

Can Küplüce

Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung

Mixed-Methods-Studie zu
digitalitätsbezogenen Vorstellungen
angehender Englischlehrkräfte

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Jürgen Kurtz, Michael Legutke, Hélène Martinez,
Dietmar Rösler und Ivo Steininger.

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Can Küplüce

Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung

Mixed-Methods-Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen
angehender Englischlehrkräfte

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Anhang online verfügbar unter <https://files.narr.digital/9783381129218/Zusatzmaterial.pdf>



DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381129225>

© 2024 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

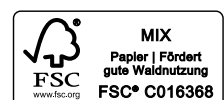
Elanders Waiblingen GmbH

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-381-12921-8 (Print)

ISBN 978-3-381-12922-5 (ePDF)

ISBN 978-3-381-12923-2 (ePub)



Danksagung

Über die Arbeit an den Forschungsprojekten DiAL:OGe und DigiGO und die Anbindung an die Fachdidaktik Englisch wie auch an die AG Schulforschung der Ruhr-Universität hatte ich das große Glück, mit zahlreichen talentierten Wissenschaftler*innen in Kontakt zu kommen. Die Interdisziplinarität und Kollegialität hat dabei nicht nur meine Zeit in Bochum, sondern vor allem auch diese Dissertationsschrift geprägt. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um einigen Personen, die mich begleitet haben, besonders zu danken.

Mein erster Dank gilt Markus und Gabi, die während der Betreuung jederzeit den richtigen Grad an Anleitung und Vertrauen gefunden haben. So konnte ich in der Dissertation schon früh meinen eigenen Weg gehen, meinen eigenen Zugang finden und, ja, vielleicht auch das eine oder andere Mal meine eigenen Fehler machen. Trotz dieser Freiheit habe ich mich im Forschungsdschungel nie verloren gefühlt und konnte auf eure Erfahrung und Kompetenz zählen, sollte ich mich mal wieder zu sehr in ein viel zu spezifisches Detail verbissen haben. Ich danke euch sehr, dass ihr in den letzten Jahren meine Arbeit so gut begleitet habt.

Im selben Atemzug möchte ich außerdem den zahlreichen Dozierenden an der Ruhr-Universität danken, die ich über die Jahre meines Studiums sehr schätzen gelernt habe. Ganz besonders möchte ich dabei Angelika Thiele hervorheben, die es wie keine zweite Person geschafft hat, mein Interesse an der Didaktik zu wecken. Ich hoffe, dass ich irgendwann Lehre gebe, die auch nur halb so inspirierend ist, wie es deine war.

Die Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität war aber vor allem von meinen direkten Kolleg*innen geprägt. Hier möchte ich zuerst meinen Dank an die anderen Promovierenden der Englischdidaktik aussprechen, Sina, Alex, Sebastian und Nils, die alle meine Höhen und Tiefen gefasst über sich haben ergehen lassen. Das muss die Ref-Erfahrung sein.

Nicht nur in der Englischdidaktik, auch in der AG Schulforschung habe ich mich schnell zuhause gefühlt. Stellvertretend möchte ich hier vor allem Denise und Grit hervorheben, die meine Arbeit in den letzten Jahren fachlich und menschlich enorm bereichert haben. Auch danke ich dir, Philipp, dass du die endlosen Interpretationsstunden für DigiGO zu einer Erfahrung gemacht hast, die ich nicht missen möchte.

Für DiAL:OGe möchte ich außerdem Joana und Carla erwähnen, die nicht nur die Organisation des Verbundprojekts ermöglicht haben, sondern auch jede verspätete (und oft auch noch falsch ausgefüllte) Abrechnung mit einer Engelsgeduld entgegengenommen und korrigiert haben. Ohne euch würde ich wahrscheinlich immer noch an den Anträgen sitzen.

Ich möchte an dieser Stelle außerdem den Studierenden und Expert*innen danken, die mit großer Bereitschaft an der Studie teilgenommen haben. Dieses Engagement ist gerade zu der Zeit der Lockdowns und angesichts der zahlreichen Einschränkungen während der Erhebung nicht selbstverständlich gewesen und ich bin entsprechend überaus dankbar für die gute Kooperation.

