital-vermittelten Englischunterricht

Die hier beschriebenen Beharrungstendenzen und Vorstellungen eines digital-vermittelten Englischunterrichts könnten auf sozialisatorische Effekte der eigenen Schulzeit zurückzuführen sein. Anhand der Interviewdaten lässt sich zunächst für alle befragten Studierenden feststellen, dass sie über geringe bis gar keine Vorerfahrungen und Vorkenntnisse in Bezug auf einen digital-vermittelten Englischunterricht verfügen. Es wird deutlich, dass in der eigenen Schulzeit digitale Medien oder das Thema ‚Digitalität‘ keine oder eine sehr untergeordnete Rolle spielten. Laut den Selbstauskünften der Studierenden wurden in der eigenen Schulzeit hauptsächlich Bücher, Filme, Audio CDs, Videos, der Overheadprojektor, der Computer oder Beamer eingesetzt. Eric erinnert sich in diesem Zusammenhang an konkrete Einsatzszenarien digitaler Medien im Englischunterricht:

E: Digitale Medien im Englischunterricht. Wir hatten Hörverstehen Aufgaben, wenn man das so dazunehmen kann, aber das war halt auf einer CD und einem alten ähm Sprecher, so das war (.) nicht viel, haben wir damit gemacht. Wir hatten auch alle nur Tafeln damals noch. Erst in der Oberstufe/ als wir in der Oberstufe kamen, ging es dann so mit den Smartboards los. (..) Ähm, aber selbst dann waren die Tafeln halt meistens dieser Ersatz für ein Smartpho/ ähm diese Smartboards waren dann ein Ersatz für eine Tafel, so rum. (.) Ähm (.) und da wurde dann halt dran geschrieben. Die Lehrer sind teilweise dran verzweifelt, weil es alles noch nicht so genau war und sie noch nicht so gut damit umgehen konnten, (.) ähm aber (.) noch viel Potenzial auf jeden Fall hätte man da rausholen können. #00:03:51#
Interview 1

Wie in der Aussage von Eric deutlich wird, kamen digitale Medien wie das *Smartboard* häufig als Ersatz für analoge Medien wie die Tafel zum Einsatz. Die folgende Aussage bestätigt solche Erfahrungen:

L: Also ich habe eigentlich das Gefühl, dass die meisten das eher genutzt haben als Ersatz dann so zum Fernschwagen. #00:04:35#
Interview 4

Die Studierenden haben diesen Aussagen nach einen Englischunterricht erlebt, der – mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien – vor allem auf der substi-

tutiven Ebene stattfand. Als Gründe für die seltene und substitutive Nutzung digitaler Medien führen die Studierenden häufig die mangelnde technische Ausstattung ihrer Schule an. In diesem Zusammenhang berichten die Studierenden häufig von ‚Computersälen‘ oder ‚Computerräumen‘ an ihrer Schule, in denen an digitalen Medien gearbeitet werden konnte:

T: [...]. Also bis zur zehnten hatten wir kaum Ausstattung an unserer Schule. Ähm bis auf einen Informatikraum, wo halt eben (.) normale Desktop PCs, nenne ich es jetzt mal, ältere PCs halt eben standen. (.) (...) #00:05:15#

Interview 5

Darüber hinaus führen einige Studierende die geringe Rolle digitaler Medien in ihrer eigenen Schulzeit auf fehlende digitalisierungsbezogene Kompetenzen ihrer Lehrpersonen zurück, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlicht:

A: [...] Aber die Lehrkräfte wussten halt auch leider nichts damit anzufangen. Also, ich glaub wir kamen (.) ein-, zweimal, vielleicht in der ganzen Oberstufe in Kontakt damit, damit mal zu arbeiten oder so, aber ähm bei/ bei unseren Lehrkräften hat es schon angefangen damit, ähm die Schreiboberfläche irgendwie (.) einzurichten oder das so zu kalibrieren, dass das auch funktioniert. Ja genau. Also daran ist es schon gescheitert. #00:05:15#

Interview 7

In Bezug auf die Frage nach ihren Vorerfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien beziehen sich einige Studierende nicht nur auf ihre eigene Schulzeit, sondern auch auf Erfahrungen aus den im Studium absolvierten Praktika. In diesen Textpassagen wird deutlich, dass die Studierenden die ‚heutige‘ Schulrealität mit Blick auf eine Kultur der Digitalität im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit anders wahrnehmen. Ihre heutige Einschätzung zum Digitalisierungsfortschritt weicht von ihrer früheren Wahrnehmung ab. So spricht Mona basierend auf ihren Erfahrungen im Praktikum in einer iPad Klasse von einer „ganz andere[n] Welt“ (Interview 3, #00:03:11#), „weil sich das eben so sehr, so stark verändert hat in den letzten Jahren“ (Interview 10; #00:30:53#). Helen ergänzt: „Und ähm weil das halt bei uns anders war, kann ich da halt nicht unbedingt auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen“ (Interview 10; #00:30:53#). Auch Anne drückt ihre Verwunderung und Irritation über den heutigen ‚Digitalisierungszustand‘ an Schulen aus:

A: Ich kam dann halt so (.) aus meiner Schule in dieses Praktikum, wo es keine Tafeln mehr gab, und alle Schüler hatten iPads und ich hatte glaube ich noch nicht mal ein iPad benutzt. #00:21:48#

Interview 10

In den Daten wird daher deutlich, dass die Studierenden ihren zukünftigen Erfahrungsraum anders als ihre eigene Schulsozialisation wahrnehmen; hier kommt es gewissermaßen zu einem Bruch zwischen existierenden Erfahrungen und heutiger Schulrealität.

Zusammenfassend wird aus den hier beschriebenen Interviewpassagen ersichtlich, dass den Studierenden schulbezogene Erfahrungen im Medieneinsatz als Schüler:innen fehlen. Die Studierenden berichten von einem erlebten Englischunterricht, der durch ein stark technisch-mediales Verständnis geprägt war und in dem analoge Medien wie die Tafel oder das Schulbuch eine weiterhin wichtige Lernressource darstellten. Häufig berichten die Studierenden vom „typischen Lehrer mit einem Kassettenrekorder“ (vgl. Interview 4), der im Einsatz digitaler Medien unerfahren war.

Diese individuellen Erfahrungen sind jedoch keine Einzelfälle. Das Ergebnis, dass die aktuelle ‚Generation‘ von Lehramtsstudierenden wenige Vorerfahrungen mit einem digital-vermittelten Unterricht hat, kann durch eine Vielzahl an Studien untermauert werden. Somit bekräftigen beispielsweise die Ergebnisse von Burger und Elsner (2020) die Annahme, dass bei den befragten Englischlehramtsstudierenden digitale Technologien nur in sehr geringem Maße in der eigenen Schulzeit im Englischunterricht zum Einsatz kamen (ebd.: 30). In Übereinstimmung mit den Ergebnissen dieser Studie begründen die Studierenden in der Befragung von Burger und Elsner (2020) die fehlende Medienintegration damit, dass ihre Lehrpersonen „nicht ausreichend ‚*digitally literate*‘ gewesen“ (ebd.: 30; Hervorhebung im Original) sind. Als Konsequenz daraus haben den Studierenden während ihrer eigenen Schulzeit Rollenbilder gefehlt, wie ein Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität gestaltet werden kann. Infolgedessen haben viele Studierende ihre „Kenntnisse mit digi& mit digitalen Medien in dem Sinne, wie wir das an der Uni brauchen, erst mit der Uni auch kennengelernt“, so Tringa in Interview 4 (vgl. Eickelmann et al. 2019). Auch Abendroth-Timmer und Wolter (2020) stellten anhand einer quantitativen Fragebogenerhebung mit angehenden Fremdsprachenlehrpersonen fest, „dass bei den Studierenden zu Seminarbeginn nur sehr geringe Vorkenntnisse zum Thema Digitalisierung vorliegen“ (ebd.: 199). Auch in ihrer Studie berichten die Studierenden, dass ihre damaligen Lehrpersonen vor allem Audio CDs, den Computer und den Beamer eingesetzt haben (ebd.: 199). Zudem können auch die Studierenden in der Studie von Herzig und Martin (2018) nur auf sehr wenige, sporadische und unsystematische Lerngelegenheiten zurückgreifen (ebd.: 108). Auch Vogelsang et al. (2019) berichten von fehlenden „lernbezogene[n] Vorerfahrungen oder Mediennutzungsgewohnheiten [ihrer Studierenden], die den Erwerb von Kompetenzen zum Unterrichten mit digitalen Werkzeugen erleichtern“ (Vogelsang et al. 2019: 127). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es Lehramtsstudierenden offenbar an medienbezogenen Vorerfahrungen fehlt. Diese sind jedoch wichtig für die Genese vorteilhafter Überzeugungen für einen digital-vermittelten Unterricht (Knüsel Schäfer 2020; Blömeke 2007).

Beharrungstendenz als sozialisatorischer Effekt

Die zuvor beschriebenen fehlenden schulischen Medienerfahrungen könnten die beobachteten skeptischen und bewahrenden Einstellungen der Studierenden erklären. Es lässt sich daher vermuten, dass die in dieser Studie beobachteten Vorstellungen von einem digital-vermittelten Englischunterricht auf sozialisatorische Effekte der Studierenden zurückführen sind. Die bisherigen Schulerfahrungen der Befragten sind durch die Anwendung analoger Medien geprägt, weswegen „die Rolle von Lehrenden wenig mit digitalem Medieneinsatz assoziiert“ [ist]“ (Braun et al. 2022: 249). „Es fehlen [demnach] (schulbezogene) Erfahrungen [mit digitalen Medien], die für die Ausbildung von Überzeugungen entscheidend sind“, so Braun et al. (2022: 249).

Um das Planungsverhalten der Studierenden zu erklären, wird entsprechend die These vertreten, dass das Erleben der eigenen Schulzeit und damit die schulbiografischen Erfahrungen für die Herausbildung eines Studierenden- und Lehrer:innenhabitus prägend sind (Jacob & Adam 2024: 125; vgl. Caspari 2003; Schierz & Miethling 2017; Helsper 2018; Bonnet 2019). Es wird angenommen, dass die bisherigen Erfahrungen als eine Art „Brille“ oder „Filter“ (Bonnet, Hericks & Bakels 2025: 74) fungieren, durch die neue Erfahrungen betrachtet werden.

Versucht man die Genese der Vorstellungen mit dem Diktum Howard Altmanns (1983) „teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (ebd.: 19) zu erklären, verwundert es nicht, dass der ‘Digitalisierungsaspekt’ in den Planungsdaten eine untergeordnete Rolle spielt und digital-vermittelter Englischunterricht vornehmlich aus der substitutiven Perspektive betrachtet wird. Im Sinne des *apprenticeship of observation* (Lortie 1975) haben die befragten Englischlehrpersonen über Jahre hinweg einen analog geprägten Englischunterricht erlebt. Da sich Überzeugungen erfahrungs-, erkenntnis- oder informationsbasiert entwickeln, waren die eigenen Schulerfahrungen für die Genese eigener Vor- und Einstellungen entscheidend. Infolgedessen haben sie „im Verlauf ihrer Lernbiografie (implizite) Vorstellungen über methodische Verfahren und Arbeitsformen, über die Steuerung von Interaktionen oder Leitbilder zur Rolle der Lehrkraft aufgebaut“, so Legutke et al. (2022: 10). Die subjektive Vorstellung der Studierenden von einem digital-vermittelten Englischunterricht ist offenbar weiterhin eine stark analog geprägte.

Dieses Ergebnis hat für die Lehrer:innenausbildung einen großen „Aufforderungscharakter“ (Bonnet et al. 2025: 75; vgl. Gardemann 2021), da die Bearbeitung dieser während der Schulzeit entwickelten impliziten Vorstellungen ein wichtiges Bearbeitungsfeld für die universitäre Phase wird. Laut Gerlach (2024b) muss sich die Fremdsprachenlehrer:innenausbildung um diese Wissensstrukturen als „mitgebrachter Schüler:innenhabitus kümmern“, da sonst die Gefahr besteht, dass das an der Hochschule vermittelte Wissen weder langfristig bedeutsam noch wirksam im schulischen Alltag aufgegriffen und

angewendet wird (ebd.: 270f). So ist das Studium nach der Schulzeit der erste Ort „institutionalisierter Reflexion und ggf. Irritation habitualisierter Überzeugungen und Handlungsmuster“ (Bonnet 2019: 171). Es ist daher Aufgabe universitärer Lehre, die Vorstellungen, die angehende Lehrende aus ihrer eigenen Schulzeit mit in ihr Studium ‚bringen‘ reflexiv zu bearbeiten und ggf. zu irritieren (Kahlau 2021: 276). Eine Möglichkeit, die schulbezogene Erfahrungen zu irritieren (Gutenberg, Maahs & Lawida 2024: 31), besteht in der biographischen Fallarbeit als reflexiver Ansatz fremdsprachendidaktischer Lehre (Bonnet 2019). Braun et al. (2022) appellieren zudem für mehr Praxisbegegnungen und die Bearbeitung von *best-practice* Beispielen aus der Schule, um fehlende Erfahrungen der eigenen Schulzeit ersetzen zu können (ebd.: 251).

10.4.3 Zusammenfassende Beantwortung der dritten Forschungsfrage

Die Interviewbefragung wurde vor dem Hintergrund durchgeführt, die zugrunde liegenden Überzeugungen und Vorstellungen der Studierenden über fremdsprachliche Lehr-Lernprozesse unter den Bedingungen der Digitalität offenzulegen. Damit wurde das Ziel verfolgt, neben den expliziten Wissensbereichen, auf die die Studierenden in den Planungsgesprächen rekurrieren (vgl. FF2), auch Einblicke in die implizite Ebene des Wissens der Lehrpersonen als „hidden side of the work“ (Freeman 2002: 1) zu erhalten. So kann das digitalisierungsbezogene Professionswissen der angehenden Englischlehrpersonen vollumfänglicher beschrieben werden.

In der Interviewbefragung wurde deutlich, dass die Befragten einem digital-vermittelten Englischunterricht grundsätzlich positiv und offen gegenüber eingestellt sind. Die Integration digitaler Medien befürworten die Studierenden vor allem vor dem Hintergrund des Lebensweltbezuges und der beruflichen Relevanz im Umgang mit digitalen Technologien. Potenziale für den Englischunterricht sehen die Studierenden vor allem in einer räumlichen Entgrenzung durch digitale Medien, sodass ein stärkerer, authentischerer Bezug zur Zielsprache- und Kultur hergestellt werden kann. Des Weiteren verweisen die Studierenden auf die Rolle des Englischen als ‚digitale lingua franca‘, weshalb viele (online) Interaktionen auf Englisch stattfinden, was im Englischunterricht genutzt werden kann.

Obwohl sich in der Gesamtschau positive Einstellungsmuster der angehenden Englischlehrpersonen einem digital-vermittelten Englischunterricht gegenüber zeigen, werden auch Skepsis und bewahrende Haltungen deutlich. Skepsis gegenüber einem digital-vermittelten Englischunterricht äußern die Studierenden vor allem aufgrund der wahrgenommenen unzureichenden digitalen Ausstattung an Schulen. Außerdem berichten sie in den Interviews von einem wahrgenommenen Gefühl, sich unvorbereitet zu fühlen, einen

Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität zu gestalten. In diesem Zusammenhang äußern die Studierenden deutliche Professionalisierungsbedarfe vor allem in Hinblick auf ihre technischen ‚Bedienkompetenzen‘. Zudem äußern die Studierenden den Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug in der universitären Lehre, um digitale Medien auch praxisnah erproben zu können.

Die Resultate der Interviewbefragung zeigen außerdem, dass die Vorstellungen der Befragten von einem digital-vermittelten Englischunterricht stark analog geprägt sind und auf einer substitutiven Ebene verhandelt werden. Wie auch in den Planungsdaten wurde die große Bedeutung analoger Medien für die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde offensichtlich. Die digitalisierungsbezogenen Vorstellungen der Studierenden erschöpfen sich in einer technisch-medialen Perspektive. Einen digital-vermittelten Englischunterricht assoziieren die Interviewten daher mit einem ‚klassischen‘ Englischunterricht, der durch unterschiedliche Hard- oder Softwareanwendungen ergänzt wird.

Die in den Interviewdaten beobachteten Beharrungstendenzen könnten unter anderem fehlenden Vorerfahrungen sowohl aus Schüler:innen-, als auch Lehrpersonenperspektive geschuldet sein. Die Resultate der Interviewbefragung zeigen, dass die Studierenden über sehr wenige schulbezogene Erfahrung im Umgang mit und über digitale Medien verfügen. Der Englischunterricht wird demnach generell wenig mit dem Einbezug einer Digitalisierungsperspektive assoziiert. Insgesamt bestätigt die vorliegende Interviewbefragung damit die Bedeutung sozialisatorischer Effekte für das Lehrer:innenhandeln.

Hinsichtlich der Ausbildung von angehenden Englischlehrpersonen bedeuten die hier vorgestellten Ergebnisse, dass die Berufsbiografie im Sinne der Vorerfahrungen, die Studierende mit in die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts ‚bringen‘, zum Reflexionsgegenstand werden müssen. So muss die Konfrontation mit der als Schüler:in erlebten Schulpraxis bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung stattfinden, um Innovationsprozesse wie einen Englischunterricht unter den Bedingungen der Digitalität zu ermöglichen. Fehlende Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit müssen mit Beispielen, Vorbildern und praxisnahen Erprobungsräumen kompensiert werden (vgl. Braun et al. 2022). Zudem muss mit dem gezielten „Einfluss von Wissen, de[m] Zugewinn an Erfahrungen und [der] Reflexion bestehender Überzeugungen“ (Fischer 2020: 15) und Vorstellungen entgegengewirkt werden, um bisherige Vorstellungen zu einem digital-vermittelten Englischunterricht zu irritieren und zu verändern (vgl. Fives & Buehl 2012).

11 Fazit und Ausblick

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse liefern wichtige Einblicke in den Vorbereitungsprozess von angehenden Englischlehrpersonen bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde. Die Untersuchung ermöglichte zum einen Aussagen über die Inhalte bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde. Zum anderen erlaubte die Untersuchung einen ersten explorativen Blick auf das in den Planungsgesprächen genutzte digitalisierungsbezogene Professionswissen der Studierenden und deren impliziten Vorstellungen von einem Englischunterricht in Zeiten der Digitalität. In Kapitel 11.1 werden die zentralen Ergebnisse des vorliegenden Projektes zusammengefasst. Schließlich ergeben sich aus diesen Ergebnissen hochschuldidaktische Konsequenzen, die in Kapitel 11.2 beschrieben werden. Die Ergebnisse dieser Studie müssen jedoch im Gesamtzusammenhang mit den forschungsmethodischen Entscheidungen und den Limitationen dieser Studie betrachtet werden. Aus diesem Grund werden in Kapitel 11.3 die forschungsmethodischen Ansätze dieser Studie zusammengefasst und kritisch reflektiert. Dabei wird auch auf die Limitationen der vorliegenden Studie eingegangen. Außerdem erfolgt eine Reflexion des Lehr-Lernkonzeptes, in das die vorliegende Untersuchung eingebettet war (vgl. Kapitel 11.4). Die Arbeit endet mit einem dystopischen und utopischen Blick auf eine Fremdsprachenlehrer:innenbildung in Zeiten der Digitalität (vgl. Kapitel 11.5).

11.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und in den Gesamtkontext der Fragestellung eingeordnet.

Mit Blick auf die **erste Forschungsfrage** – *Was thematisieren die Studierenden bei der Planung einer Englischstunde im Kontext der Digitalität?* – zeigen die Planungsdaten, dass analoge Medien wie das Schulbuch oder das gedruckte Arbeitsblatt, zentrale Diskussionsinhalte in den Planungsgesprächen darstellen. Häufig thematisieren die Studierenden Aufgaben aus dem Schulbuch, die dann im Verlauf der Vorbereitungstätigkeit durch digitale Medien ergänzt werden oder in digitale Aufgabenformate umgewandelt werden. Wesentliche Diskussionspunkte in den Planungsgesprächen stellen außerdem unterschiedliche wahrgenommene Barrieren für die Integration digitaler Medien

dar. Zu diesen Barrieren zählt die technische Infrastruktur der Schule, das eigene informations-technologische Wissen der Studierenden, fehlende Vorerfahrungen beim Einsatz digitaler Medien im Englischunterricht und die Herausforderung, die digitalen Kompetenzen ihrer Lernenden einzuschätzen und sie ggf. mit dem Medieneinsatz zu überfordern. Zudem sprechen die Studierenden häufig darüber, genaue Instruktionen für den Medieneinsatz zu geben, die in den Planungsgesprächen formuliert werden. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt stellt das *classroom management* mit digitalen Medien dar. In diesem Zusammenhang thematisieren die Studierenden ihre Unterrichtsorganisation. Dabei geht es um die (räumliche) Organisation und Kontrolle beim Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer, damit ein reibungsloser Unterrichtsablauf gewährleistet werden kann. Schließlich stellt die Begründung des Medieneinsatzes eine wesentliche Relevanzsetzung in den Planungsgesprächen dar. Hinsichtlich der Begründung bzw. Legitimation konnten insgesamt fünf Begründungsmuster in Anlehnung an Döbeli Honegger (2017) identifiziert werden: das Lern-, Lebens-, Effizienz- und Zukunftsargument sowie die Begründung des Medieneinsatzes zur Förderung von Medienkompetenzen bei Lernenden. In den Planungsgesprächen dominieren fachunspezifische Legitimationsmuster wie das Lebensweltargument.

Die Analyse der Planungsgespräche hinsichtlich der **zweiten Forschungsfrage** – *Auf welche Facetten des Professionswissens verweisen die Studierenden während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde?* – gibt Hinweise darauf, dass die Studierenden selten ihr Fachwissen (*content knowledge*) bei der Planung nutzen. Zudem mobilisieren die Studierenden häufig ihr fachunspezifisches pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*), wenn es beispielsweise um die methodische Planung, die zeitliche Strukturierung oder die Wahl der Sozialform geht. Am häufigsten beziehen sich die Studierenden bei der Unterrichtsplanung auf ihr fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*), wobei hier eine Tendenz zur häufigen Nutzung des Strategiewissens und eine Vernachlässigung des Lernenden- und Curriculumswissens zu beobachten ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts auch neue (technologiebezogene) fachdidaktische Inhaltsdimensionen hervorbringt, die sich beispielsweise auf das Wissen um unterrichtsbezogene Rituale oder um das Wissen um die digitalen Kompetenzen der Lernenden beziehen. Schließlich zeigen die Planungsdaten auch Leerstellen im fachdidaktischen Wissen der Studierenden auf. So wird z. B. der Umgang mit Schüler:innenfehlern in keinem der Planungsgespräche thematisiert. Außerdem geben die Planungsgespräche Hinweise darauf, dass die fachliche Ziel- und Kompetenzorientierung eine untergeordnete Rolle bei der Planung des digital-vermittelten Englischunterrichts spielt. So werden z. B. Lernziele und die Passung des Planungsvorhabens mit den Zielperspektiven eines kommunikativen Englischunterrichts selten thematisiert. Hinsichtlich der digitalisierungsbezogenen Wissensfacetten zeigen sich

deutliche Professionalisierungsbedarfe mit Blick auf das *technological knowledge* der Studierenden. Zudem weisen die Planungsdaten auf fehlendes fachdidaktisches Begründungswissen beim Einsatz digitaler Medien hin und es wird deutlich, dass die Studierenden Medienentscheidungen häufig ohne Überlegungen zu fachlichen Lernzielen treffen. Mit Blick auf das digitalisierungsbezogene Fachwissen (*technological content knowledge*) geben die Planungsgespräche Hinweise darauf, dass sich die fachwissenschaftlichen Wissensanteile in einer Kultur der Digitalität um z. B. Genrewissen erweitern. Schließlich zeigen die Planungsdaten, dass das Erfahrungswissen eine wichtige Planungsressource darstellt.