Es haben noch viele weitere Wissenschaftler*innen meine Arbeit direkt bereichert. Dazu zählen die Personen, die mit (fast immer) konstruktivem Feedback meine Forschung auf

den zahlreichen Konferenzen und Kolloquien kommentiert haben, andere Promovierende der Fremdsprachendidaktik, mit denen ich Freude und Leid der Promotion teilen durfte, und die Gutachter*innen, die meine ersten wissenschaftlichen Veröffentlichungen begleitet haben. Nie war mir so klar wie jetzt, dass Wissenschaft ein in erster Linie kollaborativer Prozess ist.

Auch wenn ich längst nicht alle Personen aufzählen kann, die auf diese oder ähnliche Weise meine Arbeit begleitet haben, möchte ich mich außerdem namentlich bei den Personen bedanken, die in den letzten Monaten Auszüge meiner Arbeit gelesen und in mühevoller Einzelarbeit kommentiert haben. Ohne eure vielen (VIELEN) Anmerkungen wäre diese Arbeit nur halb so gut. Vielen Dank Simon, Leonie F., Leonie M., Nadine, Basti und Cosima.

Ein paar von euch haben aber nicht nur die Überarbeitungsphase, sondern den ganzen Prozess begleitet. Leonie M., dir danke ich ganz besonders, dass du als wissenschaftliche Hilfskraft die Arbeit von der ersten Idee bis zur finalen Abgabe tatkräftig unterstützt hast. Von den Transkripten über die Codierungen bis zu den Diskussionen bin ich dir für jeden einzelnen deiner vielfältigen Beiträge enorm dankbar.

Ein ganz ausdrücklicher Dank gebührt an dieser Stelle auch dir, Basti. Ohne deine unzähligen und wertvollen Impulse und die endlosen Sessions vor und/oder nach der Arbeit würde ich wahrscheinlich noch in diesem Moment fluchend vor der *Epistemic Network App* sitzen. Danke, dass du mir immer und immer wieder geholfen hast, Einsen und Nullen voneinander zu unterscheiden.

Neben dem professionellen Kontext dürfen meine Familie und meine weiteren Freunde natürlich nicht fehlen, die die Arbeit vielleicht nicht fachlich beeinflusst, aber mit ihrer emotionalen Unterstützung überhaupt erst ermöglicht haben. Danke, dass ihr mich daran erinnert habt, auch zwischendurch von diesem Schreibtisch aufzustehen.

Zu guter Letzt bleibt nur noch der Person zu danken, die beides tut. Die meine Arbeit fachlich bereichert hat und mich unermüdlich unterstützt. Liebe Cosima, vielen Dank für jedes Gespräch, jede wortlose Umarmung, für alle kleinen Dinge im Alltag und alle großen Momente. Ohne dich wäre ich nicht, wer ich bin – weder wissenschaftlich noch persönlich. Was auch immer die nächsten Jahre bringen, mit dir zusammen begegne ich ihnen gerne.

„Could I interest you in everything – all of the time?“
– Bo Burnham (Welcome to the Internet) –



Inhalt

Liste der Abkürzungen	13
1 Einleitung und Gliederung	15
1.1 Kontext der Studie	17
1.2 Gliederung der Darstellung	20
2 Digitalisierung, Digitalität und digitale Transformation	25
2.1 Digitalisierung, Medienpädagogik und Mediendidaktik	26
2.2 Die Kultur der Digitalität	29
2.2.1 Die digitale Transformation als fortlaufender Prozess des Lernens und Lehrens in der Kultur Digitalität	37
2.2.2 Zwischenfazit I: Die Beziehung von Kultur der Digitalität, Digitalisierung und digitaler Transformation	40
2.3 Digitalisierung und Digitalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs	42
2.3.1 Digitalisierung und Digitalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs: Verortung, Anknüpfungspunkte und Auswirkungen	43
2.3.2 CALL, Digitalisierung und Digitalität	51
2.4 Implikationen aus der Verortung von Digitalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs	53
3 Perspektivlinien: Zur Relevanz der Digitalität für (Englisch-)Unterricht und Lehrkräfte	55
3.1 Entgrenzung (Beispiel Virtual Exchange)	56
3.2 Adaptivität (Beispiel Multimodal Learning Analytics)	61
3.3 Automatisierung (Beispiel Künstliche Intelligenz)	65
3.4 Zwischenfazit II: Perspektivlinien und die Ebene der Transformation	73
4 Die Rolle der Lehrkraft und Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität	75
4.1 Bildungspolitische Vorgaben zur Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität	75
4.1.1 Bildungspolitische Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrkräftebildung: Wissen, Kompetenzen und Haltungen?	80
4.1.2 Digitalitätsbezogene Kompetenzmodelle für Lehrkräfte	82
4.2 Verortung der universitären (Englisch-)Lehrkräftebildung im Bereich Digitalität	90
4.3 Struktur der universitären (Englisch-)Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen	92

5	Erläuterung des Forschungskonstrukts	95
5.1	Von <i>beliefs</i> und <i>Vorstellungen</i> : „messy constructs“ der <i>teacher cognition</i>	95
5.1.1	Definitionen und Eigenschaften von <i>beliefs</i>	97
5.1.2	<i>Beliefs</i> oder <i>Vorstellungen</i> ? Gemeinsamkeiten und ein möglicher Unterschied	100
5.1.3	Verwandte Begriffe: <i>Überzeugungen</i> , <i>Concept Image</i> , <i>Einstellungen</i> und <i>Emotionen</i>	102
5.1.4	Abgrenzung zu <i>subjektiven Theorien</i>	106
5.1.5	Zwischenfazit III: Schaubild und Arbeitsdefinition <i>Vorstellungen</i>	108
5.2	Die Spezifik von <i>Vorstellungen</i> von Digitalität	110
5.3	Covid-19, Emergency Remote Teaching und <i>Vorstellungen</i> angehender Lehrkräfte	113
6	Forschungsinteresse	119
7	Forschungsdesign	121
7.1	Mixed-Methods als empirisches Forschungsdesign	121
7.2	Mixed-Methods als Forschungsparadigma	123
7.3	Exkurs: Vorstudie als Annäherung an die Instrumente und das Erhebungsdesign	125
7.3.1	<i>Elevator pitches</i> der Vorstudie	126
7.3.2	Interviews der Vorstudie	128
7.4	Datenerhebung und Instrumente (Hauptstudie)	130
7.4.1	Teilnehmende und der organisatorische Rahmen der Haupterhebung	130
7.4.2	Die verwendeten Instrumente	133
7.5	Auswirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen auf die Erhebung	136
7.6	Verortung des Forschenden	138
8	Qualitative Inhaltsanalyse	141
8.1	Die methodologischen Grundlagen der QIA	142
8.1.1	Stärken und Limitationen der QIA vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns	144
8.1.2	Die QIA in der Fremdsprachenforschung	147
8.1.3	Die Basismethoden der QIA nach Kuckartz	147
8.2	Die inhaltlich strukturierende QIA	149
8.2.1	Transkriptionsregeln, Anonymisierung und Aufbereitung des Materials für den Codierprozess	150
8.2.2	Themenbezogene, deduktive Kategorien	153