Die Analyse der in dieser Studie erhobenen Interviews zielte darauf ab, die **dritten Forschungsfrage** zu beantworten, die sich mit den Überzeugungen und Vorstellungen von Englischunterricht beim Planen einer digital-vermittelten Englischstunde befasst. Die Interviews geben Auskunft darüber, dass die Studierenden insgesamt wenige Vorerfahrungen beim Einsatz digitaler Medien haben – sei es aus Schüler:innenperspektive oder aus Studierendenperspektive. Dabei nehmen die Studierenden die heutige Schulrealität anders bzw. technologisch fortgeschrittener als ihre eigene Schulzeit wahr. Des Weiteren steht der Großteil der Befragten der Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts positiv gegenüber, wobei sich auch Skepsis und Beharrungstendenzen in den Planungsdaten erkennen lassen. Potenziale des Medieneinsatzes sehen die Studierenden vor allem in der Motivationsförderung. Darüber hinaus sind die Vorstellungen der angehenden Englischlehrpersonen von einem digital-vermittelten Englischunterricht stark analog-geprägt, was auf die eigene Schulsozialisation zurückzuführen sein könnte, die stark vom Einsatz analoger Medien wie dem Schulbuch bestimmt war. Es lässt sich in den Planungsdaten ferner beobachten, dass der Einsatz digitaler Medien vor allem auf der substitutiven Ebene verhandelt wird, sodass die in den Planungsdaten vorbereiteten Lehr-Lernangebote häufig um digitale Medien ergänzt werden, jedoch keine Lehrangebote auf einer transformativen Ebene darstellen. Herausforderungen im Medieneinsatz sehen die Studierenden vor allem in selbst eingeschätzten fehlenden digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und der mangelnden technischen Ausstattung von Schulen. Unterstützungsbedarf äußern die Studierenden vor allem mit Blick auf das praktische Erproben digitaler Medien.

11.2 Implikationen und Impulse für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen

Der Schwerpunkt dieser Studie lag darauf, zu erläutern, wie angehende Englischlehrpersonen Englischunterricht im Kontext der Digitalität planen. Die

Analyse des planerischen Handelns als wesentliche Professionalitätsfacette der Studierenden ermöglicht es, Aussagen über die universitäre Ausbildungspraxis von Fremdsprachenlehrpersonen zu treffen. Außerdem können so Rückschlüsse in Bezug auf die fachdidaktisch informierte Professionalisierung von angehenden Englischlehrpersonen gezogen werden. Auch wenn in den jeweiligen Ergebniskapiteln bereits Implikationen für die hochschulische Lehre diskutiert wurden, werden im Folgenden die zentralen Handlungsempfehlungen für die universitäre fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung, die sich auf Basis der hier diskutierten Ergebnisse ableiten lassen, zusammengefasst.

Studierende sind keine *digital natives* – Zusätzliche Professionalisierungsangebote vor allem im technischen Wissen

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten auf einen wesentlichen Professionalisierungsbedarf angehender Englischlehrpersonen in Bezug auf ihre technischen Kompetenzen, vor allem ihrem *technological knowledge* (TK; Mishra & Koehler 2006) hin. Dies zeigt sich nicht nur in den Planungsgesprächen, in denen die Studierenden häufig Unsicherheiten in Bezug auf die Funktionsweise und Bedienbarkeit einer Technologie verbalisieren, sondern auch in den Interviews, in denen die Studierenden ihr eigenes informations-technologisches Wissen als gering einschätzen. So äußern die Studierenden nicht nur Unsicherheiten in der didaktisch-methodischen Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts, sondern vor allem in Bezug auf ihre technischen Fähigkeiten, wenn es beispielsweise um den Anschluss des *AppleTVs* geht. Dementsprechend wird deutlich, dass die Studierenden in Bezug auf technisches Wissen (TK) weitere Lerngelegenheiten benötigen, um ihr technisches Basiswissen weiterentwickeln zu können. Auch wenn es angesichts des mediensozialisatorischen Hintergrunds der Studierenden anders zu erwarten wäre, muss daher die häufige Zuordnung der Studierenden zu den *digital natives* (vgl. Prensky 2001) kritisch hinterfragt werden (vgl. Boelmann, König & Kelsch 2024: 1). Es bedarf daher flankierender, zusätzlicher Lehr-Lernangebote in der universitären Ausbildung zur Förderung einer Anwendungs- und Bedienkompetenz. In diesem Zusammenhang merken Boelmann et al. (2024) mit Blick auf die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen an, dass der

Medieneinsatz für unterrichtliche Zwecke dauerhaft früh konzeptionell, methodisch und didaktisch in die Lehramtsausbildung einzuflechten [ist], um einen integrativen und weniger additiven medienbezogenen Unterrichtseinsatz anzubahnen (ebd.: 19).

Die universitäre Lehre muss dabei Erprobungsräume bereitstellen, in denen Studierende das Bedienen und Anwenden von Technik praktisch üben können. Hierzu eignen sich praxisnahe, komplexitätsreduzierte Unterrichtssettings wie *microteachings* oder Lehr-Lern Labore (z. B. Klempin 2019; vgl. Finkbeiner & Hesse 2021). Eine Zusammenarbeit mit Schulen würde die Schulrealität

(z. B. mit Blick auf die technische Ausstattung) zusätzlich stärker berücksichtigen und Studierenden eine authentische Lernerfahrung bieten.

Aufgrund dessen, dass die Datenanalyse der vorliegenden Studie auf deutliche Professionalisierungsbedarfe mit Blick auf technische Fähigkeiten der Studierenden hinweist, knüpft die Arbeit an die seit Jahren bestehende Forderung nach einer ‚digitalen Grundbildung‘ von Lehramtsstudierenden an (vgl. z. B. Sammelband von Imort & Niesyto 2014). Es muss demnach sichergestellt werden, dass die Studierenden zunächst Basiswissen im Umgang mit Technologien erwerben. Diese digitale Grundbildung sollte informatorisches Wissen und Umgang mit *tools* und deren Funktionsweise erläutern. Ob diese digitale Grundbildung in die fachdidaktischen Veranstaltungen integriert werden sollte, oder im Sinne eines Einführungsmodells als digitales Basismodul an den Universitäten als zusätzliches, jedoch verpflichtendes und überfachliches Lehr-Lernangebot implementiert werden soll, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage. Hier erscheinen für die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung vor allem auch interdisziplinäre Kooperationen mit der Informatik oder den Computerwissenschaftler:innen vielversprechend.

Das Verständnis von Digitalisierung und Digitalität erweitern: Über die substitutive Perspektive hinausdenken

Vor allem die Interviewdaten zeigen, dass die Studierenden Digitalisierung und Digitalität häufig auf einer substitutiven Ebene verhandeln. Damit ist gemeint, dass Digitalität im Verständnis der Studierenden häufig mit dem *Ersatz* analoger Materialien durch digitale Technologien (Hard- und/oder Softwareanwendungen) assoziiert ist. In den Planungsdaten konnte demnach ein additiver Medieneinsatz beobachtet werden, bei dem digitale Medien lediglich ergänzend zu bestehenden analogen Methoden genutzt werden, ohne eine tiefgehende didaktische Integration anzustreben. Infolgedessen zeugen die Daten von einer verengten Vorstellung von Digitalität. Nur selten entwickeln die Studierenden neue, transformative Aufgaben für ihren Englischunterricht.

Als Folge dessen besteht eine zentrale Implikation für die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung darin, Studierende dahingehend zu sensibilisieren, dass Digitalität nicht auf die bloße Substitution analoger Methoden reduziert werden kann. Vielmehr muss über eine Lehr-Lernkultur nachgedacht werden, die sich von einer substitutiv orientierten Ausrichtung zu einer transformativen Rolle wendet und neue, auch kulturwissenschaftliche Perspektiven, die sich aus einer Kultur der Digitalität ergeben, eröffnet. Die Bedingungen der Digitalität müssen für angehende (Englisch-)Lehrkräfte daher über eine substitutive Ebene hinaus „vorstellbar gemacht“ (Küplüce 2024: 274) werden. Infolgedessen muss die digitale Transformation auch ‚Thema‘ der Lehrer:innenbildung werden, um Studierende dazu anzuregen, die Auswirkungen auf Schule und Gesellschaft zu hinterfragen. Damit einher gehen auch die kritische

Reflexion *über* Digitalität, z. B. als Diskussion über digitale Mündigkeit und die Notwendigkeit, Schüler:innen zu aktiven Gestalter:innen digitaler Lernwelten zu machen. Außerdem müssen sich Lehramtsstudierende mit ethischen, sozialen und bildungspolitischen Fragen der Digitalisierung in der Schule auseinandersetzen und sich mit den Gefahren bloßer Digitalisierung, z. B. Reproduktion von analogen Hierarchien in digitalen Strukturen oder oberflächlicher Medieneinsatz, beschäftigen.

In den Daten wurde deutlich, dass sich die Studierenden Lehr-Lernangebote zu genau diesen Themen wünschen, da sie sich häufig nicht kompetent genug fühlen um mit Lernenden darüber in den Diskurs (in der Fremdsprache) zu kommen. Wie dies praktisch für die Fremdsprachenlehrer:innenbildung umsetzbar wird, ist eine „didaktische Kernaufgabe“ (Küplüce 2024: 274) der Fremdsprachendidaktik, die weiterhin offenbleibt. In diesem Zusammenhang formuliert Küplüce (2024) folgende Forschungsperspektive:

[...] *wie genau* sensibilisiert man angehende (Englisch-)Lehrkräfte (effektiv und nachhaltig) für die Bedingungen der Digitalität? So naheliegend aus einer didaktischen Perspektive diese Frage ist, so aufwendig könnte sich das Forschungsdesign dazu gestalten (ebd.: 274, Hervorhebung im Original).

Die hier beschriebenen Aufgabenfelder dürften nicht nur für die Fremdsprachendidaktik gelten, sondern auch auf andere Fächer übertragbar sein.

Berücksichtigung berufsbiografischer Professionalisierungsaspekte: Skepsis und Beharrungstendenzen mit reflexiven Praktiken entgegenwirken

In den Planungsgesprächen wurde deutlich, dass neben dem Ausbildungswissen vor allem auch das Erfahrungswissen eine wichtige Planungsressource darstellt. Sowohl die Planungspraxis der Studierenden als auch die anschließende Befragung haben verdeutlicht, dass die Vorstellung eines digital-vermittelten Englischunterrichts stark von sozialisatorischen Effekten und damit Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit geprägt ist. Die Studierenden haben in der Mehrheit analog-geprägten Unterricht erlebt, den sie so auch in ihrer Vorstellung der eigenen Lehrpraxis – zumindest implizit – übertragen. Die erlebte Schulzeit prägt demnach sehr deutlich das eigene (Planungs-)Verhalten der Studierenden.

Diese individuellen Vorerfahrungen, die in der Planungspraxis zum Tragen kommen, muss die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung aufgreifen und explizit zum Gegenstand hochschulischer Lehre machen. Die impliziten Wissensstrukturen sind nur dann zugänglich und veränderbar, „wenn neben expliziter Reflexion auch Gelegenheit zu Erfahrungslernen und individuell biographisch relevanter Sinnkonstruktion bestehen“ (Bonnet 2024: 43). Besonders mit Blick auf die digitalen Transformationsprozesse im Englischunterricht scheinen die individuell geprägten Vorerfahrungen der Studierenden über

Digitalität und Digitalisierung eine wesentliche Barriere zu sein, da Englischunterricht sehr wenig mit einer ‚digitalen Komponente‘ assoziiert ist. Vielmehr wird das fremdsprachliche Lernen z. B. mit analogen Strukturen wie dem Schulbuch verknüpft – eine Vorstellung, die mit institutionalisierter Reflexion (z. B. in der Arbeit mit Fällen) irritiert werden muss. Die in den Daten beobachtete Skepsis einem digital-vermittelten Englischunterricht gegenüber und die damit verbundenen Beharrungstendenzen betonen daher die Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, die eine Irritation und Dekonstruktion bestehender Bilder und Konzepte des Englischunterrichts als zentralen Bestandteil der Professionalisierung unterstützen. So kann auch der in der Arbeit beobachtete ungelöste Widerspruch zwischen der reformorientierten Anforderung, digital-vermittelten Unterricht zu gestalten, und den traditionellen Rahmenbedingungen der Schule, zum Gegenstand universitärer Reflexionsphasen werden. In diesem Zusammenhang kann das Reflektieren über die aus der eigenen Schulzeit gewonnenen Vorstellungen in der Phase des Studiums für Professionalisierungsprozesse bedeutsam werden (Jacob & Adam 2024). Jacob und Adam (2024) argumentieren, dass die Vorstellungen als Schüler:in

dann zum Erlebniszeitpunkt der Schulzeit etwas Implizites [sind], aber aus der Perspektive des Studierenden-Seins selbst auf einer expliziten Ebene zum Gegenstand von Reflexion werden [könnten]. Das Moment des Professionalisierungspotentials liegt dann genau in diesem Wechsel, wenn über die Erzählungen der eigenen Schulzeit ein Zugriff auf implizite Wissensbestände ermöglicht wird und diese zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion werden (ebd.: 140f.)

Für Anschlussarbeiten scheint es daher lohnenswert, biografische Schulerfahrungen durch retrospektive Erschließungen mit der dokumentarischen Professionsforschung abzubilden und zu erforschen (vgl. Jacob & Adam 2024; Nohl 2017).

Digitalität stärker aus einer fachlichen Perspektive betrachten

Das in dieser Studie erhobene empirische Datenmaterial deutet darauf hin, dass die Studierenden das Potenzial einer Kultur der Digitalität für das schulische fremdsprachliche Lernen (noch) verkennen. Die Planung einer digital-vermittelten Englischstunde basiert auf stark allgemeindidaktischen und fachunspezifischen Überlegungen zur Digitalität, wenn Technologien z. B. eingesetzt werden, weil sie die Motivation und das Interesse am Lernen fördern sollen. Fachspezifische Überlegungen und Potenziale für das Sprachenlernen sind den Studierenden entweder weniger bekannt, oder sind im Planungsprozess von untergeordneter Bedeutung. So spielte z. B. auch die fachliche Ziel- und Kompetenzorientierung eine untergeordnete Rolle bei der Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts. Ebenfalls weisen die Planungsdaten auf fehlendes fachdidaktisches Begründungswissen beim Einsatz digitaler Medien hin.

Die Fremdsprachenlehrer:innenbildung muss auf diese Entwicklung mit Lehrangeboten reagieren, die die Potenziale von Technologien für das Sprachenlernen aufzeigen. Hierzu sind Beispiele notwendig, die den Studierenden die didaktischen Potenziale für das Englischlernen vorstellbar machen. Ein Beispiel hierfür liefert z. B. die Arbeit von Hein et al. (2025), in der die Autor:innen ein Seminarconcept für die Ausbildung von Englischlehrkräften vorstellen. Dieser Beitrag zeigt auf, wie inter- und transkulturelles Lernen mit *Social-VR* im Englischunterricht gefördert werden kann und in die Englischlehrkräftebildung integriert werden kann. In diesem Beitrag heben die Autor:innen erneut die Bedeutung der praktischen Arbeit *am tool* und die Arbeit *mit* Unterrichtsbeispielen hervor. Sie schlussfolgern, dass

[e]in ausgewogener Seminarplan die Struktur mit freier Lern- und Erkundungszeit kombinieren [sollte], um die Lernerfahrung zu optimieren. Zu den Schlüsselfaktoren gehören eine solide theoretische Grundlage mit anschaulichen Beispielen, frühzeitige VR-Exposition, Anleitung und Anpassungsfähigkeit durch die Dozierenden sowie regelmäßiges Feedback“ (Hein et al. 2025: 153).

Handlungsorientierung und praktisches Erproben digitaler Medien in der fremdsprachendidaktischen Hochschullehre

In den Interviews teilten die Befragten den Dozierenden mit, dass die Ausgestaltung des Lehr-Lernconzepts, in das das vorliegende Projekt integriert ist, als förderlich für den individuellen Professionalisierungsprozess empfunden wurde. Das Lehr-Lernconcept war so konzipiert, dass an eine kurze Phase des theoretischen Inputs zu einem digital-vermittelten Englischunterricht, zyklische Phasen des Planens einzelner digital-vermittelter Aufgaben für den Englischunterricht anknüpfen, die dann zunächst in komplexreduzierten Settings (in Form von *microteachings*) erprobt werden konnten. Nach mehreren Überarbeitungsschleifen wurden die geplanten Unterrichtsstunden dann in einer realen Schulklasse von den Studierenden implementiert (vgl. Kapitel 8.3.1). Die *microteachings* als komplexitätsreduziertes Setting ermöglichten es den Studierenden zunächst produktiv, in einer geschützten Umgebung, zu „scheitern“ (Schart 2024: 168; vgl. Sinha & Kapur 2021: 761). Das Lehr-Lernconcept verfolgte demnach eine starke handlungsorientierte Praxis und versuchte mit unterrichtsnahen Elementen, die professionellen Anforderungen der Lehrpraxis erfahrbar und erlebbar werden zu lassen (vgl. Schart 2024). Die Fokussierung des Lehr-Lernconzepts auf die Unterrichtsplanung und anschließende Durchführung sorgte dafür, dass die Studierenden „mit den komplexen Anforderungen des beruflichen Alltags“ (Schart 2024: 168) unmittelbar konfrontiert wurden. Die Unterrichtsplanung fand demnach nicht in einem hypothetischen Raum statt, sondern versetzte die Studierende in eine reale, alltägliche Berufssituationen.

Das Handeln *in* der Praxis in Form der Unterrichtsplanung und anschließender Praxiserprobung löste in den Studierenden Ungewissheiten aus. Die Praxis versteht sich hier gewissermaßen als krisenauslösend, wobei genau diese krisenhaften Bildungsprozesse erhebliches Potenzial für Professionalisierungsprozesse haben (Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020). Dem strukturtheoretischen Professionsansatz folgend sind Professionelle ständig mit Krisen, Ungewissheiten und Umbrüchen konfrontiert. Professionalisiertes Handeln zeigt sich dann wiederum darin, diese Krisen zu bewältigen (Oevermann 2002). Die Tatsache, dass die Studierenden ihre geplante Stunde in der Praxis durchführen mussten, löste eine Drucksituation in ihnen aus, die zu einer solchen Ungewissheit- und Krisensituation führte. Irritationen und das Erleben von Krisen sind in solchen praktischen Erfahrungen unausweichlich, weswegen aus diesen Erfahrungen *mit* und *in* der Praxis wertvolle Professionalisierungsprozesse initiiert werden können (Meister & Hericks 2021; vgl. Schart 2024).

Unterrichtsplanung als wichtige Professionalisierungsmaßnahme

Bisherige Studien haben bereits die Bedeutung der Unterrichtsplanung als „zentrales Moment zur Erfassung von Fremdsprachenlehrpersonenprofessionalisierung“ (Gerlach et al. 2020: 130) nahegelegt (vgl. Kapitel 6.4). Dennoch möchte die Autorin dieser Studie auch an dieser Stelle selbst hervorheben, dass sich die Unterrichtsplanung in ihrer eigenen Wahrnehmung als Untersuchungsgegenstand für Professionalisierungsprozesse eignet und eine „lohnenswerte empirische Kategorie“ (ebd.: 121) darstellt. Besonders die Planung für ein reales Setting bzw. die Einbettung in einen realen Schulkontext hat sich als vorteilhaft erwiesen. Durch die Tatsache, dass die Studierenden ihre geplante Stunde auch in einer Schule umsetzen mussten, wurden einzelne Planungsschritte im Detail durchdacht und viele Unterrichtsinteraktionen bereits antizipiert. Außerdem wurde sich im Zuge dessen bereits intensiv mit der Funktionsweise digitaler Technologien auseinandergesetzt.

Durch die Aufnahme der Planungsgespräche konnten für den Professionalisierungsprozess wichtige Fragestellungen der Studierenden sichtbar gemacht werden. Mit Blick auf die Analyse der Planungsgespräche wurde jedoch auch deutlich, dass die ‚schablonenartige‘ Übernahme bestehender Wissenskategorien (z. B. nach Shulman 1987 und PCK nach König et al. 2016) für die Analyse der Planungsdaten herausfordernd war bzw. ein „Modellierungsproblem“ (Schädlich 2022a: 53) darstellte. Aus diesem Grund wurde in Kapitel 10.3.5 diskutiert, inwiefern sich (fachdidaktisches) Wissen in Situationen der Praxis anders zu konstituieren scheint (vgl. Schädlich 2022a). So wurde in den Planungsgesprächen z. B. deutlich, dass das theoretisch modellierte fachdidaktische Wissen von Englischlehrpersonen für die Planungspraxis adaptiert werden musste. Teilweise zeigten sich Leerstellen im fachdidaktischen Wissen,

teilweise mussten aber auch Ergänzungen zur PCK-Wissensmodellierung von König et al. (2016) vorgenommen werden. Die Verfasserin dieser Studie schließt sich daher den Überlegungen von Schädlich (2022a) an, dass das in den Planungsdaten beobachtete ‚praktische (fachdidaktische) Wissen‘ als ‚*PCK-in action*‘ deutlich stärker zum Ausgangspunkt universitärer Lehr-Lernveranstaltungen gemacht werden sollte. Schädlich (2022a) schlussfolgert:

Wer welches Wissen als relevant betrachtet, ist nicht nur eine Frage von 'Vorweg-Entscheidungen'; die Frage ist nicht nur: Was muss an der Universität eingespielt werden? Sie sollte vielmehr konsequent als Funktion der Beobachtung dessen, was schon da ist und wie es schon da ist, diskutiert werden. Sich dafür zu interessieren, ist nicht nur die Aufgabe 'der' Fachdidaktik, sondern aller an der Lehrer/innenbildung beteiligten Lehrenden an den Universitäten (ebd.: 69).