8.2.3	Ergänzende, induktive Kategorien	156
8.2.4	Addendum: Intercoder-reliability, Berechnung des Kappa-Werts und qualitative Forschung	159
8.3	Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden QIA	159
8.3.1	Betrachtung von OK5: „Potenziale digital-gestützter Lehre“	160
8.3.2	Betrachtung von OK6: „Herausforderungen digital-gestützter Lehre“	165
8.3.3	Betrachtung von OK8: „Beschreibungen einer kompetenten Lehrkraft“	169
8.3.4	Betrachtung von OK10 und OK11: „Beschreibungen der Zukunft“	172
8.3.5	Besonders dichte Passagen (BdP): Ergänzung zu dem Codiersystem	178
8.4	Zwischenfazit IV (ISQIA): Zwischen Hype und Überforderung	179
8.5	Typenbildung	181
8.5.1	Die typenbildende QIA als Anschluss an die ISQIA	183
8.5.2	Bestimmung des Merkmalsraums	184
8.5.3	Bestimmung und Beschreibung der Typik	188
8.6	Vertiefende Einzelfallbeschreibung der Typen	192
8.6.1	Betrachtung von K1_i11: „Fortschritt durch technologische Entwicklung“	193
8.6.2	Betrachtung von K2_i15: „Schule & Lernen neu denken“	198
8.6.3	Betrachtung von K2_i9: „Tablet statt Schulbuch“	204
8.6.4	Betrachtung von K1_i7: „Neue Kultur, alte Schule?“	209
8.6.5	Zusammenfassung der Typik digitalitätsbezogener Vorstellungen	212
8.7	Zwischenfazit V: Diskussion der Gesamtergebnisse der QIA mit Bezug zu (typischen) <i>Vorstellungen</i> angehender Lehrkräfte	215
8.8	Limitationen der durchgeführten QIA	217
9	Epistemic Network Analysis	219
9.1	Theoretische Rahmung und Anwendungsbereiche der ENA	220
9.2	Die ENA im Rahmen des Mixed-Methods-Designs der Studie	223
9.2.1	Zusätzliche Codierungen für die ENA: SAMR-T revisited	225
9.2.2	(Re-)Codierung des Materials und formatting für die Epistemic Network App	228
9.3	Beschreibung der Netzwerke	232
9.3.1	(Mathematische) Grundlagen für die Genese der Netzwerke	233
9.3.2	Gesamtnetzwerk aller Studierenden	235
9.3.3	Kohortenvergleich Online- und Hybridsemester	236
9.3.4	Exkurs: Vergleich von Studierenden und Expert*innen	240
9.4	Diskussion der Ergebnisse der ENA	243
9.5	Limitationen der durchgeführten ENA	246

10	Synthese und Diskussion der Gesamtergebnisse	249
10.1	Zur Synthese der qualitativen und quantitativen Ergebnisse	249
10.1.1	Netzwerkvergleich der qualitativ bestimmten Typen	250
10.1.2	Verdichtung der Ergebnisse zu einer Gesamtinterpretation	253
10.1.3	Rekurs RQ 1 und RQ 1.1	255
10.1.4	Rekurs RQ 2 und RQ 2.1	256
10.2	Implikationen der Ergebnisse und Kontextualisierung im Fachdiskurs . .	259
10.2.1	Kontextualisierung der Ergebnisse im fremdsprachendidaktischen Diskurs	262
10.2.2	Kontextualisierung der Ergebnisse für die (universitäre) Lehrkräftebildung	264
10.3	Limitationen und Transferierbarkeit der Studienergebnisse	268
10.3.1	Zwischen bewährten Methoden und methodologischer Innovation	268
10.3.2	Transferierbarkeit der Ergebnisse	269
11	Fazit und Ausblick	271
11.1	Die Reichweite der Digitalität vorstellbar machen: (k)eine Frage von Pandemie und Technologie	271
11.2	Ausblick: Ein Verständnis für die digitale Realität von (Lehrkräfte-)Bildung	273
12	Literaturverzeichnis	277
	Abbildungsverzeichnis	305
	Tabellenverzeichnis	307

Liste der Abkürzungen

4K	Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation
BdP	Besonders dichte Passagen
BIP	Blended intensive programme
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CALL	Computer assisted language learning
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DiAL:OGe	Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen
DigCompEdu	European framework for the digital competence of educators
DPACK	Digitality-related pedagogical and content knowledge
EFT	Epistemic frame theory
ENA	Epistemic network analysis
ERT	Emergency remote teaching
ICALL	Intelligent computer assisted language learning
ICC	Intercultural communicative competence
ICILS	International computer and information literacy
ICR	Intercoder-reliability
ISQIA	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse
KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
LA	Learning analytics
LABG	Lehrerausbildungsgesetz NRW
LVZ	Lehramtszugangsverordnung
MALL	Mobile assisted language learning
MLA	Multimodal learning analytics
MOOC	Massive open online courses
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
MT	Machine translation
NMT	Neural machine translation

OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OER	Open educational resources
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
RBMT	Rule-based method of machine translation
RQ	Research question
SMT	Statistical machine translation
SPSS	Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren
TPACK	Technological pedagogical and content knowledge
VE	Virtual exchange