Damit verweist Schädlich (2022a) auf zukünftige Forschungsarbeiten, die systematisch erfassen sollten, welche ‚Ressourcen‘ angehende Englischlehrpersonen bereits in universitäre Lehrveranstaltungen bringen, um daraus passgenaue Curricula abzuleiten. Indem sich die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung an dem orientiert, was in der Unterrichtspraxis bereits beobachtbar wird (z. B. explizite und implizite Wissensstrukturen) wird sichergestellt, dass die vermittelten Inhalte und Methoden kontinuierlich an die aktuellen Anforderungen und Entwicklungen angepasst werden und Studierende eine Passung zwischen hochschuldidaktischen Angeboten und eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erleben. Dies fördert eine Ausbildung, die flexibel auf Veränderungen im Bildungsbereich reagieren kann. Hierzu hat die vorliegende Arbeit einen Beitrag geleistet.

11.3 Forschungsmethodisches Resümee und Limitationen der Studie

Insgesamt wird das forschungsmethodische Vorgehen in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse rückblickend als gewinnbringend bewertet. In vorliegender Studie bildeten sowohl videografierte Planungsgespräche als auch eine Interviewbefragung die Datengrundlage zur Beschreibung des Konstruktes ‚digitalisierungsbezogenes Professionswissen‘ von angehenden Englischlehrer:innen. In den Planungsgesprächen konnte damit zum einen das explizite Wissen der Studierenden erfasst werden, auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass einige Denkvorgänge nicht verbalisiert wurden und daher der Analyse nicht zugänglich waren. Die so gewonnene etische Perspektive auf den Forschungsgegenstand, die einen stark objektiven Blick durch die Wahl der deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode hatte, konnte zum anderen durch eine emische Perspektive mit Hilfe der Interviews ergänzt

werden (vgl. Kapitel 8). Neben kognitiven Dispositionen konnte so auch die affektive Dimension und demnach die subjektiven Sichtweisen der Studierenden zu einem digital-vermittelten Englischunterricht erhoben und berücksichtigt werden. Dieser triangulierende, multiperspektivische Ansatz ermöglichte eine Erweiterung des Blickwinkels auf den Untersuchungsgegenstand.

Aus der Perspektive des Forschungsdesigns hätten jedoch Reflexionen *über* den Planungsprozess sowie die erprobte Unterrichtsstunde zusätzliche wichtige Professionalisierungseinsichten ermöglicht. In diesem Zusammenhang hätten Reflexionen *über* die Planungspraxis wichtige Einblicke in das „fachdidaktische Wissen auf Nachfrage“ (Schädlich 2019: 168) gegeben, sodass deutlicher geworden wäre, ob es sich bei den im Datenmaterial beobachteten Leerstellen im fachdidaktischen Wissen tatsächlich um Wissenslücken der Studierenden handelt oder das Wissen in den Planungsgesprächen lediglich nicht verbalisiert wurde (ebd.). In diesem Zusammenhang hätten neben den Planungs- und Interviewdaten auch retrospektive Befragungen im Anschluss an die Planungen z. B. in Form eines Lauten Denkens oder Lauten Erinnerns (vgl. Knorr 2015) zusätzliche wichtige Erkenntnisse in Bezug auf das (fachdidaktische) Wissen auf Nachfrage ermöglicht. Aus forschungspragmatischer Perspektive lässt sich jedoch feststellen, dass das Studiendesign bereits zeit- und ressourcenintensiv war, sodass eine zusätzliche retrospektive Befragung im Rahmen dieses Projektes nicht realisierbar war. Hierfür sind Anschlussstudien notwendig.

Mit Blick auf die Auswertungsmethode wurde bereits in Kapitel 10.3.5 die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse zur Analyse des Professionswissens in den Planungsdaten (FF2) kritisch beleuchtet. Die Autorin stieß dabei auf das „Kategorisierungsproblem“ (Schädlich 2022a: 60) und auf die Schwierigkeit, das interessierende Wissen in ein Ordnungssystem zu bringen (ebd.). Die Praxissituation schien eine Unterscheidung von Wissensarten aufzulösen, sodass eine Modellierung (entlang existierender Kategorien) der Wissensbereiche schwierig war (Schädlich 2022a: 60; vgl. Knorr 2015; Gerlach 2020a). Es wäre denkbar, dass die Vorstrukturierung der Wissensbereiche entlang der Shulman'schen Trias bzw. der TPACK-Dimensionen der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht wurde, gleichwohl die Taxonomie „eine plausible heuristische Rahmung für empirische Rekonstruktionen“ (Schädlich 2022a: 54) darstellt (vgl. Roters 2012). Aus diesem Grund wäre darüber nachzudenken, ob stärker rekonstruktive Verfahren zur Analyse des Professionswissens während einer Praxissituation, die sich z. B. der dokumentarischen Methode bedienen, gegenstandsangemessener sind. Mit diesen Auswertungsverfahren könnten die oft stillschweigenden Orientierungen und sozialen Wissensbestände, die vermutlich einen wichtigen Deutungsrahmen für die Planungsgespräche bilden, erschlossen werden.

Bevor abschließend diskutiert wird, welche Implikationen die in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse für die universitäre, fremdsprachendidaktische

Lehrer:innenausbildung haben, wird auf unterschiedliche Limitationen dieser Arbeit hingewiesen, die sich vor allem auf Grund der Verortung im qualitativen Paradigma ergeben. So wurde bereits zu Beginn dieser Arbeit in Kapitel 8.2 darauf hingewiesen, dass die Grenzen qualitativer Arbeiten vor allem in deren eingeschränkter Generalisierbarkeit, einer hohen Subjektivität, Herausforderung bei der Replizierbarkeit (Reliabilität) oder Validierungsproblemen liegen. Zudem handelt es sich bei den in dieser Arbeit präsentierten Fällen um eine kleine Stichprobe, die lediglich Aussagen über eine ausgewählte Gruppe an angehenden Englischlehrpersonen und die Ausbildungspraxis an einem spezifischen Ausbildungsstandort ermöglicht und daher nicht den Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Die erhobenen Planungsgespräche zeigen lediglich einen kleinen Ausschnitt aus der Handlungspraxis der Studierenden. Zudem handelt es sich um eine punktuelle Erhebung des Professionswissens, die einen ‚Status Quo‘ abbildet und keine Aussagen über die Entwicklung bzw. den Professionalisierungsprozess erlaubt. Hierfür wären längsschnittlich angelegte Studien aussagekräftiger. Für Anschlussarbeiten ergibt sich daraus die Forschungsperspektive, die *Entwicklung* des digitalisierungsbezogenen Professionswissens zu beleuchten, um so auch Aussagen über die Wirksamkeit gewisser Lehr-Lernformate treffen zu können. Aus diesem Grund kann das vorliegende Projekt trotz aller Bemühungen lediglich einen bestimmten Aspekt digitalisierungsbezogener Professionalität von angehenden Englischlehrpersonen beleuchten und damit nur einen sehr spezifischen Beitrag zur Debatte über Digitalität im Englischunterricht und der universitären, fremdsprachendidaktischen Lehrer:innenbildung leisten.

11.4 Reflexion des Lehr-Lernkonzeptes

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie drängt sich auch die Frage auf, wie die Gestaltung des Lehr-Lernkonzeptes, in das die vorliegende Studie eingebettet war, digitalisierungsbezogene Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden initiieren und/oder unterstützen konnte. Auch wenn durch die Anlage der Studie keine empirischen Aussagen darüber getroffen werden können, ob das hochschuldidaktische Szenario für die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen geeignet war, ist es dennoch auf Basis der Rückmeldungen der Studierenden möglich, Rückschlüsse auf ‚kompetenzförderliche‘ Elemente des Lehr-Lernkonzeptes zu ziehen.

Basierend auf den Interviewdaten bzw. den Rückmeldungen der Studierenden scheinen Hochschulsettings mit Blick auf eine fachdidaktisch informierte Professionalisierung im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens geeignet, in denen die Studierenden in praxisnahen Erfahrungsräumen digitale Medien anwenden und ausprobieren können und diese auf fachliche Lernziele hin

reflektieren. Dabei wurde von den Studierenden positiv betont, dass zunächst das Ausprobieren in komplexitätsreduzierten Settings in Form von *microteachings* eine wichtige Lernerfahrung war, bevor die geplante Unterrichtsstunde in der Praxis erprobt wurde. So hatten sie zum einen die Möglichkeit, sich mit der einzusetzenden Technologie vertraut zu machen und zum anderen die Möglichkeit zu überprüfen, ob das geplante Lehr-Lernangebot die Erreichung der Lernziele ermöglicht.

Außerdem haben die Studierenden positiv wahrgenommen, dass sich an die Unterrichtsplanung schrittweise ‚herangetastet‘ wurde. Zunächst planten die Studierenden einzelne digital-vermittelte Aufgaben in Kleingruppen, bevor eine ganze Unterrichtsstunde vorbereitet wurde. Es scheint in diesem Zusammenhang bedeutsam, den Komplexitätsgrad langsam zu steigern, da die Planung einer gesamten digital-vermittelten Englischstunde die Studierende vermutlich zunächst überfordert hätte.

Zudem scheint die Zusammenarbeit mit einer kooperierenden Lehrperson den Studierenden eine gewisse Sicherheit vermittelt zu haben. Auch wenn die Studierenden zunächst ihre Englischstunde selbst in Kleingruppen planen, konnten sie in einem zweiten Planungsgespräch ihre Planungsideen mit einer Lehrperson besprechen und ggf. abändern. Das gemeinsame Planen verteilt die Verantwortung auf alle Beteiligten und macht den Unterricht zu einem kollektiven Vorhaben, bei dem die Wissens- und Erfahrungshorizonte beider Gruppen in die Entscheidungsprozesse einfließen. Dieser im Seminar implementierte *Reverse-Mentoring* Prozess wurde sowohl von den Studierenden als auch den teilnehmenden Lehrpersonen als wichtige Professionalisierungsmaßnahme bewertet (Schmit et al. 2022). Aus den Rückmeldungen der Studierenden wurde deutlich, dass dieses Vorgehen der Absicherung diene und den Studierenden bestehende Unsicherheiten nehmen konnte. Insgesamt fördert das kollaborative Planen und Umsetzen digital-vermittelter Lernsituationen für den Englischunterricht eine Verknüpfung von theoretischen und praktischen Elementen im Lehramtsstudium. Gleichzeitig erhalten Lehrkräfte die Gelegenheit, den Englischunterricht gezielt an die Bedürfnisse einer spezifischen Lerngruppe anzupassen und zu gestalten.

Kritik am Lehr-Lernkonzept äußerten die Studierenden dahingehend, dass sie ihre Lernendengruppe lediglich einmal in einer Hospitationsstunde beobachten konnten, weswegen in den Planungsgesprächen und den Interviews häufige Unsicherheiten in Bezug auf die Fähigkeiten der Lernenden beobachtet wurden. Sofern mit Schulklassen *in* Schulen gearbeitet wird, wäre es demnach notwendig, häufigere Hospitationsphasen einzubauen oder Lehr-Lernlaboren zu etablieren, in denen die Studierenden mit den Schüler:innen häufiger in Interaktion treten können. So könnten auch prozessdiagnostische Fähigkeiten der Studierenden gefördert werden (vgl. Roth & Priemer 2020).

In der Rückschau hätte jedoch eine intensivere Einbindung von Reflexionsphasen den Professionalisierungsprozess der Studierenden vermutlich

stärker unterstützten können. In der Konzeption des Lehr-Lernkonzeptes wird es rückblickend als limitierend betrachtet, dass sowohl der Planungsprozess als auch die Erprobung zu wenig reflexiv begleitet wurden. So zeigen eine Vielzahl an Arbeiten der Fremdsprachendidaktik, dass wiederkehrende Reflexionsphasen und das Nachdenken über Unterricht und die erlebte Handlung Professionalisierungsprozesse anregen können (vgl. Bechtel & Rudolph 2022).

11.5 Ein Blick nach vorn: Eine dystopische und utopische Sichtweise auf einen Englischunterricht in Zeiten der Digitalität

Das vorliegende Dissertationsvorhaben hat Einblicke in das digitalisierungsbezogene Professionswissen angehender Englischlehrpersonen während der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde gegeben. Dabei wurde deutlich, dass der geplante Englischunterricht lediglich um den Einsatz digitaler Medien erweitert wurde. Die Studierenden orientierten sich in ihren Planungen stark an klassischen Unterrichtsformen, die durch digitale Elemente ergänzt wurden. Statt eines digital-vermittelten Unterrichts, zeugen die Planungsdaten eher von einem digital-gestützten Englischunterricht.

Dieses Ergebnis stimmt insofern nachdenklich, da die in den Daten beobachtete „technische Digitalisierung der Lehr-Lernprozesse“ keinen *digital turn* – verstanden als „lernkulturellen, paradigmatischen Wandel“ (Küplüce 2024: 254 + 261) – bewirkt. Damit sind auf Basis der erhobenen Daten keine strukturellen oder lernkulturellen Veränderungen für den Englischunterricht erwartbar, die einer Bildung in einer Kultur der Digitalität Rechnung tragen würden (Küplüce 2024: 261). Eine tiefgreifende Veränderung und Neuausrichtung des Unterrichts, bei der digitale Medien und Technologien als integraler Bestandteil des Lernprozesses eingesetzt werden und eine *Kultur* der Digitalität berücksichtigt wird, konnte in den Daten nicht beobachtet werden.

Dieses fehlende, erweiterte Verständnis eines digital-vermittelten Englischunterrichts erweist sich für die Fremdsprachendidaktik jedoch als problematisch, bzw. kann mit unterschiedlichen Konsequenzen für das Fach Englisch einhergehen. Um dies zu erläutern, möchte ich⁴⁵ auf Basis der von Kurtz (2018b) veröffentlichten „Zukunft des Englischunterrichts als Dystopie“ folgende Gedanken äußern:

Nimmt man die von Kurtz (2018b) beschriebene „Zukunft des Englischunterrichts als Dystopie“ als Ausgangspunkt für einen kritischen Blick in die Zukunft, so wirft Kurtz (2018b) die Frage auf, woher der Englischunterricht in

45 In den folgenden Ausführungen wird bewusst die Ich-Perspektive gewählt, um die eigene Positionierung als Forschende transparent zu machen.

Zukunft – und damit auch mit Blick auf eine Kultur der Digitalität – seine Existenzberechtigung bezieht und beziehen wird. In seiner Dystopie geht er davon aus, dass die „digitale Revolution“ (Kurtz 2018b: 1) dafür sorgen wird, dass der Englischunterricht an Relevanz verliert. So prognostiziert er z. B., dass die Möglichkeiten der maschinellen Übersetzung den traditionellen Fremdspracherwerb obsolet machen könnte. Infolgedessen gerät der schulische Englischunterricht in Legitimationszwänge. Es führt aus:

Englisch ist nach dem Berliner Abkommen vom Tulpendienstag 2025 allerdings kein Hauptfach mehr. Es ist zwar noch Teil der Abiturprüfung, lässt sich jedoch nicht mehr als erstes oder zweites Abiturfach wählen. Das BMSK reagierte damit auf die digitale Revolution. Längst ermöglichen uns die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien per maschineller Spracherkennung und simultaner Übersetzung den Austausch mit Menschen, die Englisch (und andere Sprachen) sprechen. Speisekarten werden mittlerweile per App automatisch in alle Sprachen übersetzt. Augmented Reality erläutert zudem touristische Sehenswürdigkeiten wenn gewünscht auch mit allen interkulturellen Details. Der Englischunterricht war in den ersten drei Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts ohnehin mit immer neuen Ansprüchen und Kompetenzanforderungen überfrachtet worden. Da sich diese kaum exakt messen und vergleichen ließen, setzte das BMSK mit der Herabstufung des Faches Englisch in der Abiturprüfung ein klares Zeichen: Fremdsprachenunterricht muss Fremdsprachenunterricht bleiben (ebd.: 1).

Anhand der zuvor beschriebenen Entwicklungen gerät die Fremdsprachendidaktik in eine „Sinnkrise“ (ebd.: 3), so die Prognose von Kurtz (2018b). Insgesamt zeichnet er ein Bild des zukünftigen Englischunterrichts, für den die digitale Transformation eine Bedrohung bzw. Existenzkrise darstellt. Kurtz' Dystopie spiegelt damit die Befürchtung wider, dass technologische Entwicklungen wie *machine translation* das schulische Fremdsprachenlernen obsolet machen, bzw. Lernende, „an der Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens der englischen Sprache“ zweifeln (Kurtz 2018b: 3). Mit diesen Fragen sieht sich die Fremdsprachendidaktik bereits in der Gegenwart vor allem in der öffentlich medialen Debatte zunehmend konfrontiert (vgl. Kolb 2024).

Ich möchte im Folgenden meine Gedanken zur Dystopie eines Englischunterrichts in Zeiten der Digitalität von Kurtz (2018b) in Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie erläutern: Kurtz (2018) zeichnet eine Zukunft, in der technologische Lösungen den Fremdsprachenunterricht weitgehend substituieren. Auch die Planungsdaten der vorliegenden Arbeit lassen erkennen, dass die geplanten Englischstunden häufig „Wein in alten Schläuchen“ (Schildhauer & Bündgens-Kosten 2021: 9) bleiben und digitale Medien lediglich additiv oder substitutiv eingesetzt werden. Der geplante Unterricht weist auf einen *digital-gestützten* Englischunterricht hin, der teilweise noch fest in der Buchkultur verankert ist. Dies wiederum kann in der Konsequenz bedeuten, dass der geplante Englischunterricht eine „analoge Gegenwelt zur Wirklichkeit“ (Bär 2019: 12) der Lernenden darstellt. Ich bin daher der Auffassung, dass ein Szenario, wie von Kurtz (2018b) geschildert, wahrscheinlich(er) ist, wenn Englischlehrpersonen – wie in der vorliegenden Studie

beobachtet – bestehenden, analog-geprägten Unterricht replizieren und Englischunterricht auf der substitutiven Ebene bleibt. So besteht das Risiko, dass die transformative Kraft einer Kultur der Digitalität für den Fremdsprachenunterricht ungenutzt bleibt und der Unterricht nicht die erforderliche Innovationskraft entwickelt, die für die Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt notwendig ist. Damit verstärken sich die von Kurtz (2018b) beschriebenen Legitimationszwänge, da der von den Studierenden geplante Englischunterricht ‚zeitgemäße‘ digitale Entwicklungen und damit die *Kultur* der Digitalität nicht aufgreift.

Für die fremdsprachendidaktische Lehrer:innenbildung ergibt sich aus den hier skizzierten Beobachtungen des vorliegenden Projektes ein dringender Handlungsbedarf, der zugleich eine wesentliche Forschungslücke markiert: Wie gelingt es, angehende Englischlehrpersonen auf einen Englischunterricht vorzubereiten, der sich an die Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft anpasst? Wie kann mit der Diskrepanz zwischen bisherigen schulischen und universitären Erfahrungen der Studierenden und ‚neuer‘ Schulrealität, wie sie im Einleitungskapitel von einer Teilnehmenden dieser Studie beschrieben wurde, so umgegangen werden, dass sie als Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse dient? Wie geht die Fremdsprachendidaktik außerdem (zukünftig) damit um, dass die unterrichtliche Praxis an Schulen bzw. die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts in der Praxis schneller voranschreitet als die Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik auf konzeptueller Ebene?

Im Folgenden möchte ich als Autorin der vorliegenden Arbeit argumentieren, dass vor allem ein verstärkter dialogischer Austausch zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis in der universitären Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen notwendig ist, um zuvor skizzierte Fragestellungen zu bearbeiten. Gleichzeitig vertrete ich die Auffassung, dass ein starker Praxisbezug für die Gestaltung eines digital-vermittelten Englischunterrichts notwendig ist, um auf gegenwärtige Transformationsprozessen adäquat zu reagieren und zugleich die Anschlussfähigkeit der Fremdsprachendidaktik in der Lehrer:innenbildung langfristig zu sichern. Meiner Ansicht nach werden praxisnahe Erfahrungen in einer Kultur der Digitalität für Studierende immer bedeutsamer, da Studierende nicht auf Erfahrungen im und mit dem Umgang digitaler Medien zurückgreifen können. Ich möchte mich daher an dieser Stelle dafür aussprechen, dass eine konsequente Einbindung von Akteur:innen der Schulpraxis eine dringende, notwendige Voraussetzung ist, damit es der universitären Ausbildung gelingt, angehende Lehrpersonen in ihrem digitalisierungsbezogenen Professionalisierungsprozess hinreichend zu unterstützen. Nur so kann es gelingen, den von Kurtz (2018b) skizzierten utopischen Perspektiven auf einen digital-vermittelten Englischunterricht entgegenzuwirken.

Eine stärkere Theorie-Praxis Verzahnung könnte außerdem die Kluft zwischen voranschreitender digital-vermittelter Unterrichtspraxis und Theoriebildung verringern. Wenn die Praxis durch sich schnell entwickelnde technologische Innovationen oder schulische Eigeninitiativen der Theorie vorausläuft, wird die Praxis die treibende Kraft für schulisches Handeln, während die Theorie (hier verstanden als fachdidaktische Lehr-Lernveranstaltungen) ‚nachziehen‘ muss. Damit läuft die Fremdsprachendidaktik Gefahr, dass das traditionelle Verhältnis, in dem die fachdidaktische Theorie als Bezugsrahmen für die unterrichtliche Praxis fungierte, aufgelöst wird bzw. in Teilen sogar umgekehrt wird: die Praxis des Englischunterrichts eilt voraus, während sich die Theorie retrospektiv neu ordnen muss und zu systematisieren versucht. Bis heute mangelt es z. B. an grundlegender Forschung, die überhaupt erst untersucht, wie Digitalität und der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht wirken und beispielsweise die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden ändern, obwohl bereits seit Jahren die Praxis eines digital-vermittelten Englischunterrichts voranschreitet. Die schnelle Praxisentwicklung führt gleichzeitig zu einer Vielfalt an Einzellösungen, *tools*, Unterrichtsformaten und Erfahrungswerten, die nicht unmittelbar theoretisch eingebettet sind. Zum jetzigen Zeitpunkt ist beispielsweise noch völlig unklar, wie sich generative KI auf das Englischlernen und damit auf die fremdsprachendidaktischen Kompetenzen von Lernenden (und Lehrenden) auswirken wird. Auch hier herrscht dringender Forschungsbedarf, um empirisch begründbare Aussagen über die Wirkungen der Digitalität auf den Englischunterricht und Lernprozesse im fremdsprachlichen Englischunterricht treffen zu können (vgl. Klassen in Vorbereitung). Die Praxis testet daher in gewissem Maße schneller als die Theorie, was jedoch erhebliche Konsequenzen für die Gestaltung eines Englischunterrichts hat.

Die hier beschriebene Entwicklung birgt daher das Risiko einer zunehmenden Entkopplung von wissenschaftlicher Fachdidaktik und schulischer Realität. Dies könnte wiederum die Relevanz, Wirksamkeit und Anschlussfähigkeit fremdsprachendidaktischer Theorie in Frage stellen (vgl. Kurtz 2018b). Wenn Theorie nicht mehr in engem Austausch mit unterrichtlicher Praxis steht, droht sie, an Handlungskraft zu verlieren, als praxisfern wahrgenommen zu werden und innovative Entwicklungen nicht mehr angemessen begleiten oder kritisch reflektieren zu können. Langfristig könnte dies – wie von Kurtz (2018b) prognostiziert – die Position der Fremdsprachendidaktik schwächen.