1 Einleitung und Gliederung

Die Relevanz von Digitalisierung und Digitalität für Englischunterricht und Lehrkräftebildung wird von unterschiedlichen Akteur*innen, etwa aus der Fach- und der allgemeinen Didaktik, den Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik, unter Bezug auf mehrere Schwerpunkte begründet. So betonen Diskurse im Bereich der Fremdsprachendidaktik seit Jahrzehnten (siehe z. B. bereits Ritter, 1996; Rüschoff, 1993) die Relevanz der Digitalisierung für den Fremdsprachenunterricht. Insgesamt wird für fremdsprachliche Unterrichtsfächer in aktuelleren Arbeiten etwa auf Potenziale der Individualisierung (Strasser, 2021, S. 85), der effektiveren Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen (Surkamp, 2017, S. 245–246) und auch auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Selbstverständnis der Disziplin (siehe z. B. Grünewald, 2019; Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021) verwiesen. Im Bereich der allgemeinen Didaktik deklarierte Klafki bereits in den frühen 90er Jahren Digitalisierung, im Sinne neuer „Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“, als epochales Schlüsselproblem (1991, S. 59–60). Bildungswissenschaftliche Arbeiten nennen als Gründe für die Bedeutsamkeit der Digitalisierung etwa die kollaborativen, kommunikativen und multimodalen Affordanzen digitaler Technologien (Albrecht et al., 2020, S. 19–20), während bildungspolitische Positionspapiere sich auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen als zwingende Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsbzw. Berufsweg (KMK, 2017, S. 4) oder auf die Flexibilisierung von Bildungswegen und die Notwendigkeit technologischer Innovation beziehen (KMK, 2021, S. 4).¹ Die Aussage, dass die Digitalisierung als bedeutsame Entwicklung für die in der vorliegenden Untersuchung fokussierten Disziplinen und Perspektiven aus Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und -politik gilt, scheint also auf den ersten Blick fast trivial. Komplexer gestaltet sich hingegen die Frage, welche Konsequenzen sich aus den postulierten Potenzialen und den verbundenen didaktischen, bildungswissenschaftlichen und -politischen Zielsetzungen für die Lehrkräftebildung im Allgemeinen und für die Englischlehrkräftebildung im Besonderen ableiten lassen. Es scheint zumindest so weit Einigkeit zu bestehen, als dass Lehrkräfte und in Konsequenz die Lehrkräftebildung für den „digitalen Wandel“ (Petko et al., 2018, S. 161) eine entscheidende Rolle übernehmen sollen (vgl. Sailer et al., 2021; Waffner, 2020). Die Antwort darauf, wie genau diese Rolle aussieht und wie Lehrkräfte darauf vorbereitet werden sollen, wird hingegen innerhalb, aber auch außerhalb fachdidaktischer Diskurse vielschichtig ausgehandelt.

Für alle Disziplinen gilt dabei, dass aufgrund der postulierten Potenziale der Digitalisierung, aber auch vor dem Hintergrund zahlreicher identifizierter Herausforderungen (Blin & Munro, 2008; Fütterer et al., 2021; Huwer et al., 2019; Otto, 2017), hohe Anforderungen an die (universitäre) Lehrkräftebildung gestellt werden. Diese soll (Englisch-)Lehrkräfte u. a. zu digitalen Kompetenzen befähigen (Capparozza & Irle, 2020), die Nutzung digitaler Technologien für lernerzentrierte, kollaborative Lernszenarien schulen (EVALUATE

1 Die jeweiligen Argumentationslinien laufen dabei nicht getrennt voneinander, sondern beziehen sich aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig. Die genannten Argumente gelten also nicht ausschließlich für eine einzelne, disziplinäre Perspektive.

Group, 2019) und eine offene *Haltung* bzw. *Einstellung* gegenüber Digitalisierung fördern (Sauro & Chappelle, 2017; Wang et al., 2018). Die Herausforderung für die universitäre Lehrkräftebildung ergibt sich allerdings nicht allein aus den hohen Ansprüchen, sondern vor allem auch aus der Entwicklung des Digitalisierungsverständnisses selbst und der dadurch hohen Fluktuation an geforderten Kompetenzen, Inhalten und Methoden von und für Lehrkräfte(n). So bleibt der Begriff *Digitalisierung* trotz oder gerade aufgrund seiner Omnipräsenz mehrdeutig und unklar (Brinda et al., 2019; Dander, 2020). Ein Beispiel für diese Mehrdeutigkeit sind bereits die Ausführungen bis zu diesem Punkt. So ließe sich durchaus kritisieren, dass sich die genannten Potenziale der Digitalisierung vor allem auf technisch-mediale und optimierende Perspektiven bezogen haben. Vor diesem Hintergrund sollen Lehrkräfte beispielsweise in die Lage versetzt werden, digitale Medien lernförderlich einzusetzen (Schädlich, 2019, S. 207) und die Selbstständigkeit der Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien zu fördern (Rösler, 2010, S. 286). Zentral für die jüngere Entwicklung im Diskurs um Digitalisierung in den für die Untersuchung relevanten Disziplinen ist aber, wie im Folgenden diskutiert wird, die zunehmende Abkehr von einem (rein) medialen Digitalisierungsverständnis hin zu einem ganzheitlichen, (lern-)kulturellen Verständnis von Digitalität (Stalder, 2019).

Bei einem Themenbereich wie dem der Digitalisierung und Digitalität, der die für die (Englisch-)Lehrkräftebildung relevanten Disziplinen auf so vielfältige Art beeinflusst (Küster, 2019, S. 130), und den damit verbundenen über viele Jahre andauernden Diskurslinien kommt erschwerend hinzu, dass die eben benannte Begriffsverschiebung weder linear noch einheitlich geschieht (Brinda et al., 2019, S. 26; Dander, 2020). So muss bei der Beantwortung der Frage nach der Relevanz für Englischunterricht und Lehrkräftebildung beachtet werden, dass verschiedene Verständnisse von Digitalisierung und Digitalität, dem Digitalen oder Post-Digitalen nebeneinanderstehen und in ihren Interpretationen unterschiedliche Perspektiven vorstellbar machen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zu beleuchten, wie vielschichtig der Diskurs um Digitalisierung und Digitalität in Fachdidaktik und Bildungswissenschaft bearbeitet wird und wie komplex die daraus resultierenden Begriffsverständnisse sind. Darüber hinaus wird außerdem empirisch nachgezeichnet, wie sich die begriffliche Unschärfe in den *Vorstellungen* von Studierenden des Master of Education widerspiegelt und in einer Beziehung mit der Bewertung digitaler Technologien in unterrichtlichen Kontexten steht. *Vorstellungen* (siehe Kapitel 5) bilden auch, aber nicht ausschließlich aufgrund der außergewöhnlichen Ausgangssituation der Studie den Fokus der Erhebungen. So ergeben sich im Verlauf der Untersuchung Hinweise darauf, dass *Vorstellungen* die Interpretation und Bewertung von Digitalisierung und Digitalität beeinflussen und sogar Auswirkungen auf Motivation und Unterrichtshandeln haben könnten. Die Arbeit diskutiert und systematisiert speziell das Konstrukt der digitalitätsbezogenen *Vorstellungen* und grenzt sich dabei in Anlehnung an Huwer et al. (2019) und unter Verwendung des Konzepts der Kultur der Digitalität von der Nutzung des Begriffs *digitalisierungsbezogen* ab.² Es wird darüber hinaus aus Fachperspektive nachgezeichnet, dass der eigentlich für die Pandemie ausgerufenen

2 Davon ausgenommen ist der Bezug auf Quellen, die explizit den Begriff ‚digitalisierungsbezogen‘ nutzen; an diesen Stellen wird der Begriff übernommen.

Digital Turn der Lehrkräftebildung³ nur dann vollzogen wird, wenn die auf diese Art wirkmächtigen digitalitätsbezogenen *Vorstellungen* transformiert werden.