Aus diesem Grund bin ich der Auffassung, dass sich die Fremdsprachendidaktik als reflexive Disziplin positionieren sollte, die im Wechselspiel mit der Praxis Theorie generiert – nicht über, sondern mit der Praxis. Als Konsequenz daraus sind flexible, weniger langwierige Zugänge zur Schulwirklichkeit notwendig, die beispielsweise mit Formaten wie der Aktionsforschung oder designbasierten Forschungsansätzen umgesetzt werden können

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit einem utopischen Blick auf eine Englischlehrer:innenbildung in Zeiten der Digitalität, der die zuvor skizzierten Überlegungen integriert⁴⁶: Angehende Englischlehrpersonen durchlaufen eine hochgradig professionalisierte Ausbildung, die Theorie und Praxis nahtlos verknüpft. In kollaborativen Lehr-Lern-Laboren entwickeln sie innovative didaktische Konzepte, die digitale Medien nicht einfach ersetzen oder ergänzen, sondern transformativ nutzen. Virtuelle Austauschprogramme, KI-gestützte Sprachsimulationen und interaktive Storytelling-Umgebungen ermöglichen es Schüler:innen, authentische Kommunikationssituationen zu erleben, die wiederum von angehenden Englischlehrer:innen in komplexitätsreduzierten, praxisnahen Settings erprobt und zyklisch überarbeitet werden können. Dabei verfolgt die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer:innen einen reflexiven Ansatz, der bisherige Erfahrungen der Studierenden aufgreift und thematisiert. Auch forschendes Lernen und kontinuierliche Weiterbildung sind integraler Bestandteil der Professionalisierung. Durch hybride Lehrformate arbeiten Studierende von Anfang an mit erfahrenen Lehrkräften zusammen und gestalten den Fremdsprachenunterricht als interaktiven Raum, in dem kulturelle Perspektiven, kritisches Denken und kommunikative Handlungsfähigkeit geschärft werden. In diesem Zusammenhang entwickeln die zukünftigen Englischlehrer:innen eine professionelle Haltung zur Kultur der Digitalität, die über eine substitutive Sichtweise hinausgeht und den Englischunterricht im gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet⁴⁷. Durch diese Ansätze kann die Englischlehrerbildung sicherstellen, dass die theoretischen Konzepte in direkter Beziehung zur praktischen Unterrichtspraxis stehen und die Studierenden die Schule nicht nur als hypothetischen Raum, sondern als konkreten Kontext ihrer zukünftigen Tätigkeit verstehen. Dies ist für die professionelle Planung eines digital-vermittelten Englischunterrichts unerlässlich.

46 Der nun folgende Abschnitt wurde mit Hilfe von *ChatGPT* unter folgendem Prompt generiert: Schreibe mir ein kurzes dystopisches Szenario zu einem Englischunterricht in Zeiten der Digitalität – ChatGPT (10.02.2025) - <https://chatgpt.com/>

Ich habe an dieser Stelle auf *ChatGPT* als Hilfsmittel zurückgegriffen, da im Sinne eines dystopischen Szenarios Sprachlernmodelle wie *ChatGPT* für die Generierung von Texten eine immer höhere Relevanz gewinnen werden.

47 Ende des von *Chat-GPT* generierten Absatzes.

Literaturverzeichnis

- Abelson, R. P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355–366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4
- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Abendroth-Timmer, D. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden: Ein dramapädagogischhochschuldidaktischer Ansatz. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. (S. 199–215). Narr Francke Attempto.
- Abendroth-Timmer, D., & Wolter, M. (2020). Lehre und Fremdsprachenunterricht digital gestalten. Ein Lehrprojekt für angehende Spanisch- und FranzösischlehrerInnen. In H. Niesen, D. Elsner, & B. Viebrock (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 185–206). Narr Francke Attempto.
- Abendroth-Timmer, D., & Gerlach, D. (Hrsg.). (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2021). Forschungsmethodologische Herausforderungen in digitalen Kontexten der Sprachlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism- The Langscape Journal*, 3, 184–202. <https://doi.org/10.18452/22332>
- Abendroth-Timmer, D., & Hennig-Klein, E.-M. (2023). Zur Strukturierung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen mittels digitaler Medien im internationalen Projekt Virtual Multilingual Learning Encounters in the Language Classroom (ViMuLEnc). In M. Bechtel, Dittmann, Lara, A., & J. Fricke (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen* (S. 71–86). Peter Lang.
- Aguado, K. (2009). Am Anfang ist das Ziel. Für eine lern(er)zielorientierte Bestimmung von Unterrichtsinhalten. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (S. 9–15). Gunter Narr Verlag.
- Aguado, K. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In K. Aguado, L. Heine, & K. Schramm (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 48. Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (119–135). Peter Lang.
- Aguado, K. (2019). Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 65. Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 67–85). Peter Lang.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.

- Ajzen, I. (1993). Attitude Theory and the Attitude Behavior Relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Hrsg.), *New Directions in Attitude Measurements* (S. 41–57). Walter de Gruyter.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Alexander, B., Adams Becker, S., Cummins, M., & Hall Giesinger, C. (August 2017). *Digital Literacy in Higher Education, Part II: An NMC Horizon Project Strategic Brief*. Volume 2.4. The New Media Consortium.
- Alonzo, A. C., Berry, A., & Nilsson, P. (2019). Unpacking the Complexity of Science Teachers' PCK in Action: Enacted and Personal PCK. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 271–288). Springer Nature Singapore.
- Alter, G. (2021). Diversifying Cultural Learning in the Digital Age. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), *Narr Studienbücher. Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 143–166). Narr Francke Attempto Verlag.
- Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centred instruction. In J. Alatis (Ed.), *GURT '83 - Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: Towards a rational* (S. 19–26). Georgetown University Press.
- Altmann, A., F., Weber, K. E., Prilop, C. N., Kleinknecht, M., & Nückles, M. (2019). Förderung von Kernkompetenzen in der Lehramtsausbildung durch videobasiertes Microteaching und Peerfeedback. In T. Ehmke, P. Kuhl, M. Pietsch, & K. u. P. Ehmke (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 213–223). Beltz Juventa.
- Altrichter, H., & Porsch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Auflage). Klinkhardt.
- Anders, P. (2021). Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung/Digitality Research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 127–143). J.B. Metzler.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Angeli, C., Valanides, N., & Christodoulou, A. (2016). Theoretical Considerations of Technological Pedagogical Content Knowledge. In Koehler Matthew J. & P. Mishra (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* (S. 11–32). Routledge.
- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Langenscheidt Longman.
- Apra, C. (2014). Unterrichtsplanung als Designaufgabe. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 14(4).
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656–1662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>

- Arnold, K.-H., & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63(4), 401–416.
- Arriagada, M. (2024). Lernen, Wissen, Handeln: Ein Plädoyer zur Erforschung von Lehrerwissen von Fremdsprachenlehrpersonen anhand von Fallstudien. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 143–159). Peter Lang.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Klinkhardt.
- Astleitner, H. (2022). Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Perspektiven zwischen Wissenschaft, Praxis und Recht. *Zeitschrift f. Bildungsforschung*, 12(2), 437–441. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00361-7>
- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz: Forderungen an das Bildungssystem. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1(Jahrbuch Medienpädagogik), 109–122.
- Aumann, A., & Weitzel, H. (2024). Exploring a Theory-Practice Gap: An Investigation of Pre-service Biology Teachers' Enacted TPACK. In K. Korfiatis, M. Grace, & M. Hamann (Hrsg.), *Contributions from Biology Education Research. Shaping the Future of Biological Education Research: Selected Papers from the ERIDOB 2022 Conference* (S. 311–323). Springer.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz- Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In v. A. Rein (Hg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.
- Baacke, D. (1999). „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *Medien + Erziehung*, 43(1/99), 9–12.
- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Gelingensbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht - Kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen. In N. Beck, T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Vielältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 73-86). Tübingen University Press.
- Bär, M. (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels - Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 12–23). Narr Francke Attempto.
- Bar-Tal, D. (2002). The (social) psychological legacy for political psychology. In K. M. Monroe (Ed.), *Political Psychology* (S. 173–191). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baser, D., Kopcha, T., & Ozden, M. Y. (2016). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749–764.

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. Stannat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bechtel, M. (2018). Zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9–20). Narr Francke Attempto.
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 24–33). Narr Francke Attempto.
- Bechtel, M., & Rudolph, T. (Hrsg.). (2022). *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Theorien – Konzepte – Empirie*. Peter Lang.
- Bechtel, M., Dittmann, L. A., & Fricke, J. (Hrsg.). (2023). *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen*. Peter Lang.
- Becker, C. (2018). *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Bulizek, B., Burovikhina, V., Cyra, K., Gryl, I., & Tobinski, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl, & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 43–76). DuEPublico: Duisburg-Essen Publications University of Duisburg-Essen, Germany. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/73330>
- Benitt, N. (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher Classroom Action Research and Teacher Learning. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Benitt, N., Schmidt, T., & Legutke, M. K. (2019). Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In G. Xuesong (Ed.), *Springer International*

- Handbooks of Education. Second Handbook of English Language Teaching* (S. 1171–1193). Springer.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. French Press.
- Berger, J.-L., & Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung und planungsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 14(4), 24–29.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1995). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Berg-Schlosser, D. (2005). Attitudes. In D. Nohlen & Schultze-Rainer-Olaf (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft - Band 1* (S. 42). C.H. Beck.
- Berliner, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X015007007>
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bernert-Rehaber, S., & Schlemminger, G. (2013). Immersive 3D-Technologien optimieren das Fremdsprachenlernen: „EVEIL-3D - Lernen in virtuellen Welten“. *Babylonia*, 3, 44–49.
- Beyer, D., & Strasser, T. (2023). Cutting-edge, creative, connected. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 184, 2–7.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bitkom Research (2024). *Bereits jede zweite Lehrkraft hat KI für die Schule genutzt*. <https://www.bitkom-research.de/news/bereits-jede-zweite-lehrkraft-hat-ki-fuer-die-schule-genutzt> (02/04/2025)
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995). *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Sekretariat der BLK.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. KoPäd Verlag.
- Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Forderung aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In B. Bachmaier, D. Spanhel, & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 2 Opladen: Leske + Budrich* (S. 27–42). Medienpädagogik.
- Blömeke, S. (2007). Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung. In W. Sesink, M. Kerres, & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik (JAMED). Jahrbuch Medienpädagogik 6 Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 246–259). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) - Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen - Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.

- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Feldbrich, A., & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zu Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 219–246). Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K., & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen - Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf - Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327. <https://doi.org/10.25656/01:15350>
- Blume, B. (2021). Social Media im Englischunterricht: Chancen, Potenziale, Risiken. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 190–202). Beltz Juventa.
- Blume, C., & Hübner, A. (2021). Von Rebellen und Patrioten: Ein digitales Lernspiel für den fremdsprachlichen Englischunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 154–165). Beltz Juventa.
- Blume, C., & Schmidt, T. (2020). Pädagogischer Doppeldecker - Blended Learning als Methode für die Entwicklung von inklusiven Einstellungen und fachdidaktischem Wissen in der Lehrkräfteausbildung im Fach Englisch als Fremdsprache. In H. Niesen, D. Elsner, & B. Viebrock (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachen-didaktik. Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 73–95). Narr Francke Attempto.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B., & Schmidt, T. (2021). Mindsets and reflection in teacher education for inclusive language classrooms. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 33–54.
- Blume, C. (2022). My Text is in Another Tipi. *Anglistik*, 33(1), 77–95. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/9>
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Ed.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80–101). Rowohlt.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2014*. https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf (02/04/2025)

- Boelmann, J. M. (2018). Forschungsparadigma. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen*. (S. 91–92). Schneider Verlag Hohengehren.
- Boelmann, J. M., König, L., & Kelsch, L.-M. (2024). Digital Narratives oder traditionelle Lehrmeister? Medienbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. *MidU - Medien im Deutschunterricht*, 6, 1–28. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.2.X>
- Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht. Unterrichtsplanung und -durchführung vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26968>
- Bolten, R. (2018). Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 32, 96–107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.26.X>
- Bonnet, A. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164–177. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12>
- Bonnet, A. (2020). Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt Prinzipien, Gegenstände und ausgewählte Befunde Rekonstruktiver Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (RFF)*, 1(1), 4–18.
- Bonnet, A. (2024). Towards the hidden side of the hidden side. Rekonstruktive Professionsforschung in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 31–48). Peter Lang.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13. <https://doi.org/10.25656/01:16026>
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag.
- Bonnet, A., Hericks, U., & Bakels, E. (2025). Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung. Empirische Erkundungen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik. In D. Wittek, K. Jörg, M. Dominique, & P. Hille (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. (S. 69–88). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6131-03>
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Borg, S. (2016). Teacher cognition: understanding how knowledge and beliefs underpin professional practice. In E. Ellis (Ed.), *The Plurilingual TESOL Teacher* (S. 189–217). Walter de Gruyter GmbH.
- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In X. Gao (Hrsg.), *Springer International Handbooks of Education. Second Handbook of English Language Teaching* (S. 1149–1170). Springer.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498. <https://doi.org/10.2307/1162861>
- Borko, H., Livingston, C., & Shavelson, R. J. (1990). Teachers' Thinking About Instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40–49. <https://doi.org/10.1177/074193259001100609>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Auflage). Springer Medizin Verlag.
- Bostancioglu, A., & Handley, Z. (2018). Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL 'Total Package': Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for English as a Foreign Language (EFL). *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 572–598.
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. UVK.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. *Open Online Journal for Research and Education*, 6, 38–51.
- Brandhofer, G., & Wiesner, C. (2018). Medienbildung im Kontext der Digitalisierung: Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen. *Online Journal for Research and Education*, 10, 1-15.
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the Construct „Just Right?“. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 103–128.
- Bräsel, T., & Fenn, M. (2023). Steigerung der Relevanzeinschätzung von Fachwissen im Geschichtslehramtsstudium über eine Vorlesung und ein Online-Tutorium mit Lehr-Lern-Videos – eine Interventionsstudie. In J. Hermans (Ed.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023)*. 528 KB (S. 143–163). Universitätsverlag Potsdam.
- Braun, A., Weiß, S., & Kiel, E. (2022). Überzeugungsmuster angehender Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 235–259. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.12.08.X>
- Braun, T., Büsch, A., Dander, V., Eder, S., Förchler, A., Fuchs, M., Gapski, H., Geisler, M., Hartong, S., Hug, T., Kübler, H.-D., Moser, H., Niesyto, H., Pohlmann, H., Richter, C., Rummler, K., & Sieben, G. (2021). Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>

- Brauweiler, P. (2021). Kollaboratives Schreiben im Englischunterricht in einer Kultur der Digitalität. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 26–45). Beltz Juventa.
- Breiter, A., Welling, S., & Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM: Bd. 64*. Vistas Verlag.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen*, 24(46), 47–63. <https://doi.org/10.25656/01:21688>
- Breuer, F., & Roth, W.-M. (2003). Subjectivity and Reflexivity in the Social Sciences: Epistemic Windows and Methodical Consequences. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), o. S. <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt - Ein interdisziplinäres Modell. In A. Pasternak (Ed.), *GI-Edition - lecture notes in informatics (LNI) Proceedings: volume P-288. Informatik für alle: 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule, 16.-18. September 2019, Dortmund* (S. 25-33). Gesellschaft für Informatik e.V. (GI).
- Brinda, T., Diethelm, I., Gemulla, R., Romeike, R., Schöning, J., & Schule, C. (2016). *Dagstuhl-Erklärung Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung/01/04/2025>
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Beltz.
- Bromme, R. (1992a). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Verlag Hans Huber.
- Bromme, R. (1992b). Aufgabenauswahl als Routine: Unterrichtsplanung im Schulalltag. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1992. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland Bd. 2* (S. 535–544). Deutscher Studien Verlag.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts in der Schule* (S. 177–212). Hogrefe-Verlag.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik - Reprints. Herausgegeben von D.H. Rost: Band 7*. Waxmann.
- Bromme, R., & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung: Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Scriptor.
- Brooks-Young, S. (2017). *ISTE Standards for Students - A Practical Guide for Learning with Technology*. International Society for Technology in Education. <https://iste.org/standards> (02/04/2025).
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>

- Brüggemann, M. (2013). *Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. KoPäd Verlag.
- Bukova-Güzel, E. (2010). An investigation of pre-service mathematics teachers' pedagogical content knowledge, using solid objects. *Scientific Research and Essays*, 5, 1872–1880.
- Bündgens-Kosten, J. (2021). Breakout Games im Englischunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 166–175). Beltz Juventa.
- Bündgens-Kosten, J., & Elsner, D. (2018). Playful Plurilingualism? Exploring Language(s) with the Multilingual Serious Game MELang-E. In J. Bündgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 115–131). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497>
- Bündgens-Kosten, J., & Schildhauer, P. (Hrsg.). (2021). *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft*. Beltz Juventa.
- Berge, P. (2024). *Teaching Young Learners in Bilingual Settings A teacher cognition study in the context of CLIL at the Dortmund International Primary Schools (DIPS) network*. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783381128020>
- Burger, C. (2020). Digitale Fremdsprachenkompetenzen? Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi_Gap - Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(4), 190–216. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3502>
- Burger, C., & Elsner, D. (2020). Digital English Lab. Digitale fachdidaktische Kompetenzen erwerben durch Kooperatives Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Englisch. In H. Niesen, D. Elsner, & B. Viebrock (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 19–35). Narr Francke Attempto.
- Bürger, N., Schütte, U., & Wecker, C. (2022). Zur Einführung: Bildung in der digitalen Welt. In U. Schütte, N. Bürger, M. Fabel-Lamila, P. Frei, K. Hauenschild, J. Menthe, B. Schmidt-Thieme, & C. Wecker (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung - Sonderheft 2. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S. 9–14). Universitätsverlag Hildesheim.
- Burston, J. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994-2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–225.
- Burwitz-Melzer, E. (2019). The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 34–45). Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Hrsg.). (2018). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachen-*

- lehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger Ivo. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (277-). Narr Francke Attempto.
- Bwalya, A., Rutegwa, M., & Mapulanga, T. (2024). Developing Pre-Service Biology Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge through a TPACK-Based Course. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 263–278. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.263>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Canbazoğlu Bilici, S., Guzey, S., Donna, J., Roehrig, G., Karahan, E.: Yamak, H., & Kavak, N. (2013, January 9). „A Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)-Based Lesson Plan Assessment Instrument.” Association for Science Teacher Education (ASTE). Charlestown, Saint Kitts Ve Nevis. <https://hdl.handle.net/11511/98238> (07/07/2025).
- Canbazoğlu Bilici, S., Guzey, S. S., & Yamak, H. (2016). Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) through observations and lesson plans. *Research in Science & Technological Education*, 34(2), 237–251. <https://doi.org/10.1080/02635143.2016.1144050>
- Carlson, J., & Daehler, K. R. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 77–92). Springer Nature Singapore.
- Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I., & etc. (2022). *Skalen handbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel“ – 6. Messzeitpunkt*. https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00006752/STePS-2022-Skalenhandbuch.pdf (03/04/2025).
- Caruso, C. & Hofmann, J. (2021). How to Do Things with Apps – Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SH 1/2021, 32–50.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag.
- Caspari, D. (2009). Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht. *Französisch Heute*, 40(2), 73–78.
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 32(1), 20–35.

- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 7–21). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D., & Grünewald, A. (2022). Auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte - Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 97–121.
- Cauet, E. (2016). *Testen wir relevantes Wissen? Zusammenhang zwischen dem Professionswissen von Physiklehrkräften und gutem und erfolgreichem Unterrichten. Studien zum Physik- und Chemielernen: Vol. 204*. Logos Verlag.
- Červenková, I., Vaclavik, M., & Sikorová, Z. (2022). Ways of Using Textbooks and Digital Resources by Teachers and Students in the Lower Secondary Schools. *The New Educational Review*, 71(1), 24–34. <https://doi.org/10.15804/tner.2023.71.1.02>
- ChatGPT. (10. Februar 2025). Schreibe mir ein kurzes dystopisches Szenario zu einem Englischunterricht in Zeiten der Digitalität. OpenAI. <https://chat.openai.com>
- Chatel, R. G., & Peterson, P. (1976). *Teacher Stimulated Recall of Interactive Decisions*. Stanford University Press, Center for Research and Development in Teaching.
- Cieźka, A. (2024). Generative KI-Tools: Die Zukunft des kreativen Lernens. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), 375–405. <https://doi.org/10.48694/zif.3722>
- Cirocki, A., & Hallet, W. (2024). *Professionalising English Language Teaching: Concepts and Reflections for Action in Teacher Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009350235>
- Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361. <https://doi.org/10.2307/1179683>
- Clark, C. M. (1983). *Research on teacher planning: an inventory of the knowledge base*. Occasional Paper No. 66. Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1981). *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: a case study of teacher yearly planning*. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1984). *Teachers' thought processes*. Occasional Paper No. 72. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association* (S. 255–296). MacMillan.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- Cook, T. D., & Reichardt, C. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage Publications.

- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die deutsche Schule*, 106(4), 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harrant, P. Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Schriftenreihe der Tübingen School of Education. Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- 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.
- Cutrim Schmid, E. (2018). Developing Plurilingual Competence in the EFL Primary Classroom through Telecollaboration. In J. Bündgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 171–190). Multilingual Matters.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 10(2), 53–57.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
- Dausend, H. (2017). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 335–379). Springer VS.
- Davies, G., Otto, S. E. K., & Rüschhoff, B. (2013). Historical Perspective on CALL. In M. Thomas, Reinders H., & M. Warschauer (Hrsg.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (S. 19–38). Bloomsbury.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Delius, K., & Freitag-Hild, B. (2022). Neue Mündlichkeiten. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 176, 2–7.
- Demming, S. (2007). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Iudicium.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.th ed.). McGraw Hill.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren - Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Dertinger, A. (2024). Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 187–213. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.08.X>
- Diehr, B. (2018). Wissenschaftliche Englischlehrerbildung - eine Herausforderung für Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In B. Diehr (Hrsg.), *Universitäre*

- Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis* (S. 75–101). Peter Lang.
- Diehr, B. (2021). Fremdsprachenunterricht professionell planen. Ein Beitrag zur universitären Lehrer*innenbildung. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari, & K. Wieland (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin - Festschrift für Daniela Caspari* (S. 193–207). Narr Francke Attempto Verlag.
- Diehr, B. (2022). Kulturelles Lernen planen: Zur Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte. In L. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 351–372). J.B. Metzler Stuttgart.
- Diehr, B., Siepmann, D., Surkamp, C., & Weishaar, H. (2018). *Digitalisierung und Englischunterricht: Digitales Lernen und digitale Bildung*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/digitalisierung-und-englischunterricht/6445> (01/04/2025)
- Diener, A. (2016). Effekte der Verzahnung von wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Ausbildungsinhalten auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden der Fachdidaktik Englisch. In M. K. Legutke & M. Scharf (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 127–144). Narr Francke Attempto.
- Diethelm, I., & Brinda, T. (2016). *Haus der digitalen Bildung*. Microsoft PowerPoint - haus-digitale-bildung-D-EN-bunt.pptx (07/04/2025)
- Digi.komp. (o. D.). *Kompetenzmodell*. Digi.komp. <https://digikomp.at/digikompp/-kompetenzmodell> (07/04/2025)
- Dilthey, W. (1991). *Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Waxmann.
- Döbeli Honegger, B. (2017). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. (1. Auflage). hep: Der Bildungsverlag.
- Döbeli Honegger, B. (2022, 12. Juni). *DPACK ist eine Erweiterung von TPACK*. <https://mia.phsz.ch/DPACK/ErweiterungVonTPACK> (02/04/2025)
- Döbeli Honegger, B., Hielscher, M., & Hartmann, W. (2018). *Lehrmittel in einer digitalen Welt - Expertenbericht im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz)*. https://www.ilz.ch/sites/default/files/inline-files/Expertenbericht-Lehrmittel-in-einer-digitalen-Welt_2018-11-12.pdf (03/04/2025)
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 78*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22498>
- Drackert, A., Küplüce, C., & Werner, S. (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 261–283.

- Dräger, J., Meyer-Guckel, V., Winter, E., & Ziegele, F. (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!*
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage Marburg.*
- Dresing, T., & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie - Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage, S. 835–854). Springer Fachmedien.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, Stuart, E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Free Press. <https://doi.org/10.1109/MEX.1987.4307079>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, J. Vahrenhold, Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried, Labusch, & Amelie (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>
- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–187). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Drummond, A., & Sweeney, T. (2017). Can an objective measure of technological pedagogical content knowledge (TPACK) supplement existing TPACK measures? *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 928–939. <https://doi.org/10.1111/bjet.12473>
- Düwel, F., & Niethammer, M. (2024). Entwicklung eines didaktisch induzierten Ansatzes zur Erfassung der inhaltlichen Kohärenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, & F. Grospietsch (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 127–166). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Ehrenreich, S. (2004). Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant- Jahr als ausbildungsbiographische Phase. Langenscheidt.
- Eickelmann, B. (2010). Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Gefälligkeitsübersetzung: Successful implementation of digital media in school

- and teaching. An empirical analysis from the viewpoint of research on school development. *Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 19* [Dissertation]. Waxmann.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien - Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Pädagogische Zeitschriften: 164, 36. Jahrgang. Schulmanagement Handbuch* (S. 54–81). Cornelsen.
- Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733–761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- Eickelmann, B., Gerick, J., & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, H. Schaumburg, M. Senkbeil, H. Wendt, Waxmann Verlag GmbH, F. Goldhammer, K. Schwippert, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9–31). Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, J. Vahrenhold, Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried, Labusch, & Amelie (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., Endberg, M., & Domke, M. (2022). Digitalisierungsbezogene Fortbildung und professionelle Lerngelegenheiten von Lehrpersonen der Sekundarstufe I in Deutschland. In R. Lorenz, S. Yotyodying, B. Eickelmann, M. Endberg, & Ramona Lorenz et al. (Hrsg.), *Schule digital - der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017* (S. 187–209). Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 47–72). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Eisenmann, M., & Steinbock, J. (2023a). Themenheft: „Digitalität im Fremdsprachenunterricht“ - Vorwort. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 3–7.
- Eisenmann, M., & Steinbock, J. (2023b). Inter- und Transkulturelles Lernen in Social Virtual Reality. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 29–52.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9780429454615>
- Elsner, D. (2010). Kompetenzerwerb im Fachpraktikum Englisch: Ergebnisse einer Between-Methods-Untersuchung. In M. Engelhardt & W. Gehring (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik Neue Aspekte in Forschung und Lehre* (S. 207–236). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Elsner, D. (2019). Digital Change im Fremdsprachenunterricht - Eine SWOT Analyse. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 46–57). Narr Francke Attempto.
- Endberg, M. (2019). Professionswissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht: Eine Untersuchung auf Basis einer repräsentativen Lehrerbefragung. *Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 71*. Waxmann.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht - Hardware, Software und Methodik*. Universität Braunschweig.
- Ericsson, K. A., Hoffmann, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Hrsg.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2. Auflage). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748>
- Ertmer, P. (1999). Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *ETR & D*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organizations*. The Free Press.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Klett.
- Fain, V. M. (2023). *Zwischen Wissen und Können – Eine kompetenzorientierte multi-methodische Studie zum Vergleich der Unterrichtsplanung von erfahrenen Lehrpersonen und Studierenden im Praxissemester* [Dissertation]. Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover, Hannover. <https://doi.org/10.15488/13687>
- Faix, A.-C. (2020). »Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet« Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 57–79.
- Falk, S. (2019). Mobile-Assisted Language Learning. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.

- Fandrych, C. (2019). Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken: Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 58–67). Narr Francke Attempto.
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81–93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141–149.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling Hammond (Hrsg.), *Review of Research in Education*, (S. 3–56). American Educational Research Association.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finkbeiner, C., & Hesse, Y. (2021). *Das Lehr-Lern-Labor Englisch: eine hochschuldidaktische Lernumgebung zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für einen kultursensiblen und sprachbewussten Fremdsprachenunterricht*. In D. Bosse, R. Wodzinski, C. Griesel, R. Schneider, J. Kempf, M. Meier, D. Horn, M. Kastaun, C. Wulff, H. Ziegler, K. Gimbel, J.-M. Bothor, K. Zipprecht, H.-A. J. Müller, V. Scheid, A. Albert, T. Hillebrand, C. Finkbeiner, Y. Hesse, . . . M. Franzmann (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel* (S. 78–89). Kassel University Press.
- Fischer, N. (2020). *Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht* [Dissertation]. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Fischer, A. L. (2024). Professionalisierung durch Internationalisierung? – Language Teacher Identity von angehenden Englischlehrpersonen in Auslandspraktika. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 63–75). Peter Lang.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. C. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Flick, U. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Behandlung*. Deutscher Universitätsverlag.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 432–434). Beltz - Psychologie Verlags Union.

- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie - Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage. (S. 247–263). Springer Fachmedien.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2009). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt.
- forsa (2019). Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Digitalisierung und digitale Ausstattung Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2019-04-17_forsa-Bericht_SL_Digitalisierung_Bund.pdf (03/04/2025)
- Frailon, J., Schulz, W. & Ainley, J. (2013). International Computer and Information Literacy Study: Assessment framework.
- Frank, A., Wolf, D., Ziegele, F., & Zorn, D. (2022). Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?! https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/202306/MLB_Lehrkraeftebildung%20im%20Wandel_Broschuere_final_1.pdf, 1-20. (02/04/2025)
- Franke, M., & Lachmund, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Frederking, V. (2022). Von TPACK und DPACK zu SEPACK.digital. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 481–522). Waxmann.
- Frederking, V., & Krommer, A. (2019). Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (01/04/2025)
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch*. Grundlagen der Germanistik. Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, V., & Romeike, R. (2022). Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 7–19). Waxmann.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Freeman, D. (2009). The scope of second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (S. 11–19). Cambridge University Press.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129–139. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>
- Freudenau, T. (2017). *Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule: Eine Studie zum autonomen Lernen mit Online-Wörterbüchern*. Fremdsprachen-

- didaktik-inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy – content- and learner-oriented: Vol. 33. Peter Lang.
- Freudenau, T. (2021). Look it up - Digitale Nachschlagewerke im Englischunterricht von Anfang an. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 96–111). Beltz Juventa.
- Frey, A. (2021). Klassenführung in der Inklusion. In A. Rank, A. Frey, & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem Ein Handbuch für die LehrerInnenbildung* (S. 43–70). Verlag Julius Klinkhardt.
- Fricke, J., & Thoma, A. (2023). Ein Masterseminar in zwei Lernumgebungen. Potentiale und Grenzen digitaler Tools für die Digital- und Präsenzlehre. In M. Bechtel, Dittmann, Lara, A., & J. Fricke (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen* (S. 33–350). Peter Lang.
- Fritz, A., Hussy, W., & Tobinski, D. (2018). *Pädagogische Psychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Fulgham, S. M., & Shaughnessy, M. F. (2015). Q & A with Ed Tech Leaders: Interview with Punya Mishra. *Educational Technology*, 55(2), 48–51.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. (S. 25–52). University of Chicago Press.
- Funk, H. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 435–441). utb - Narr Francke Attempto Verlag.
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 68–89). Narr Francke Attempto.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2014). Grundlagen der Transkription. Verlag Barbara Budrich.
- Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>
- Gailberger, S. (2022). Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts. Versuch einer Systematisierung. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 69(4), 346–359.
- Gardemann, C. (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62716-7>
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung*. Springer Fachmedien.
- Gehring, W. (2015). *Praxis Planung Englischunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gemkow, J. (2023). Zur Geschichte der Medienkompetenz. *Informationen zur politischen Bildung*, 335. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/523577/zur-geschichte-der-medienkompetenz/> (02/04/2025)

- Genç, G., & Dülger, R. (2024). Examining the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Turkish Preservice English as a Foreign Language Teachers. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879241228258>
- Gerlach, D. (2020a). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Giesse-ner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2020b). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2022a). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen - und Grundsätzli-ches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Gerlach, D., & (2022b). Dokumentarische Methode. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendi-aktik - Ein Handbuch* (S. 266–276). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2024a). Zur Einführung in dieses Sammelband. In D. Gerlach (Ed.), *Kol-loquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremd-sprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremd-sprachendidaktiken* (S. 9-14). Peter Lang.
- Gerlach, D. (2024b). Was ist Professionsforschung in den Fremdsprachendidaktiken? Der Versuch einer Bestandsaufnahm. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremd-sprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehr-personen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 267–277). Peter Lang.
- Gerlach, D. (2024c). The (im)possible mission of language teacher educators in Ger-many: Identity formation, development, and practice in institutionalised settings. *TESOL Journal*, 15(4). <https://doi.org/10.1002/tesj.878>
- Gerlach, D., & Steininger, I. (2016a). Professionalisierung von Kompetenzen in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung: Akteure, Prozesse, Themen. In M. K. Legutke & M. Scharf (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 197–225). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D., & Steininger, I. (2016b). Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprach-liche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 181–199.
- Gerlach, D., & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehr-er*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für interkulturellen Fremd-sprachenunterricht*, 26(2), 319–344.
- Gerlach, D., Goworr, J., & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstru-mente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerausbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52, 3–19.
- Gerlach, D., Roters, B., & Steininger, I. (2020). Zur Spezifik fremdsprachendidakti-scher Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisie-rungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen (FLuL)*, 49(1), 113–130. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0008>

- GFD- Gesellschaft für Fachdidaktik (2018). Fachliche Bildung in der digitalen Welt Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> (02/04/2025)
- Gießler, R., & Becker, D. (2024). #hashtagsareforlearning - Hashtags as Digital Texts and their Affordances in the EFL Classroom. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 71–88). Multilingual Matters.
- Gießler, R., Hägi-Mead, S., Kroschewski, A., & Peschel, C. (2024). Potenziale von Mehrsprachigkeit erkennen als Teil der Professionalität von angehenden Englischlehrpersonen. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 91–112). Peter Lang.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M., & Schoenemann, L. (2011). Allgemeiner Bericht zur Onlinebefragung Professionsorientierung / Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/reports/up_zfl_umfrage-professionsorientierung-lehramt_2011.pdf (03/04/2025)
- Gillespie, J. (2020). CALL research: Where are we now? *ReCALL*, 32(2), 127–144. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000051>
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine, & K. Schramm (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 48. Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Peter Lang.
- Gödecke, G. (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz*. Eine empirische Studie. SFS - Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung: Vol. 18. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Goldenstein, J., & Walgenbach, P. (2016). Der Neo-Institutionalismus als Theorie kollektiver Praxis: Emergenz, (Re-)Aktivierung und Wandel von Institutionen. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 2(1), 121–151.
- Goldmann, H. (2012). Der weite Raum zwischen mir und den anderen. In L. Krainer & R. E. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung* Band 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen (S. 245–264). Springer Fachmedien.
- Gonzalez, M. J., & González-Ruiz, I. (2017). Behavioural Intention and Pre-Service Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 601–620. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00635a>
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. (S. 160–200). Juventa Verlag.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Großmann, L., & Krüger, D. (2022). Welche Rolle spielt das fachdidaktische Wissen von Biologie-Referendar*innen für die Qualität ihrer Unterrichtsentwürfe?

- Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s40573-022-00141-w>
- Großmann, L., & Krüger, D. (2023). 'Identifying Performance Levels of Enacted Pedagogical Content Knowledge in Trainee Biology Teachers' Lesson Plans. In G. S. Carvalho, A. S. Afonso, & Z. Anastácio (Hrsg.), *Contributions to Science Teacher Education: Vol. 13. Fostering Scientific Citizenship in an Uncertain World: Selected Papers from the ESERA 2021 Conference* (S. 95–116). Springer Nature.
- Grossmann, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Grotjahn, R. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In J.-P. Timm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991 (S. 223–248). Brockmeyer.
- Grünberger, N., & Münte-Goussar, S. (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>
- Grünewald, A. (2016). Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 463–466). utb - Narr Francke Attempto Verlag.
- Grünewald, A. (2019). Digitaler Wandel-Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessemer Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 80–89). Narr Francke Attempto.
- Gutenberg, J., Maahs, I.-M., & Lawida, C. (2024). Der analoge Habitus von Schule in einer von Digitalität geprägten Gesellschaft: Zur Notwendigkeit einer zukunftsorientierten Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich der sprachlichen Bildung. *JournalLIPP*, 9, 30–53. <https://doi.org/10.5282/journalipp/4904>
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern* [Dissertation]. Roderer.
- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. A. Huber, A. Haas, R. Schwarz-Govaers, K. Konrad, L. Gürtler, W. Mutzek, S. Traub, W. Widulle, W. Sauter, A. Bernhart, R. Hepting, E.-M. Schmidt, C. Gerbig, F. Meier, D. Bernhart, & A.-R. Barth (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5–20). Verlag Ingeborg Huber.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemtheorie?* (S. 101–141). Suhrkamp.
- Halkes, R., & Olson, J. (1984). *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Swets & Zeitlinger.

- Hallet, W. (2010). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 70–75). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 124, 2–8.
- Hallet, W. (2014). Beyond Speaking: Neue Mündlichkeiten. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 69–78). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (05.09.2018a). Hallet's Language Channel. Ebenen der Digitalisierung. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7a0w0btuQys>
- Hallet, W. (2018b). What's (in) a digital classroom? Levels of digitalization in FL learning and teaching. [https://languagelearninglog.de/publikationen/downloads/\(02/04/205\)](https://languagelearninglog.de/publikationen/downloads/(02/04/205))
- Hallet, W. (2018c). The Multiple Languages of Digital Communication. In J. Bündgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 3–17). Multilingual Matters.
- Hallet, W. (2020). Die Digitalisierung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 191–202). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2019). Lehrpläne und Curricula. In W. Hallet & G. K. Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 54–58). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W., Frank, G. K., & Martinez, H. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W., Königs, F. G., & Martinez, H. (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Klett/Kallmeyer.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, Charlene, M., & Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171–187.
- Hanke, P., & König, J. (2024). Auf die Lehrperson, ihr Wissen und ihren Unterricht kommt es an? Professionelles Wissen von Lehrkräften, Unterrichtsqualität und Lernfortschritte von Schüler:innen im basalen Lese- und Schreibunterricht (Projekt WibaLeS). In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens, & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZef der Universität zu Köln* (S. 81–101). Waxmann Verlag GmbH.
- Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211–229.
- Harsch, C. (2005). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen* [Dissertation]. Philologisch-Historische Fakultät der Universität Augsburg.
- Harteringer, A., Mörtl-Hafizović, D., & Fölling-Albers, M. (2005). Situiertes Lernen als Chance für die Lehrerbildung. In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule*

- zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung (S. 245–252). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haß, F. (2019). Unterrichtsformen und Methoden. In W. Hallet & G. K. Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 151–156). Klett Kallmeyer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). Routledge.
- Hauck-Thum, U., & Noller, J. (Hrsg.). (2021). *Digitalitätsforschung/Digitality Research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. J.B. Metzler.
- Heift, T., & Schulze, M. (2007). *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning Parsers and Pedagogues*. Routledge.
- Heim, K., & Ritter, M. (2012). *Teaching English: Computer-assisted Language Learning*. Schöningh; UTB.
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In Heimann, Paul - herausgegeben und eingeleitet von Reich, Kersten (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142–167). Klett.
- Hein, R., Steinbock, J., Eisenmann, M., Wienrich, C., & Latoschik, M. E. (2025). Social Virtual Reality für Inter- und Transkulturelles Lernen und Lehren im Englischunterricht. In A. Fütting-Lippert, M. Eisenmann, S. Grafe, H.-S. Siller, & T. Trefzger (Hrsg.), *Digitale Medien in Lehr-Lern-Konzepten der Lehrpersonenbildung in interdisziplinärer Perspektive* (S. 141–158). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45088-5_9
- Heine, L., & Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In H. J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 157–206). Peter Lang.
- Heine, L., & Schramm, K. (2022). Introspektion. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 173–181). Narr Francke Attempto.
- Heinemann, A. (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinen, R., & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. *Die deutsche Schule*, 109(2), 128–145. <https://doi.org/10.25656/01:25978>
- Heins, J. (2020). Rezeptwissen nicht ausschließen, sondern einschließen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 25(48), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:21674>
- Heinz, S. (2018). *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heldt, I., Bloise, J., & Theophil, M. (2023). Digitalität als Leerstelle? Ergebnisse einer qualitativen Schulbuchanalyse. In M. Busch & C. Keuler (Hrsg.), *Politische Bildung und Digitalität* (S. 48–56). Wochenschau Verlag.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer Fachmedien VS Verlag.

- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 669–686). Springer VS.
- Hellmann, K., Wehner, A., Glowinski, I., Heinz, T., Masanek, N., & Grospietsch, F. (2024). Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – Schlaglichter auf eine Black Box der Professionalisierungsforschung. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, & F. Grospietsch (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 319–336). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch - Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345–363). Beltz Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien - vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule*, 15(60), 30–34.
- 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.
- Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27–45). Springer VS.
- Hericks, U. (2012). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *ZSF - Zeitschrift Für Sportpädagogische Forschung* 3(2), 5–18.
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231–236). utb GmbH.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In U.

- Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–25). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzig, B., & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf, & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Springer VS.
- Heß, S., & Handelsmann, J. (2024). Fachdidaktische Leerstellen – ein Problem der Berufspraxis von Lehrkräften, die Gesellschaftslehre unterrichten? *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. (PFLB), 6(1), 114–129. <https://doi.org/10.11576/pflb-7350>
- Heusinger, M. (2022). *Lernprozesse digital unterstützen: Ein Methodenbuch für den Unterricht*. Beltz.
- Heymann, H. W. (2007). Unterricht vorbereiten und planen. *Pädagogik*, 59(10), 6–9.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hockly, N. (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford University Press.
- Hoffmann, S. (2024). Zurückweisung von kritischem Feedback in der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 203–219). Peter Lang.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97–115.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Horsley, M., & Sikorová, Z. (2014). Classroom Teaching and Learning Resources: International Comparisons from TIMSS – A Preliminary Review. *Orbis Scholae*, 8(2), 43–60.
- Horsley, M., & Walker, R. (2006). Video Based Classroom Observation Systems for Examining the Use and Role of Textbooks and Teaching Materials in Learning. In É. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen, & M. Horsley (Hrsg.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? International Conference on Learning and Educational Media* (S. 263–268). IUFM.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (Hrsg.). (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Hufeisen, B. (2009). Zum Dreisatz: Inhalte, Kompetenzen und Ziele. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (S. 78–87). Gunter Narr Verlag.
- Hugger, K.-U. (2001). *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. KoPäd Verlag.

- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Hrsg.). (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2>
- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S., & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. *MNU Journal / Verband Zur Förderung Des MINT-Unterrichts*, 72(5), 358–364.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (S. 269–293). Penguin.
- Imort, P., Niesyto, & Horst (Hrsg.). (2014). *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. kopaed.
- Ingenkamp, K.-H. (1970). Das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen. In K.-H. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I* (S. 1004–1071). Beltz Verlag.
- Initiative D21 e. V. (2023). D21-Digital-Index 2023/2024 – Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. https://initiatived21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2023-24/d21digitalindex_20232024.pdf (02/04/2025)
- Jacob, C., & Adam, M. (2024). Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123–146). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-05>
- Jäger-Biela, D. J., Kaspar, K., & König, J. (2020). Lerngelegenheiten zum Erwerb von digitalisierungsbezogenen Medienkompetenzen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 64–70). Waxmann Verlag GmbH.
- Jang, S.-J., & Cheng, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model of pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553–564.
- Jang, S.-J., & Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566–580. <https://doi.org/10.14742/ajet.282>
- Jansing, B., Haudeck, H., Keßler, J.-U., Nold, G., & Stancel-Piatk, A. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Englisch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf - Weitere Ergebnisse zur Deutsch, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 77–106). Waxmann.
- Janzen, T., Vogelsang, C., & Rumlich, D. (2024). Feedbackkompetenz handlungsnah prüfen: Die Entwicklung einer rollenspielbasierten Simulation als Prüfungsformat für angehende Englischlehrkräfte. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 221–234). Peter Lang.

- Jarvis, H., & Krashen, S. (2014). Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17(4), 1–6.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Hrsg.), *Studies in social interaction* (S. 294–338). Free Press.
- Jin, Y. (2019, March 18). The nature of TPACK: Is TPACK distinctive, integrative or transformative? Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Society for information technology & teacher education international conference, Chesapeake, VA, USA. https://s3.amazonaws.com/aace-conf-media/conf/site/submission/uploads/site2019/paper_53924_3088.pdf (02/04/2025)
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research - Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Pearson.
- Jones, K. A., Jones, J., & Vermette Paul, J. (2011). Six common lesson planning pitfalls: Recommendations for novice educators.: Jones, K. A., Jones, J. L., & Vermette, P. *J. Education*, 131(4), 845–864.
- Jones, R. D. (2018). *Developing Video Game Literacy in the EFL Classroom*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Jorzik, B., & Kreher, C. (2021). Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren. Policy Brief November 2021. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf (02/04/2025)
- Junghans, C. (2023). Seminar didaktische Möglichkeiten der expliziten Nutzung impliziten Wissens für den Professionalisierungsprozess. *SEMINAR - Lehrerbildung Und Schule*, 3(29), Wissen und Können, 110–122.
- Kahlau, J. (2021). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25848>
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.
- Kapici, H. O., & Akcay, H. (2023). Improving student teachers' TPACK self-efficacy through lesson planning practice in the virtual platform. *Educational Studies*, 49(1), 76–98. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835610>
- Karchmer-Klein, R., & Konishi, H. (2023). A mixed-methods study of novice teachers' technology integration: Do they leverage their TPACK knowledge once entering the profession? *Journal of Research on Technology in Education*, 55(3), 490–506. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1976328>
- Kartal, Tezcan, & Dilek, İ. (2021). Preservice Science Teachers' TPACK Development in a Technology-Enhanced Science Teaching Method Course. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4, 339–353. <https://doi.org/10.21891/jesch.994458>
- Kay, R. H. (2006). Evaluating Strategies Used To Incorporate Technology Into Pre-service Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383–408. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782466>
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule*. UVK.

- Kerfien, S., & Pantaleeva, A. (2008). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation am Zentralinstitut und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universität München. In M. Rotermund, G. Dörr, & R. Bodensohn (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Vol. 3. Bologna verändert die Lehrerbildung - Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 65–91). Leipziger Universitätsverlag.
- Kerres, M. (2000). Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung: Zu Wirkungsgargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. *Bildung und Erziehung*, 53(1), 19–39.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik*. Walter de Gruyter GmbH.
- Kerres, M. (2023). Bildung in der digitalen Welt - (Wie) Kann digitale Kompetenz vermittelt werden? In R. Lorenz, T. Brüggemann, N. McElvany, M. Becker, H. Gaspard, & F. Lauermaun (Hrsg.), *IFS-Bildungsdialoge: Vol. 6. Lernen und für die Schule im Zeitalter der Digitalität: Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte, Unterricht und Lernende* (S. 9–28). Waxmann.
- Kersten, S., & Ludwig, C. (Hrsg.). (2024). *Born-Digital Texts in the English Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Kiegelmann, M. (2020). Forschungsethik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie - Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage, S. 227–246). Springer Fachmedien.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Kindermann, K., & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?! *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 435–452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Kiper, H. (2014). Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. - Handlungspsychologische Überlegungen. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 14(4), 7–14.
- Kiper, H., & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung: Bachelor / Master*. Beltz Verlag.
- Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften - Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & Mulder Regina H. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 113–150). Waxmann.
- Kirsch, A. (2022). Messung von Unterrichtsplanungskompetenz im Fach Sachunterricht: Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung angehender Grundschullehrkräfte auf Grundlage einer mehrdimensionalen Kompetenzstruktur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 815–842. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01116-w>
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50(10), 450–471.
- Klassen, L. (in Vorbereitung). *Merkmale von Lernprozessen im digital-vermittelten Englischunterricht*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Klassen, L., & Schmit, J. (2023). Always happy to help. Hörverstehen: Sprachnachrichten in multimodalen Chats verstehen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 182, 33–38.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung LiKuS. J.B. Metzler Verlag Springer.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>
- Klinghammer, J., Rabe, T., & Krey, O. (2018). Rekonstruktion impliziter Wissensbestände angehender Physiklehrkräfte. In C. Maurer (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP): Band 38. Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht - normative und empirische Dimensionen: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 158-161). Universität Regensburg.
- Klippel, F. (2019). Nicht-technische Überlegungen zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 102–113). Narr Francke Attempto.
- Klippel, F. (2022). Was sollen Sprachlehrer wissen und können? Grundmuster der Fremdsprachenlehrkräftebildung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 73–95.
- Klüver, J. (1979). Kommunikative Validierung. In T. Heinze (Hrsg.), *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht* (S. 69–84). Fernuniversität Hagen.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995). Medienpädagogik in der Schule: Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (01/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (01/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

- https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (01/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (02/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt - Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (02/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften - (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf (04/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 in der Fassung vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (01/04/2025)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (01/04/2025)
- Knapp, W., & Ricart Brede, J. (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache. Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219–236). De Gruyter.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung: Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Knorr, P. (2016). Unterrichtsvorbereitung, Kooperation und situiertes Lernen - Untersuchungsergebnisse zu Unterrichtsplanungsgesprächen angehender Englischlehrer. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 171–196). Narr Francke Attempto.

- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 97–104). Narr Francke Attempto.
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20271>
- Köckeis-Stangl, E. (1980). Methoden der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialforschung* (S. 321–370). Beltz.
- Kochler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740–762. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012>
- Kochler M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Koenig, M. (2013). Lehrwerksarbeit. In W. Hallet & G. K. Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 177–181). Klett Kallmeyer.
- Koh, J. H. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887–899.
- Koh, J. H. (2020). Three approaches for supporting faculty technological pedagogical content knowledge (TPACK) creation through instructional consultation. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2529–2543. <https://doi.org/10.1111/bjet.12930>
- Koh, J. H. & Divaharan, S. (2013). Towards a TPACK-fostering ICT instructional process for teachers: Lessons from the implementation of interactive whiteboard instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 233–247. <https://doi.org/10.14742/ajet.97>
- Koh, J. H. & Chai, C. S. (2016). Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 102, 244–257. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.003>
- Koh, J. H., Chai, C. S., & Tay, L. Y. (2014). TPACK-in-Action: Unpacking the contextual influences of teachers' construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 78, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.022>
- Koinig, I., & Diehl, S. (2022). Zum Verhältnis von Überzeugungen, Einstellungen, Absichten und Verhalten: Belief, Attitude, Intention and Behavior von Fishbein und Ajzen. In T. G. Meitz, N. S. Borchers, & B. Naderer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Werbeforschung* (S. 131–148). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kolb, E. (2016). Unterrichtsplanung - (k)ein Thema für die Englischdidaktik? In F. Klippel (Hrsg.), *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung: Vol. 30. Teaching Languages - Sprachen lehren* (S. 179–194). Waxmann.
- Kolb, A. (2024, 28. Februar). Mehr Deutsch und Mathe an Grundschulen in Bayern – das sagen Experten. BR24. <https://www.br.de/nachrichten/wissen/mehr-deutsch->

- Köller, O., Baumert, J., & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fach- verständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS-III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. (S. 229–269). Leske u. Budrich.
- Kollmannsberger, M., Weiß, S., & Kiel, E. (2012). Berufswunsch Englischlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23(1), 33–51.
- Kommer, S. (2013). Das Konzept des 'Medialen Habitus': Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. *Medienimpulse*, 51(4).
- König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 305–209.
- König, J. (2022). Lehrerkompetenzen. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1269–1285). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- König, J. (2023). Professionelles Wissen von Lehrpersonen: Bedeutsam für ihr Handeln und das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler? SEMINAR - Lehrerbildung Und Schule, 29; *Wissen und Können* (3), 8–21.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- König, J., Blömeke, S., & Doll, J. (2011). Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen - Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 135–157). Waxmann.
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., & Glutsch, N. (2020a). General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800–822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A., & Buchholtz, C. (2021). Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze Teachers' Planning Competence. *The Teacher Educator*, 56(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938324>
- König, J., Heine, S., Jäger-Biela, D., & Rothland, M. (2022a). ICT integration in teachers' lesson plans: a scoping review of empirical studies. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 821–849. <https://doi.org/10.1080/02619768-2022.2138323821-849>.

- König, J., Cammann, F., Bremerich-Vos, A., & Buchholtz, C. (2022b). Unterrichtsplankompetenz von (angehenden) Deutschlehrkräften der Sekundarstufe: Testkonstruktion und Validierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 869–894. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01113-z>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020b). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, Gabriele (2017a). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 611–648. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- König, J., Strauß, S., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., & Tachtsoglou, S. (2017b). Professionelles Wissen von angehenden Englischlehrpersonen - Ergebnisse aus dem PKE-Projekt. In C. Dawidowski, R. A. Hoffmann, & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik Konzepte und Projekte* (S. 83–100). Peter Lang.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017c). The Role of Opportunities to Learn in Teacher Preparation for EFL Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *The Modern Language Journal*, 101(1), 109–127. <https://doi.org/10.1111/modl.12383>
- König, J., Hanisch, C., Hanke, P., Hennemann, T., Kaspar, K., Martens, M., & Strauß, S. (2024). Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln Einführung in den Jubiläumsband. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens, & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 9–29). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830998761>
- Körner-Wellershaus, I. (2020). Die Entwicklung digitaler Medien in den Bildungsmedienverlagen – eine Standortbeschreibung. *Bildung und Erziehung*, 73, 169–182.
- Kotzebue, L. von (2022). Beliefs, Self-reported or Performance-Assessed TPACK: What Can Predict the Quality of Technology-Enhanced Biology Lesson Plans? *Journal of Science Education and Technology*, 31(5), 570–582. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09974-z>
- Kotzebue, L. von, Meier, M., Finger, A., Kremser, E., Huwer, J., Thoms, L.-J., Becker, S., Bruckermann, T., & Thyssen, C. (2021). The Framework DiKoLAN (Digital Competencies for Teaching in Science Education) as Basis for the Self-Assessment Tool DiKoLAN-Grid. *Education Sciences*, 11(12), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci11120775>
- Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16, 631–642.

- Krauskopf, K., Zahn, C., Hesse, F. W., & Pea, R. D. (2014). Understanding video tools for teaching: Mental models of technology affordances as inhibitors and facilitators of lesson planning in history and language arts. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 230–243. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.05.002>
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., & Mulder Regina H. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Kreft, A., & Viebrock, B. (2020). Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 182–205.
- Krommer, A. (2017). Notwendige Neologismen: „Palliative Didaktik“. <https://axelkrommer.com/2017/10/01/notwendige-neologismen-palliative-didaktik/> (02/04/2025).
- Krommer, A. (2018). Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> (04/04/2025)
- Krommer, A. (2020). Warum wir kein digital gestütztes Lernen brauchen – ein Bildungs-Puzzle. <https://axelkrommer.com/2020/09/21/warum-wir-kein-digital-gestuetztes-lernen-brauchen-ein-bildungs-puzzle/> (01/04/2025)
- Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung/Digitality Research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 57–72). J.B. Metzler.
- Kropp, A. (2022). Migrations- und mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung. In J. Kainhofer & M. Rückl (Hrsg.), *Sprache im Kontext / Language in Context: Vol. 47. Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 231–247). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-014>
- Krüger-Thielmann, K. (1992). *Wissensbasierte Sprachlernsysteme: Neue Möglichkeiten für den computergestützten Sprachunterricht*. Gunter Narr.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring* (F. D. Læringsfelleskap, Trans.). Universitetet i Bergen.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024b). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA Schritt für Schritt*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation Der Einstieg in die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuhn, Thomas, S. (1977). Objectivity, value judgement, and theory choice. In Kuhn, Thomas, S. (Hrsg.), *The essential tension* (S. 320–339). University of Chicago Press.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Küplüce, C. (2024). *Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783381129225>
- Kurtz, J. (2011). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen - Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung*, 40(2), 3–14.
- Kurtz, J. (2016). Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 58. Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 29–62). Peter Lang.
- Kurtz, J. (2018a). Ganzheitliche Englischlehrerbildung: Englischunterrichtliche Lehrwerke als vernachlässigte Bildungsinstrumente: (a). In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 88–97). Narr Francke Attempto.
- Kurtz, J. (Mai 2018b). Die Zukunft des Englischunterrichts als Dystopie. https://www.unigiessen.de/en/faculties/f05/engl/tefl/teflstaff/professors/juergen-kurtz/die_zukunft_des_englischunterrichts_als_dystopie_kurtz_2018-2?_authenticator=3a01d699d279a0410823eb85b7ee01b3e664faf2 (03/04/2025)
- Kurtz, J. (2019). Lehrwerkgestütztes Fremdsprachenlernen im digitalen Wandel. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 114–125). Narr Francke Attempto.
- Kurtz, J. (2020). Lehrwerksarbeit. In W. Hallet, G. K. Frank, & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 198–202). Klett Kallmeyer.
- Kürzinger, A., Fütting-Lippert, A., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Medienbezogene Professionalisierung: Mediendidaktische Überzeugungen und Technikbereitschaft angehender. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer, & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 197–202). Verlag Julius Klinkhardt.
- Küster, L. (2011). Entscheidungs(spiel)räume der Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik* (S. 135–145). Narr Francke Attempto.
- Küth, S., Scholl, D., Schüle, C., & Rheinländer, K. (2021). Die Optimierung von Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung – eine Utopie? *MedienPädagogik*:

- Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 42, 217–236. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.20.X>
- Lachner, A., Backfisch, I., & Stürmer, K. (2019). A test-based approach of Modelling and Measuring Technological Pedagogical Knowledge. *Computers & Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103645>
- Lachner, A., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–74). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-007>
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. PVU.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- LKM- Länderkonferenz MedienBildung. (2015). Länderkonferenz MedienBildung: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung: LKM-Positionspapier. https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf (02/04/2025)
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht: Eine Interventionsstudie. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Springer VS.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S., Then, D., & Larissa, A. (2023). Medienpädagogische Professionalisierung Herausforderungen begegnen, Unterstützungsstrukturen gestalten. In T. Irion, M. Peschel, & D. Schmeinek (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Vol. 155. Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (S. 344–355). Grundschulverband: Frankfurt am Main.
- Lanham, R. A. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273(3), 198–200.
- Lazarides, R., Richter, D., & Scheiter, K. (2024). Editorial: Professionalisierung von Lehrkräften – digitalisierungsbezogen und digital? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 607–612. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01254-3>
- Lazarsfeld, P. F. (1972). *Qualitative Analysis. Historical and Critical Essays*. Allyn and Bacon.
- Le, M. (2023). Einstellungen und medienbezogene Kompetenzen von Französischlehrkräften zum Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht - eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 17(2), 39–70.
- Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (Hrsg.). (2002). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3>
- Legutke, M. (2006). Projekt Airport- Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). LIT Verlag.
- Legutke, M. (2008). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Gunter Narr Verlag.
- Legutke, M. (2009). Inhalte und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht allgemeinbildender Schulen: die Dynamik des Klassenzimmers. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im*

- Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (S. 131–138). Gunter Narr Verlag.
- Legutke, M. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In F. Klippel (Ed.), *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung: Vol. 30. Teaching Languages - Sprachen lehren* (S. 93–111). Waxmann.
- Legutke, M. & Rösler, D. (Hrsg.). (2003). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Legutke, M., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 108–117). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. K., Saunders, C., & Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 3–27.
- Lei, J. (2009). Digital Natives As Preservice Teachers What Technology Preparation Is Needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung: Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Leupold, E. (2008). A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 96, 2–9.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualisations*. Clarendon Press.
- Lewalter, D., Kastorff, T., & Moser, S. (2023). Digitalisierungsbezogene Lerngelegenheiten und -aktivitäten in Schule und Freizeit. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller, & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022* (S. 237–272). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Li, L. (2017). *Social Interaction and Teacher Cognition*. Edinburgh University Press.
- Lindl, A., & Kirchhoff, P. (2024). Domänenspezifisches Professionswissen von Englisch- und Lateinlehrkräften – Modellierung und Befunde im Fächervergleich. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 113–126). Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–118). Springer.
- Liu, H., Lin, C.-H., & Zhang, D. (2017). Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: a survey of teachers of English as a foreign language in China. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 745–765. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1347572>
- Lomos, C., Luyten, J. W. H., & Tieck, S. (2023). Implementing ICT in classroom practice: What else matters besides the ICT infrastructure? *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00144-6>

- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hrsg.), *Modelling and assessing second language acquisition* (S. 77–100). Multilingual Matters.
- Lorenz, R., & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 61–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B., Endberg, M., & Ramona Lorenz et al. (Hrsg.). (2022). *Schule digital - der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Waxmann.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Lösche, R.-P. (2012). Interaktive Whiteboards im Fremdsprachenunterricht Betrachtungen aus unterrichtspraktischer Sicht. *Deutsch als Fremdsprache*, 49(4), 233–239. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2012.04.07>
- Ludwig, C. (2021). 'The future is now' - Virtual Reality im Englischunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 176–188). Beltz Juventa.
- Ludwig, C. (2022). *Digital Englisch unterrichten*. Kallmeyer.
- Lüke, M. (2024). *Englischlehrer*innen im Umgang mit einer Kritischen Fremdsprachendidaktik. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung*; LiKuS. J.B. Metzler.
- Lüke, N. (2020). Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Wissens angehender Deutschlehrkräfte. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch* (S. 211–230). Peter Lang.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In E. Terhart & R. Tippelt (Hrsg.), *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen* (S. 9–39). Beltz.
- Lütge, C. (2012). Was sind und zu welchem Ende diskutiert man Kompetenzstandards für Fremdsprachenlehrerinnen und – lehrer. In G. Blell & C. Lütge (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung* (S. 185–204). LIT Verlag.
- Lütge, C. (2019). Digitalität und Bildung: Fremdsprachenlernen zwischen Innovation und Irritation. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 138–149). Narr Francke Attempto.
- Lütge, C., & Merse, T. (2021). Revisiting Digital Education: Dialogues and Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), Narr Studienbücher. *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 9–20). Narr Francke Attempto Verlag.
- Lütge, C., & Surkamp, C. (2021). Digitale Transformationen? Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik. In Maurer, Christian, Rincke, Karsten, Hemmer, & Michael (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale*

- Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 52–55). Universität Regensburg.
- Lütge, C., Merse, T., & Owczarek, C. (2018). Digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Praxistauglich und potenzialorientiert. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 15(4), 5–8.
- Lütge, C., Merse, T., & Su, X. (2021). The Digital Competence of English Language Educators: Exploring the DigCompEdu Framework with an Empirical Case Study. In C. Lütge & Merse Thorsten (Hrsg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 31–59). Narr Francke Attempto.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 129–151). Klett-Kallmeyer.
- Makrinos, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Manderfeld, K. (2020). *Vorstellungen zur Mathematikdidaktik Explorative Studien zu Beliefs, Einstellungen und Emotionen von Bachelor-Studierenden im Lehramt Mathematik*. Springer Spektrum Wiesbaden.
- Margerum-Leys, J., & Marx, R. W. (2003). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. In Y. Zhao (Hrsg.), *What should teachers know about technology? Perspectives and practices* (S. 123–159). Information Age Publishing.
- Marquardt, B., & Unterbruner, U. (1981). *Das Biologieschulbuch als Unterrichtsmedium.*, 60-61, 10–15.
- Martin, J. (2018). „Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills”. https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-the-21st-century_96e69229-en.html (01/04/2025)
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Narr.
- Martinez, H. (2018). Lernkompetenz als Grundlage von Professionalität: Plädoyer für ein lebenslanges Lernen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 108–119). Narr Francke Attempto.
- Marusic, C. (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0>
- Marx, N. (2019). Zur Pseudodigitalisierung in Fremdsprachenlehrwerken. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 162–172). Narr Francke Attempto.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEDUCATION Journal*, 1/2, 151–173. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23830>

- Masanek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *Zeitschrift für sprachlich literarisches lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8770/>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung Ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 25, 25(48), 36–54. <https://doi.org/10.25656/01.21675>
- Masanek, N., & Doll, J. (2024). Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation: ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, & F. Grospietsch (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 261–287). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6118-13>
- Mauss Research. (2020). Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=97283&ten=1fff3c48386bb347b9cd047b05652541d9cc0cba&sdownload=&n=202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf> (03/04/2025)
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design - An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Applied social research methods series: (41. Auflage). Sage.
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie - Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage, S. 495–511). Springer Fachmedien.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 633–648). Springer VS.
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125–1136. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12764>
- Mead, G. H. (1973). *Geist. Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp Verlag.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Meister, N., & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“*

- Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 147–162). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21356>
- Melo-Pfeifer, S. (2019). „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“ - Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 13(2), 9–33.
- Méron-Minuth, S. (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Merzyn, G. (1994). *Physikschulbuecher, Physiklehrer und Physikunterricht*. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer. IPN-Schriftenreihe / Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Messner, R. (2004). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. *Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule*, 4, 9–27.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Miesera, S., & Buchner, J. (2024). Digitalisierungsbezogene Unterrichtsplanungskompetenz an beruflichen Schulen in Deutschland und der Schweiz. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky, & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023* (S. 131-134). Tagungsband Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Miladinović, D. (2024). Wozu das ganze Theater? Was internationale Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende an Hochschulen von performativen Zugängen halten. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 235–249). Peter Lang.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler Matthew J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Möhring, W., & Schlütz, D. (2019). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25865-8>
- Monitor Lehrerbildung (2021). Lehramtsstudium in der digitalen Welt. <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-12/CHE-mlb-FactSheet%20digitale%20Welt-221212.pdf> (02/04/2025)
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers and Education*, 71, 206–221.

- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2023). JIM-Studie 2023 - Jugend, Information, Medien. [https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/\(04/04/2025\)](https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/(04/04/2025))
- Msafiri, M. M., Kangwa, D., & Cai, L. (2023). A systematic literature review of ICT integration in secondary education: what works, what does not, and what next? *Discover Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00070-x>
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen: Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (40), 2–8.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2010). Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 203–207). Klett Kallmeyer.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker, M. (2020). Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet, G. K. Frank, & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 52–54). Klett Kallmeyer.
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48–66.
- Mustroph, C. (2023). Digitalität als Lerngegenstand im Englischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 9–28.
- Najjar, J., & McCarthy, P. (2024). AI and the Digital Writing Process. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 153–172). Multilingual Matters.
- Network Mediawijsheid. (2020). The Dutch Media Literacy Competency Model 2021. <https://networkmediawijsheid.nl/wp-content/uploads/2021/11/The-Dutch-Media-Literacy-Competency-Model-2021.pdf> (02/04/2025)
- Neumann, K. L., Alvarado-Albertorio, F., & Ramírez-Salgado, A. (2021). Aligning with Practice: Examining the Effects of a Practice-Based Educational Technology Course on Preservice Teachers' Potential to Teach with Technology. *TechTrends*, 65(6), 1027–1041. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00672-y>
- Neuweg, G.H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und PraxisWie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik* – Online, Ausgabe 8, 1–14. http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf - (03/04/2025)
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnern: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann.

- Neuweg, G. H. (2022a). *Lehrerbildung - Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022b). Lehrpersonenkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1287–1307). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Neuweg, G. H. (2022c). Lehrpersonenkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1287–1307). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). EPOSA - Europäisches Portfolio für die Sprachlehrende in Ausbildung: Ein Instrument zur Reflexion. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-GE.pdf> (01/04/2025)
- Nickel, J., & Ganguin, S. (2023). «Praktisch und überfordernd zugleich» – Lernen und Lehren in der Kultur der Digitalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 53, 76–95. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.13.X>
- Niemann, J. (2024). *Nutzungsmuster digitaler Anwendungen im Fachunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46103-4>
- Niemann, J., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Fröhlich, N. (2024). Technologische Rahmenbedingungen in Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 217–254). Waxmann Verlag GmbH.
- Niesen, H., Elsner, D., & Viebrock, B. (Hrsg.). (2020). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-) sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Narr Francke Attempto.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Nieweler, A. (2017). Lehrwerk. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 206–208). J.B. Metzler Stuttgart.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364. <https://doi.org/10.25656/01:3677>
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In E. Terhart & R. Tippelt (Hrsg.), *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen* (S. 40–59). Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>

- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 48–67. <https://doi.org/10.25656/01:3820>
- Nunan, D. (1992). The teacher as decision maker. In J. Flowerdew, M. Newell, & S. Hsia (Hrsg.), *Perspectives on Second Language Teacher Education* (S. 135–165). City Polytechnic of Hong Kong.
- O' Mahony, C. (2003). Getting the information and communications technology formula right: Access + ability = confident use. *Technology Pedagogy and Education Pedagogy and Education*, 12(2), 295–311.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Hrsg.), *Developmental pragmatics* (S. 43–72). Academic Press.
- OECD Publishing (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Op't Eynde, P., Corte, E. de, & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' Mathematics-Related Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–37). Springer Netherlands.
- Ozden, S. Y., Yang, H., Wen, H., & Shinas, V. H. (2024). Reflections from a teacher education course built on the TPACK framework: Examining the impact of the technology integration planning cycle on teacher candidates' TPACK development and practice. *Social Sciences & Humanities Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100869>
- Özkul, S. (2011). *Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Langenscheidt.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes Nyqvist, H., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23(2), 145–177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Pappamihiel, N. E., Ousley-Exum, D., & Ritzhaupt, A. (2017). The impact of digital stories on preservice teacher beliefs about English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 67, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.014>
- Parsons, T. (1968). *Die Schulklasse als soziales System*. In T. Parsons (Ed.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Europäische Verlagsanstalt.
- Pegrum, M., Dudeney, G., & Hockly, N. (2018). Digital literacies revisited. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(2), 3–24.

- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a world-wide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163–178.
- Peterson, P. L., Carpenter, T., & Fennema, E. (1989). Teachers' knowledge of students' knowledge in mathematics problem solving: Correlational and case analyses. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 558–569. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.558>
- Peterßen, Wilhelm, H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Oldebourg Verlag München.
- Petko, D. (2012a). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Perspektive. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (29–50a). Springer VS.
- Petko, D. (2012b). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Beltz.
- Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Beltz.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018a). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174. <https://doi.org/10.25656/01:17094>
- Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018b). The Interplay of School Readiness and Teacher Readiness for Educational Technology Integration: A Structural Equation Model. *Computers in the Schools*, 35(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 257–315). Information Age Publishing.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- Pierson, M. E. (2001). Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413–430. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782325>
- Pili-Moss, D., Schmidt, T., Blume, C., Middelanis, L., & Meurers, D. (2022). Enhancing EFL classroom instruction via the FeedBook: effects on language development and communicative language use. In B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouësny, & M. J. Whelpton (Hrsg.), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (S. 328–333). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1479>
- Pohl, M. (2020). „The game's afoot!“ – Zum Potential von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht. In N. Riemer & S. Möring (Eds.), *Videospiele als didaktische Herausforderung* (S. 104–132). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25969/mediarep/18056>

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company, Inc.
- Popper, K. (1995). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hoffmann & Campe.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 9–21). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Porsch, R., & Wilden, E. (2024). Warum nehmen Englischlehrkräfte an Fortbildungen teil? Eine empirische Studie zur Teilnahmemotivation von Grundschullehrkräften mit unterschiedlicher Fachqualifikation. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 49–62). Peter Lang.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Waxmann.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prenzel, M. (2023). Lehrer*innenbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 321–328). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pringle, R. M., Dawson, K., & Ritzhaupt, A. D. (2015). Integrating Science and Technology: Using Technological Pedagogical Content Knowledge as a Framework to Study the Practices of Science Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 648–662. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9553-9>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (4., erweiterte Auflage)*. Lehr- und Handbücher der Soziologie. Oldenbourg Verlag.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663-201>
- Puentedura, R. (2006). A Model for Technology and Transformation. <http://hippasus.com/resources/tte/part1.html> (02/04/2025)
- Püster, I. (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht: Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Raith, M. (2020). „Ça va Manu?“ Bildmakros in sozialen Medien und ihr fremdsprachendidaktisches Potential. In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenforschung: Vol. 16. Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche*

- durch Digitalisierung? 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Würzburg 25.-28. September 2019 - Kongressband (S. 119–132). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Redder, A. (2002). Professionelles Transkribieren. In L. Jäger & G. Stanitzek (Hrsg.), *Transkription – Medien/Lektüre* (S. 115–131). Fink.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (02/04/2025)
- Redecker, C., & Punie, Y. (2019). Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender: Übersetzung: Goethe-Institut e.V. <https://mz-hofgeismar.de/flip/digcompedu/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (07/04/2025)
- Reinders, H. (2009). Technology and Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (S. 230–237). Cambridge University Press.
- Reinhardt, J. (2024). From Gaming to Linguistic Action: Let's Play Videos as (More Than) Mediation Tasks. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 122–136). Multilingual Matters.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterricht und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Beltz.
- Reisoğlu, I., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Reitenbach, V. (2023). *Lernförderliche Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42331-5>
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 4–24). Springer.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 642–661). Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer:innen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann.
- Reynolds, W. M., & Park, S. (2021). Examining the relationship between the Educative Teacher Performance Assessment and preservice teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(5), 721–748. <https://doi.org/10.1002/tea.21676>
- Richter, D., Lazarides, R., & Scheiter, K. (2024). Stichwort: Professionalisierung von Lehrkräften für die digitale Transformation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01242-7>
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 162–180). Narr Francke Attempto.

- Riese, J., Vogelsang, C., Schröder, J., Borowski, A., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., & Schecker, H. (2022). Entwicklung von Unterrichtsplanungsfähigkeit im Fach Physik: Welchen Einfluss hat Professionswissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 843–867. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01112-0>
- Robert-Bosch-Stiftung (2023). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-01/2023-%2001-18_Deutsches_Schulbarometer_5_Schulleitung_FACTSHEET.pdf (02/04/2025)
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 1198–1213). De Gruyter.
- Rossa, H. (2016). Wie verändern Bildungsstandards und zentrale Prüfungen den Fremdsprachenunterricht? Skizze eines Forschungsdesiderats zu intendierten und beobachteten Effekten der Standard- und Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), 99–122.
- Rossa, H. (2017). You teach what you believe in - BELT - Beliefs about Effective Language Teaching. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers* (S. 197–208). Waxmann.
- Rossa, H. (2018). Die Professionalität der Fremdsprachenlehrperson aus der Innensicht: Wissen, Erfahrungen und beliefs. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 143–151). Narr Francke Attempto.
- Rossa, H. (2019). Der digitale Wandel als Entwicklungsaufgabe für den Fremdsprachenunterricht. Augmenting the reality of language teaching. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 195–204). Narr Francke Attempto.
- Rossa, H., & Wilden, E. (2024). Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu können? Bildungsstandards als unterrichtsbezogener Referenzrahmen und Instrument politischer Steuerung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35(1), 5–22.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*: Vol. 12. Waxmann.
- Roters, B. (2017). (Primary) EFL teachers' professional knowledge - Theoretical assumptions and empirical findings. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers* (S. 167–180). Waxmann.
- Roters, B. (2018). Auf dem Weg zur Fremdsprachenlehrkraft - Profession, Professionalität, Professionalisierung. In B. Diehr (Hrsg.), *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis* (S. 143–163). Peter Lang.

- Roters, B. (2021). Neue Professionalitätsfacetten im frühen Englischunterricht auf Distanz. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari, & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin* (177-191). Narr Francke Attempto.
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/PFLB-6276>
- Roters, B., & Holberg, S. (2024). Push (your) boundaries – Professionalisierung von Englischlehrkräften für eine zukunftsfähige digitale Unterrichtsentwicklung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 173–185). Peter Lang.
- Roters, B., & Trautmann, M. (2014). Professionalität von Fremdsprachenlehrenden - Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen (FLuL)* - Themenschwerpunkt: *Der Fremdsprachenlehrer im Fokus*, 43(1), 51–65.
- Roters, B., König, J., Tachtsoglou, S., & Nold, G. (2013). Fachdidaktisches Wissen angehender Englischlehrkräfte. Theoretischer Rahmen und empirische Ergebnisse zur Struktur eines Testinstruments. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), 155–177. <https://doi.org/10.25656/01:14744>
- Roters, B., König, J., Tachtsoglou, S., & Nold, G. (2015). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Englischlehrkräften. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott, & K. Macha (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 7. Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 61–77). Waxmann.
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., Stancel-Piatak, A., & Agnes. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwiippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen - Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77–99). Waxmann.
- Roth, J., & Priemer, B. (2020). Der Beitrag von Lehr-Lern-Laboren zur MINT Lehrerbildung. In H.-S. Siller, W. Weigel, & J. F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020* (S. 773–776). WTM-Verlag Münster. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871402.0>
- Rothgangel, M. (2022). Fachliche Bildung in der digitalen Welt Eine vergleichende Analyse der Fächertexte. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 446–480). Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von 'Theorie' und 'Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 50(3), 347–372. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken.

- Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 345–374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2023). A Systematic Review of Research Examining Teachers' Competence-Related Beliefs About ICT Use: Frameworks and Related Measures. In K. Scheiter & I. (Gogolin (Hrsg.), *Reihe Edition ZfE, Band 15. Bildung für eine digitale Zukunft* (S. 189–230). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_8
- Rüschhoff, B., & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Max Hueber Verlag.
- Rusznayak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, 15(2), 271–285. <https://doi.org/10.1080/16823206.2011.619141>
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16.
- Şahin, H. (2024). Professionelle Identitätskonstruktionen von Englischlehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 77–89). Peter Lang.
- Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 512–519). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schaber, M., & Friege, G. (2022). Medieneinsatz im Fachpraktikum Physik – digital, reflexiv, didaktisch strukturiert. In U. Schütte, N. Bürger, M. Fabel-Lamila, P. Frei, K. Hauenschild, J. Menthe, B. Schmidt-Thieme, & C. Wecker (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung - Sonderheft 2. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S. 47–54). Universitätsverlag Hildesheim.
- Schädlich, B. (2018). Gegenstände, Prozesse und Personen fremdsprachendidaktischer Lehrerforschung: Bestandsaufnahme und Forschungsdesiderate. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 164–174). Narr Francke Attempto.
- Schädlich, B. (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04987-2>
- Schädlich, B. (2022a). Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 51–72.

- Schädlich, B. (2022b). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Ausgewählte Aspekte einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Studierenden des Fachs Französisch in der Diskussion. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Theorien – Konzepte – Empirie* (S. 45–63). Peter Lang.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58. <https://doi.org/10.25656/01:11489>
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) - Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus*, 43(1), 36–50.
- Schart, M. (2024). Unterrichtsnahe Elemente fremdsprachendidaktischer Hochschullehre. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre* (S. 163–172). Narr Francke Attempto.
- Schaumburg, H., & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule. Theorie - Forschung - Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2020). Lehren lernen mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 675–708. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.26.X>
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 24(5), 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Sánchez Viveros, B. (2019). The cognitive benefits of learning computer programming: A meta-analysis of transfer effects. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 764–792.
- Schieferdecker, R. (2018). Qualitative Forschung. Eine erkenntnistheoretische Einführung. In Jan M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen*. (S. 93–114). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schiefner-Rohs, M. (2023). Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung - ein Blick auf Gelingensbedingungen entlang der Lehrer:innenbildungskette. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 31–47). Waxmann.
- Schiefner-Rohs, M., & Krein, U. (2023). Medienbezogene Praktiken von Lehramtsstudierenden. Erkenntnisse aus Sicht von Studierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 51(4), 623–642. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00187-w>
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schildhauer, P. (2021). Figuring it out: Sprache entdecken mit digitalen Korpora. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 112–125). Beltz Juventa.

- Schildhauer, P., & Bündgens-Kosten, J. (2021). Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: The Times They Are a-Changin' oder there is nothing new under the sun? In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Schimanski, M., & Wieland, K. (2023). Muss man auf jeden digitalen Zug aufspringen? - Zur Förderung digitaler Medienkompetenz in der universitären Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In M. Bechtel, Dittmann, Lara, A., & J. Fricke (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen* (S. 121–136). Peter Lang.
- Schmaltz, C. (2019). *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23020-3>
- Schmich, J., & Itzlinger-Bruneforth, U. (2019). TALIS 2018, Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich – OECD Publishing. <https://doi.org/10.17888/talis2018-1>
- Schmid, M., & Petko, D. (2020). <Technological Pedagogical Content Knowledge> als Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis für Medienbildung*, 121–140. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.28.X>
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung 2017 - Die Schulen im digitalen Zeitalter. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-9> (02/04/2025)
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2021). Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in Human Behavior*, 115, 106586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106586>
- Schmid, M., Brianza, E., Mok, S. Y., & Petko, D. (2024). Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 214. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105024>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Schmidt, F., & Hesse, F. (2022). Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur. Erste Befunde zur Gestaltung und inhaltlichen Relevanzsetzungen. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *SLLD - Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik: Vol. 5. Üben - Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 247–267).

- Schmidt, R. (2020). ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) [Dissertation]. Universität Basel. <https://edoc.unibas.ch/76795/>
- Schmidt, R., & Reintjes, C. (2022). Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professions-theoretischer Perspektive. In U. Schütte, N. Bürger, M. Fabel-Lamila, P. Frei, K. Hauenschild, J. Menthe, B. Schmidt-Thieme, & C. Wecker (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung - Sonderheft 2. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S. 55–65). Universitätsverlag Hildesheim.
- Schmidt, T. (2016). Chocolate-covered Drill & Practice? In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung* (S. 200–210). Narr Francke Attempto.
- Schmidt, T. (2019). Digitally empowered teaching and learning - Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 228–236). Narr Francke Attempto.
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2016). Digital Classroom. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 144, 2–7.
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2018). Media-Assisted Foreign Language Learning, Concepts. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (S. 211–231). J.B. Metzler.
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- Schmit, J. (2024). Lehrer*innenprofessionalisierung und Digitalität – Wissen und Überzeugungen beim Planen von digital-vermitteltem Englischunterricht. In D. Gerlach (Ed.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 161–172). Peter Lang.
- Schmit, J., Klassen, L., & Rossa, H. (2022). Lehrer*innen-Bildung Lehr-Lern-Konzept: Die digitale Transformation als Antrieb für kollaborative Professionalisierungsprozesse: Reverse-Mentoring in der universitären Phase der Lehrer*innen-Bildung. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 119–129). Studienverlag.
- Schmit, J., Klassen, L., Wucherpfennig, S., Blume, C., Rossa, H., & Schmidt, T. (2025). DELT – Digitally-Enhanced Language Teaching: Ein standortübergreifendes Lehr-Lernkonzept zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden. In: N. Kulovics, O. Mentz, & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grensräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der*

- Fremdsprachenforschung* (S. 167-183). (Beiträge zur Fremdsprachenforschung; Band 18). <https://doi.org/10.3278/9783763977932>
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21371>
- Schneider, R. (2020). *Virtuelle Kooperation in der Praxis: das Forschungsprojekt CONFORME. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05627-6_4
- Schocker v.-Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Gunter Narr Verlag.
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1–94. [https://doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)80076-7](https://doi.org/10.1016/S1080-9724(99)80076-7)
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Lathan, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K., & Schüle, C. (2020). Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. *Jahrbuch Für Allgemeine Didaktik*, 75–91.
- Scholten, N., Doll, J., & Masanek, N. (2022). How Preservice Teachers Refer to Diferent Knowledge Domains When Evaluating a Lesson Plan on the Tropical Rainforest. *Journal of Geography*, 121(3), 91–99. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2078399>
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Schrader, J., & Goeze, A. (2023). Ambiguität in Lehr-Lernprozessen: Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte. *Weiter Bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(3), 19–22.
- Schramm, K., & Aguado, K. (2010). Videographie in der Fremdsprachendidaktiken - ein Überblick. In K. Aguado, K. Schramm, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 37. Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*; [Band dokumentiert die wesentlichen Ergebnisse der Zweiten Novembertagung, die vom 21. bis 22. November 2008 in Kassel stattfand (S. 185–214). Peter Lang; Lang.
- Schramm, K., & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 141–154). Narr Francke Attempto.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Schreier, M. (2023a). Qualitative Forschungsansätze. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann, & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 205–246). Springer Berlin Heidelberg.
- Schreier, M. (2023b). Qualitative Erhebungsmethoden - Leitfadenterview. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann, & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 247–278). Springer Berlin Heidelberg.
- Schreier, M., & Weydmann, N. (2023). Qualitative Analyseverfahren. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann, & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungs-*

- methoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 281–318). Springer Berlin Heidelberg.
- Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26(1), 103–122. <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00115-w>
- Schroeder, S. (2020). Back to the future: Lesen im digitalen Zeitalter. *KSH Newsletter* (5), 1–4.
- Schröter, H., Bredthauer, Stefanie, Sahlender, M., Roth, H.-J., Bar-Kochva, I., & Schrader, J. (2024). Multiperspektivische Erfassung professioneller Kompetenzen von DaZ-Lehrkräften Das Verbundprojekt COLD. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens, & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 103-126). Waxmann Verlag GmbH.
- Schröter, L.-J. (2023). Forschendes Lernen im Rahmen des Lehramtsstudiums Französisch. In M. Bechtel, Dittmann, Lara, A., & J. Fricke (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen* (S. 87–102). Peter Lang.
- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Internationale Hochschulschriften: Vol. 652. Waxmann.
- Schulz, M., & Ruddat, M. (2012). „Let's talk about sex!“ Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(3).
- Schulz-Zander, R. (2001). Schulen ans Netz - aber wie? Die wirkungsvolle Einführung neuer Medien erfordert eine lernende Schule. *Computer + Unterricht*, 11(41), 6–9.
- Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. Herausforderung Lehrer*innenbildung - *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (2), 105–123. <https://doi.org/10.4119/hlz-2445>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. MacMillan.
- Seel, A. (1996). *Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen*. dbv-Verlag.
- Seel, A. (2011). Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen – Empirische Befunde zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2011* (S. 304–318). Schneider Verlag Hohengehren.
- Seel, A., & Aprea, C. (2014). Editorial: Planungskompetenz. *Journal Für LehrerInnenbildung: Jlb*, 14(4), 4–6.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866. <https://doi.org/10.25656/01:14686>

- Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(2), 179–197. <https://doi.org/10.25162/zbw-2009-0012>
- Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Schöber, C. (2020). Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 4–22. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art12d>
- Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E., & Schumann, S. (2019). Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 312–339. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0013>
- Sgolik, J., Ziegler, T., & Kirchhoff, P. (2021). Medienpädagogische und fachdidaktische Kompetenzmodellierungen für das Lehren und Lernen mit und über digitale Medien. In M. Seifert & S. Jöckel (Hrsg.), *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien: Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?* (S. 19–54). Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.48541/DCR.V8.2>
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. The University of Illinois Press.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41–63. <https://doi.org/10.25656/01:5235>
- Shavelson, R. & Stern P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 445–498.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Shulman, L. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Band 50. Unterricht als Beruf - Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145–174). Böhlau Verlag.
- Sinatra, G. M., & Seyranian, V. (2016). Warm change about hot topics: The role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics. In L. Corno & E. M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 245–256). Routledge.
- Sinha, T., & Kapur, M. (2021). When Problem Solving Followed by Instruction Works: Evidence for Productive Failure. *Review of Educational Research*, 91(5), 761–798. <https://doi.org/10.3102/00346543211019105>
- Sitte, W. (2006). Das GW-Schulbuch. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie u. Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (S. 447–472). Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Slough, S., & Connell, M. (2006). Defining technology and its natural corollary, technological content knowledge (TCK). In C. e. a. Crawford (Hrsg.), *Proceedings of*

- society for information technology and teacher education international conference (S. 1053–1059). AACE.
- Spellerberg, K. (2024). „Es geht ja ums Sprechen im Englischunterricht“ – Ein Einblick in das professionelle Wissen von Novizin und Experte. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 127–142). Peter Lang.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp Verlag.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung/Digitality Research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). J.B. Metzler.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating technology in the classroom. Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Steinbock, J. (2024). Alice for the iPad: Digital Storybook Apps in the EFL Classroom. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 233–246). Multilingual Matters.
- Steinbock, J., Hein, R., Eisenmann, M., Latoschik, M. E., & Wienrich, C. (2022). Virtual Reality im modernen Englischunterricht und das Potenzial für Inter- und Transkulturelles Lernen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 47, 246–266. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.12.X>
- Steininger, I. (2020). Towards a concept of Critical Digitalisation in the foreign language classroom. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 69–85). Narr Francke Attempto.
- Steininger, I. (2021). Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrender im schulpraktischen Erleben. In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 149–163). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln* [Dissertation]. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel.
- Stender, A., Brückmann, M., & Neumann, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 121–133. <https://doi.org/10.25656/01:13901>
- Stender, A., Brückmann, M., & Neumann, K. (2017). Transformation of topic-specific professional knowledge into personal pedagogical content knowledge through lesson planning. *International Journal of Science Education*, 39(12), 1690–1714. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1351645>
- Steveker, W. (2011). Zeitgemäß unterrichten. In K. Sommerfeldt (Ed.), *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 23–48). Cornelsen.
- Stiehler, C. (2023). Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis– Eine Seminarkonzeption zur Verankerung digitalisierungsbezogener Medienkompetenzen in den Schulpraktischen Studien der Fachdidaktik Englisch. In S. Ganguin, H. Tiemann, C. W. Glück, & A. Förster (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung* (S. 225–252). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Stigler, J. W., & Miller, K. F. (2018). Expertise and Expert Performance in Teaching. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffmann, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook Of Expertise And Expert Performance* (2. Auflage, S. 431–452). Cambridge University Press.
- Stinken-Rösner, L., Hofer, E., Rodenhauser, A., & Abels, S. (2023). Technology Implementation in Pre-Service Science Teacher Education Based on the Transformative View of TPACK: Effects on Pre-Service Teachers' TPACK, Behavioral Orientations and Actions in Practice. *Education Sciences*, 13(732), 1–26. <https://doi.org/10.3390/educsci13070732>
- Strasser, T. (2018). *Mind the App! 2.0: Inspiring tools and mobile learning activities for your class. The Resourceful Teacher Series*. Helbling.
- Strasser, T. (2021). AI in the EFL Classroom: Clarifications, Potentials and Limitations. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), Narr Studienbücher. *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 85–102). Narr Francke Attempto Verlag.
- Strasser, T. (2023). Schwache KIs, starke Performanz? Form und Wirkung von KI-gestützten Erklärvideos im Englischunterricht der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 75–101.
- Strauß, S., König, J., & Nold, G. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 243–266. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00039-6>
- Strietholt, R., & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 622–645. <https://doi.org/10.25656/01:4266>
- Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Auflage). J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7>
- Surkamp, C. (2019). Digitalisierung des Literaturunterrichts: Ebenen, Potentiale, Herausforderungen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 257–268). Narr Francke Attempto.
- Surkamp, C., & Viebrock, B. (Hrsg.). (2018). *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. J.B. Metzler.
- Szulc, A. (1986). Zum Stellenwert des Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 23(2), 78–83.
- Tan, L., Chai, C. S., Deng, F., Zheng, C., & Drajati, N. A. (2019). Examining pre-service teachers' knowledge of teaching multimodal literacies: a validation of a TPACK survey. *Educational Media International*, 56(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1681110>
- Tappe, E.-H. (2019). Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht - Überführung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in ein schulisches Untersuchungssetting. In T. Knaus

- (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt - Theorie - Methode* (S. 999–1027). kopaed.
- Tausch, A.-M., & Tausch, R. (1971). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Hogrefe.
- Taylor, P. H. (1970). An exploratory study of teachers' perceptions of the process of planning courses. *The British Journal of Educational Psychology*, 40(3), 253–260. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1970.tb02130.x>
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungs Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Lang.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302–312. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis –neue Herausforderungen. In E. Terhart & R. Tippelt (Hrsg.), *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen* (S. 202-224). Beltz.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 38. Peter Lang.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Cornelsen.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Thoms, L. J., Becker, S., Meier, M., Huwer, J., Kremser, E., Kotzebue, L. von, Finger, A., Bruckermann, T., & Thyssen, C. (2023). Ansätze zur fachdidaktischen Förderung digitalisierungsbezogener Lehrkompetenzen hin zur Gestaltung bildungsgerechter digitaler Lernangebote. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, J. Panagiotopoulou, & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen: Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 105–120). Waxmann.
- Thumel, M., Stephan, M., & Martschinke, S. (2023). Einstellungen pädagogisch Tätiger als Stellschrauben „Digitaler Bildung“ im Grundschulalter. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 251–267). Waxmann.
- Thyssen, C., Huwer, J., Irion, T., & Schaal, S. (2023). From TPACK to DPACK: The „Digitality-Related Pedagogical and Content Knowledge“-Model in STEM-Education. *Education Sciences*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/educsci13080769>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.
- Tondeur, J., Petko, D., Christensen, R., Drossel, K., Starkey, L., Knezek, G., & Schmidt-Crawford, D. A. (2021). Quality criteria for conceptual technology integration models in education: bridging research and practice. *Educational Technology Research and Development*, 69, 2187–2208. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09911-0>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>

- Totter, A., Keller-Lee, M., & Rast, C. (2024). Digitale Mediennutzung von Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht der Primarschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(1), 21–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00189-8>
- Trautmann, M. (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews: Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung* (S. 218–231). Narr Francke Attempto.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills - Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse in einem Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen. Rekonstruktionen am Beispiel der Implementierung alternativer Formen der Leistungsbewertung in der Sekundarstufe. In S. Hader, K. Moegling, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3. Forschungsergebnisse* (S. 11–28). Prolog-Verlag.
- Tschirner, E. (1999). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen - Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*, 28, 3–13.
- Tseng, J.-J., Chai, C. S., Tan, L., & Park, M. (2022). A critical review of research on technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in language teaching. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 948–971. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1868531>
- Tseng, J.-J., & Yeh, H.-C. (2019). Fostering EFL teachers' CALL Competencies Through Project-based Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 94–105.
- Tsui, A. B. M., & Nicholson, S. (1999). A hypermedia database and English as a second language teacher knowledge enrichment. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(2), 215–237. <https://doi.org/10.1080/14759399900200062>
- Tulodziecki, G. (1996). *Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen*. Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. (3. Auflage). Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1998). *Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe*. Pädagogische Rundschau, 52(6), 693–709.
- Tulodziecki, G. (2007). Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung - Grundlagen für die Formulierung von Bildungsstandards. *Computer + Unterricht*, 17(65), 50–54.
- Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, Meister, Dorothee, M., H. Moser, & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8 Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2020). Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 265–281. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X>

- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Tuma, R., & Schnettler, B. (2014). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung* (S. 875–886). Springer.
- Tuma, R., & Schnettler, B. (2019). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 1191–1202). Springer VS.
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer Fachmedien VS Verlag.
- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum development. Chicago: University of Chicago Press. *Performance Improvement Quarterly*, 3(1), 65–70.
- Valadez Vazquez, B. (2014). *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung*. Ibidem Verlag.
- van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. van den Branden (Hrsg.), *The Cambridge applied linguistics series. Task-based language education: From theory to practice* (S. 1–16). Cambridge University Press.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
- Viebrock, B. (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Band 4*. Peter Lang.
- Viebrock, B. (2014). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 72–85. <https://doi.org/10.25656/01:16031>
- Viebrock, B. (2015). *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 53*. Peter Lang.
- Viebrock, B. (2018). Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften: Anforderungen, Phasenverläufe und Forschungsbedarfe. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 197–208). Narr Francke Attempto.
- Viebrock, B. (2019). Alles digital?! Auswirkungen der Digitalisierung auf Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 269–280). Narr Francke Attempto.
- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. (2022). Zwischen Vision und Realität – Digitalität und Zukunftskompetenzen an Schulen im europäischen Vergleich. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/11/Digitale-Bildung-zwischen-Vision-und-Realitaet_IPSOS-Studie_2022_der-Vodafone-Stiftung-Deutschland.pdf (02/04/2025)

- Vogel, T. (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik – Online, Sonderheft Hochschultage Berufliche Bildung*. https://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf (03/04/2025)
- Vogelsang, C. (2014). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften. Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz. Studien zum Physik- und Chemielernen: Vol. 174*. Logos Verlag.
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D., & Thyssen, C. (2019). Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 25(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>
- Vogelsang, C., & Riese, J. (2017). Wann ist eine Unterrichtsplanung 'gut'? In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 47–61). Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogt, K., & Schmelter, L. (2022). Fremdsprachliche Bildung in der digitalen Welt: Die digitale Transformation im Fokus der Fremdsprachendidaktik. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 121–142). Waxmann.
- Vogt, K., & Schmidt, T. (2021a). Digitale Transformation (fremd)sprachlicher Lehr-Lernprozesse und der Bildungsauftrag im Fach. In Maurer, Christian, Rincke, Karsten, Hemmer, & Michael (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (40-43). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- Vogt, K., & Schmidt, T. (2021b). Digitale Transformation im Fremdsprachenunterricht und dessen Bildungsauftrag. In Maurer, Christian, Rincke, Karsten, Hemmer, & Michael (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 44–47). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- Vollmer, H. J. (2009). Inhalte und Kompetenzorientierung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (S. 176–184). Gunter Narr Verlag.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2012). Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>
- Voss, T., & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Waxmann.

- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogischpsychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 184–201.
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller, M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). Waxmann.
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Bd. 2 Nr. 1 (2019): Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2(1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/hlz-2488>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studienverlag.
- Wang, P., & Ko, J. (2022). ICT competency and practicum of preservice teachers as digital natives: a mixed-method study. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 901–916. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2083581>
- Warmdt, J., Frisch, H., Kindermann, K., Pohlmann-Rother, S., & Ratz, C. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften für Digitalität und Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.110>
- Watzlawick, P. (1983). *Die erfundene Wirklichkeit - Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* Piper.
- Weber, M. (1910). *Geschäftsbericht auf dem 1. Soziologentag vom 19.-22.10.1910 in Frankfurt/Main Verhandlungen der Deutschen Soziologentage*, Tübingen. Enke.
- Weber, M. (1982). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr (Siebeck).
- Weck, C. (2020). *Lernerautonomie aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern des Französischen*. Narr Francke Attempto.
- Wehner, A., Masanek, N., Hellmann, K., Heinz, T., & Grospietsch, F. (Hrsg.). (2024). *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6118>
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. E. (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156–163). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wengler, J. (2023a). Chance oder Auslaufmodell? Neue Perspektiven für das Schreiben in Zeiten der Digitalität. *Unterricht Französisch*, 181, 2–11.
- Wengler, J. (2023b). Problem- und projektbasiertes Lernen mit und über Erklärvideos in der Hochschullehre. In M. Bechtel, Dittmann, Lara, A., & J. Fricke (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 74. Fremdsprachliche*

- Lehrer*innenbildung digital? Beiträge aus den romanischen Sprachen* (S. 127–156). Peter Lang.
- Wenke, N. (2024). Lehrpersonen im bilingualen Unterricht – Was wissen wir eigentlich zur Professionalität und Professionalisierung von bilingual Unterrichtenden? In D. Gerlach (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 75. Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 187–201). Peter Lang.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Verlag Julius Klinkhardt.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/0022487-19104200407>
- Weydmann, N., & Schreier, M. (2023). Bewertung qualitativer Forschung. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann, & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 319–333). Springer Berlin Heidelberg.
- Wilden, E. (2013). Kultur und Identität im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Ein Projekt zur Förderung der transkulturellen Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. In A. Wildermann & M. Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 132–145). Studien Verlag.
- Wilden, E. (2021). Digitalisierung und der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In K. Vogt & J. Quetz (Hrsg.), *KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 67. Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (S. 157–171). Peter Lang.
- Wilken, A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen. In A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftliche Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 130–154). Verlag Julius Klinkhardt.
- Will, L., & Blume, C. (2022). Reden ist Silber, Kollaboration ist Gold: Aktivierung angehender Lehrkräfte in einem digital gestützten Theorie-Praxis Projekt zur Förderung der Mündlichkeit im Englischunterricht. In L. Will, J. Kurtz, T. Zeyer, & H. Martinez (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung* (S. 96–118). Narr Francke Attempto.
- Will, L., Kurtz, J., Zeyer, T., & Martinez, H. (Hrsg.). (2022). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Narr Francke Attempto.
- Willermark, S. (2018). „Technological pedagogical and content knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016”. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315–343. <https://doi.org/10.1177/0735633117713114>.

- Willermark, S. (2021). Teachers' technology-related knowledge for 21st century teaching. In H. Ulferts (Hrsg.), *Teaching as a Knowledge Profession Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation* (S. 42–64). OECD Publishing.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow.
- Wilmers, A., Gundermann, A., Hähn, K., Irle, G., Koschorreck, J., Nieding, I., Ratermann-Busse, M., Waffner, B., Anda, C., & Keller, C. (2023). Kompetenzen des pädagogischen Personals in der digitalen Welt. Eine vergleichende Übersicht zum Forschungsstand in verschiedenen Bildungsbereichen. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Reihe Edition ZfE, Band 15. Bildung für eine digitale Zukunft* (S. 293–315). Springer VS.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? - Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprachen und Literatur*, 46, 64–82. <https://doi.org/10.25656/01:21687>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 49, 23–47. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Wipperfurth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *ForumSprache*, 1(2), 6–25.
- Wipperfurth, M. (2016). *Professional vision in Lehrernetzwerken. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung*: Vol. 32. Waxmann.
- Wipperfurth, M., & Will, L. (2019). Wann entscheiden sich Englischlehrkräfte gegen die Arbeit mit dem Lehrbuch? Eine explorative Studie. In Dorottya Ruisz, Petra Rauschert, & Engelbert Thaler (Hrsg.), *Studies in English language teaching: Volume 7. Living language teaching: Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht* (S. 191–212). Narr Francke Attempto.
- Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavu, S., Seider, J., Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U., & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–426. <https://doi.org/10.25656/01:16991>
- Wolbergs, J., & Ketzer-Nöltge, A. (2022). Hybride Lehre meistern. Anforderungen an Lehrende beim 360°-Videostreaming aus dem Seminarraum. In L. Will, J. Kurtz, T. Zeyer, & H. Martinez (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung* (S. 119–134). Narr Francke Attempto.
- Wolf, E., & Thiersch, S. (2021). Optimierungsparadoxien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X>
- Wolf, J. (2020). *(Wie) Wirkt Lehrerbildung?: Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern* [Dissertation]. Ruhr-Universität, Bochum.

- Wolf, J. (2021). Geschichtsunterricht planen können. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 72(1), 58–74.
- Wolf, J., Rothland, M., & Brauch, N. (2023). Fehlanzeige Fachspezifik? Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrer/innen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 74(1/2), 61–79.
- Wucherpennig, S., & Schmidt, T. (2024). Corrective Feedback beim formfokussierten digitalen Grammatiküben der Fremdsprache Englisch – eine kriteriengeleitete Analyse von Feedbackformen und -strategien am Beispiel von Duolingo. In M. Ahlers, M. Besser, C. Herzog, & P. Kuhl (Hrsg.), *Digitales Lehren und Lernen im Fachunterricht: Aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse* (S. 55–74). Beltz Juventa.
- Würffel, N. (2019). Fremdsprachenlernen für den Hang-Out-Space? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelzer (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 292–303). Narr Francke Attempto.
- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *Elementary School Journal*, 80(3), 107–127.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1995). Teacher Planning. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. (S. 188–192). Pergamon.
- Yotyodying, S., & Lorenz, R. (2022). Einschätzung der IT-Ausstattung und des IT-Supports der Schulen der Sekundarstufe I aus Lehrkräfteperspektive im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. In R. Lorenz, S. Yotyodying, B. Eickelmann, M. Endberg, & Ramona Lorenz et al. (Hrsg.), *Schule digital - der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017* (S. 41–61). Waxmann.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' Planning Models. *Educational Leadership*, 33, 134–139.
- Zehne, C. (2021). Der Gebrauch von Englisch als Lingua Franca im Kontext digitaler Medien - Online Listening Journals als Möglichkeit der Begegnung und Reflexion. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 83–94). Beltz Juventa.
- Zeyer, T. (2023). Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 103–124.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zibelius, M. (2014). *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Narr.
- Zimmermann, F., Melle, I., & Huwer, J. (2021). Developing Prospective Chemistry Teachers' TPACK—A Comparison between Students of Two Different Universities and Expertise Levels Regarding Their TPACK Self-Efficacy, Attitude, and

- Lesson Planning Competence. *Journal of Chemical Education*, 98(6), 1863–1874. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01296>
- Zinn, B., Brändle, M., Pletz, C., & Schaal, S. (2022). Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ein? Eine hochschul- und fächerübergreifende Studie. *die hochschullehre* 11/2022. *Die Hochschullehre*, 8(11), 156–171. <https://doi.org/10.3278/HSL2211W>

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006: 482).....	35
<i>Abbildung 2:</i>	Modell „Kompetenz als Kontinuum“ – Transformation von Kompetenz in Performanz, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung (P = perception), Interpretation (I=interpretation) und Entscheidungsfindung (D = decision making).....	37
<i>Abbildung 3:</i>	Konzepte des Lehrer:innenwissens nach Neuweg (2022b: 1290).....	41
<i>Abbildung 4:</i>	Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden	62
<i>Abbildung 5:</i>	Rahmenmodell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen in TEDS-LT und PKE	63
<i>Abbildung 6:</i>	Konstrukt fachdidaktisches Wissen Englisch in Anlehnung an Grossmann (1990).	68
<i>Abbildung 7:</i>	SAMR-Modell nach Puentedura (2006).	95
<i>Abbildung 8:</i>	Relevante Facetten des Professionswissens	114
<i>Abbildung 9:</i>	<i>DigCompEdu</i> -Kompetenzrahmen	117
<i>Abbildung 10:</i>	Überarbeitetes Kompetenzmodell des <i>dig.kompP</i>	118
<i>Abbildung 11:</i>	ICT-TPACK entwickelt von Angeli & Valanides (2009: 159).	124
<i>Abbildung 12:</i>	Überarbeitete Version des TPACK-Modells von Mishra & Koehler (2006)	128

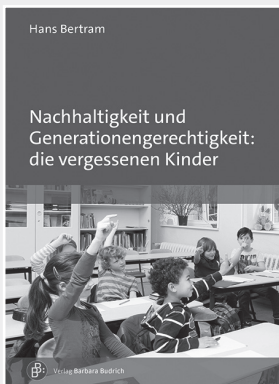
<i>Abbildung 13:</i>	Das <i>Technology-Acceptance Model</i> – TAM	136
<i>Abbildung 14:</i>	Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und des Mittleren Schulabschluss	152
<i>Abbildung 15:</i>	Lernaufgabenmodell nach Steveker (2011)	157
<i>Abbildung 16:</i>	Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe.	158
<i>Abbildung 17:</i>	Das Pro Plan Modell für das Fach Englisch - Ein Kompetenzstrukturmodell zur Unterrichtsplanung	163
<i>Abbildung 18:</i>	Heuristisches Modell der Unterrichtsplanung nach König et al. (2020a: 805).	167
<i>Abbildung 19:</i>	Die Wissensbasis von Lehrpersonen naturwissenschaftlicher Fächer nach dem <i>Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education</i>	168
<i>Abbildung 20:</i>	Transformationsmodell der Unterrichtsplanung nach Stender (2014: 38).	173
<i>Abbildung 21:</i>	Medien im didaktischen Dreieck nach Petko 2020	176
<i>Abbildung 22:</i>	Rahmenmodell zur didaktisch sinnvollen Integration digitaler Medien nach Lachner et al. 2020.	177
<i>Abbildung 23:</i>	Bedingungsfaktoren zur Integration digitaler Medien in Unterrichtspläne unter Berücksichtigung des Konzepts der „Kompetenz als Kontinuum“ von Blömeke, Gustaffson & Shavelson (2015).	181
<i>Abbildung 24:</i>	Konkrete Planungsaufgabe, die die Studierenden vor ihrem ersten Planungsgespräch im Rahmen des Lehr- Lernkonzeptes erhalten haben.	204
<i>Abbildung 25:</i>	Grober Verlauf des Lehr-Lernkonzeptes.	205

<i>Abbildung 26:</i>	Leitfragen, die den Studierenden für die Planung ihrer digital-vermittelten Englischstunde zur Verfügung gestellt wurden.....	213
<i>Abbildung 27:</i>	Screenshots aus drei exemplarischen Planungsgesprächen via der Videokonferenzplattform Zoom.	214
<i>Abbildung 28:</i>	Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	223
<i>Abbildung 29:</i>	Absolute Kodierhäufigkeiten der Kategorien des digitalisierungsbezogenen Professionswissens, die die Studierenden bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde nutzen.	303
<i>Abbildung 30:</i>	Anzahl der Planungsgespräche, in denen die jeweiligen Wissensbereiche beobachtet werden konnten	305
<i>Abbildung 31:</i>	Boxplot, der die Kodierverteilung der einzelnen Wissensbereiche je Planungsgespräch mit Angabe des Medians, des Interquartilsbereichs (IQR), des Minimums und Maximums zeigt.	306
<i>Abbildung 32:</i>	Absolute Kodierhäufigkeiten der drei Inhaltsdimensionen des fachdidaktischen Wissens (PCK) bei der Planung einer digital-vermittelten Englischstunde. ...	307
<i>Abbildung 33:</i>	Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Strategiewissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.....	315
<i>Abbildung 34:</i>	Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Lernendenwissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.....	318
<i>Abbildung 35:</i>	Absolute Kodierhäufigkeiten der einzelnen Wissensfacetten des Curriculumswissens als eine zentrale Dimension des fachdidaktischen Wissens.....	320

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Übersicht der Untersuchungsschwerpunkte im Kontext von Professionalität/Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften im deutschsprachigen Raum ...	58
<i>Tabelle 2:</i>	Gegenstandsbereiche der fachwissenschaftlichen Subdimensionen in TEDS-LT	66
<i>Tabelle 3:</i>	Gegenstandsbereiche der fachdidaktischen Subdimensionen in TEDS-LT	67
<i>Tabelle 4:</i>	Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums von König et al. (2016).	69
<i>Tabelle 5:</i>	Untersuchungsdesign des Projektes.	200
<i>Tabelle 6:</i>	Die Untersuchungsteilnehmenden der Studie	207
<i>Tabelle 7:</i>	Vorgehen bei der induktiven, themenbezogenen Kategorienbildung nach Kuckartz (2018)	224
<i>Tabelle 8:</i>	Vorgehen bei der deduktiv-induktiven Kodierung der Planungsgespräche	227
<i>Tabelle 9:</i>	Digitalisierungsbezogene Themenschwerpunkte der Planungsgespräche Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse.	248
<i>Tabelle 10:</i>	Hauptkategorien des Analyseprozesses von Forschungsfrage II	287
<i>Tabelle 11:</i>	Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums von König et al. (2016).	290
<i>Tabelle 12:</i>	Fachdidaktische Wissenstypologie des PCK-Instrumentariums nach König et al. (2016)	300

Tabelle 13: Ober- und Unterkategorien der qualitativen
Inhaltsanalyse zur Auswertung der leitfadengestützten
Interviews.348



Hans Bertram

Nachhaltigkeit und Generationen- gerechtigkeit: die vergessenen Kinder

ISBN 978-3-8474-3171-8

eISBN 978-3-8474-3308-8

Ohne Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit werden die Kinder von heute nicht mehr die Chance haben, ihr Leben so zu gestalten wie ihre Eltern. Bildungsgerechtigkeit, Armutsbekämpfung, Gesundheit und Sicherheit von Kindern, Gleichstellung der Geschlechter sowie Klimaschutz sind entscheidende Bestandteile einer nachhaltigen und generationengerechten Politik. Die Grundannahme dieses Buches ist, dass die Bedürfnisse der heutigen Generation von Kindern in diesen Politikfeldern nicht berücksichtigt werden, was zur Folge hat, dass die bereits bestehenden Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zunehmen werden.



Manuel Castells

Die digitale Gesellschaft

Eine kritische Einführung

ISBN 978-3-8474-3405-4

eISBN 978-3-8474-3343-9

Die Digitalisierung durchdringt nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche: Wie Menschen miteinander kommunizieren, Staaten ihre Bürger*innen überwachen und Künstliche Intelligenz Kriegsverläufe prägt. Digitale Technologien bilden den Grundstein für wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklungen in der spätmodernen Netzwerkgesellschaft.

Aus präzisen empirischen Analysen heraus vermittelt der Soziologe und Kommunikationswissenschaftler Manuel Castells, wie sich die digitale Sozialstruktur unserer Zeit entwickelt hat und welche tiefgreifenden Auswirkungen sie mittlerweile auf das alltägliche Leben hat.

shop.budrich.de





Tanja Kubes

Code & Care

Mit Feministischer KI die Welt
gerechter gestalten

ISBN 978-3-8474-3462-7

eISBN 978-3-8474-3505-1

KI ist die mächtigste Technologie unserer Zeit, wurde aber nicht für uns alle entwickelt. Bias und Diskriminierung sind nur die sichtbare Oberfläche.

Tanja Kubes geht tiefer und entwirft eine Feministische KI, die Menschen, Tiere und Ökosysteme zusammendenkt und nicht-westliche Weltansichten integriert. Ein Buch, das die drängendste Frage unserer Zeit stellt: Wessen Zukunft wird hier gebaut?

shop.budrich.de





Maximilian Waldmann

Kritische Medienbildung

Eine Einführung in Macht-,
Herrschafts- und Ungleichheits-
verhältnisse digitaler Kultur

ISBN 978-3-8252-6321-8

eISBN 978-3-8385-6321-3

Die Digitalisierung hat unseren Alltag durchdrungen, sie verändert das Verhältnis zu uns selbst ebenso wie das Verhältnis zu Anderen. Welche medienpädagogischen Herausforderungen ergeben sich dadurch? Welche Herrschafts- und Machtdynamiken verbergen sich hinter der Digitalisierung? Wie lassen sie sich diagnostizieren und für pädagogische Überlegungen kritisch reflektieren?

Das Lehrbuch beleuchtet Schauplätze der Digitalisierung, wie Gamifizierung, Selbstvermessung des Lernens oder die Politisierung sozialer Medien, und zeigt pädagogische Deutungsmöglichkeiten auf.

Eine Kultur der Digitalität stellt neue Anforderungen an die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Die Autorin untersucht, welche Wissensbestände und Überzeugungen angehende Englischlehrpersonen bei der Planung digital-vermittelten Unterrichts mobilisieren. Durch qualitative Analysen von Unterrichtsplanungsgesprächen und Interviews liefert sie empirische Einblicke in Professionalisierungsbedarfe der fremdsprachlichen Lehrer*innenbildung.

Die Autorin:

Joline Schmit, Promotion an der Universität Trier

ISBN 978-3-8474-3446-7



9 783847 434467

www.budrich.de