Erst vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zum Verständnis von Digitalisierung, Digitalität und digitalitätsbezogenen *Vorstellungen* wird deutlich, wieso die eingangs getroffene Aussage, dass Digitalisierung eine bedeutsame Entwicklung für Fremdsprachenunterricht und Lehrkräftebildung sei, *nicht* trivial ist. Nicht, weil die grundsätzliche Bedeutsamkeit der Digitalisierung in Frage gestellt wird, sondern weil sowohl Begriffsinterpretation als auch Konsequenzen des Konzepts – auch innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken – höchst variabel sind. Wenn Lehrkräftebildung also ihren Beitrag zur Ausbildung von Lehrkräften zu digitalen *Agents of Change* (Pantić et al., 2022; Gerlach & Fasching-Varner, 2020; Viebrock, 2018) leisten soll, gilt es zunächst genau zu erarbeiten, *warum* Digitalisierung – auch neben einem technisch-medialen Optimierungsgedanken – für (Englisch-)Unterricht und Lehrkräftebildung so bedeutsam ist. Diese Frage schließlich erhält eine besondere Brisanz vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie.

So sehr in der gesamten Arbeit argumentiert wird, dass die Schärfung der Begriffe *Digitalisierung* und *Digitalität* in der Lehrkräftebildung und die Bearbeitung digitalitätsbezogener *Vorstellungen* gerade post-Covid eine zentrale Rolle für die Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität spielen, so sehr ist die Genese der Studie *in* der Pandemie zu begründen. Da die Betrachtung der krisenhaften Erhebungssituation darüber hinaus einen guten Ausgangspunkt für das Verständnis der Anlage und der Relevanz des Studiendesigns bietet, soll vor der eigentlichen Gliederung der Arbeit kurz ihrer Genese in Zeiten der pandemiebedingten Online- und Hybridlehre Rechnung getragen werden.

1.1 Kontext der Studie

(#5) Ich muss ehrlich gesagt sagen [...], das ist alles wirklich irgendwie an mir vorbeigegangen. ähm (...) und höchstens kriege ich immer nur mit, dass es so ein leicht depressiver Sumpf wird, wo man eben einfach nur noch versinkt [...] Spaß macht das wirklich nicht mehr. Also da ist mir nichts wirklich in Erinnerung geblieben. (K2_i11_111121_F1, Pos. 10)

Dieses ernüchternde Resümee zieht eine der in der Studie interviewten Englischstudierenden in Bezug auf die Erfahrungen aus Studium und Schulpraktika während der Pandemie. So drastisch auch die Formulierung, scheint der grundlegende Tenor vor dem Hintergrund der zahllosen dokumentierten Herausforderungen der Lehre (in Schulen *und* in Universitäten) zur Zeit der pandemiebedingten Einschränkungen, insbesondere von 03/2020 bis 02/2023,⁴ wenig überraschend. Wenn an dieser Stelle allerdings betont wird, dass auch die

3 Siehe auch den gleichnamigen mehrtägigen Workshop der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung (QLB), https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/workshop-lehrkraeftebildung-na-bedingten-digital-turn-06-2021/workshop-lehrkraeftebildung-na-bedingten-digital-turn-06-2021_node.html.

4 Die Angaben beschreiben den Zeitraum von den ersten weitreichenden Einschränkungen des öffentlichen Lebens bis zum weitestgehenden Aufheben der Maßnahmen zur Einschränkung der Covid-19-Pandemie in Deutschland. Für eine ausführliche Chronik siehe Bundesministerium für Gesundheit (2023).

vorliegende Studie in dieser krisenhaften Zeit (Reintjes et al., 2021) entstanden ist, geschieht das nicht etwa, um auf die zusätzlichen Herausforderungen bei ihrer Durchführung hinzuweisen. Ganz im Gegenteil, und auch in ausdrücklicher Abgrenzung zu dem einleitenden Zitat, ist zu betonen, dass die außergewöhnliche Erhebungssituation die Studie – trotz aller Widrigkeiten in Konzeption und Datensammlung – enorm bereichert hat. So wäre das Fazit, dass „*nichts wirklich in Erinnerung geblieben*“ sei, für die Zeit der Pandemie schon allein deswegen fatal, da aus Sicht der Lehrkräftebildung einzigartige Erkenntnisse generiert werden konnten, die auch oder gerade post-Covid ihre Relevanz entfalten. Um zu verstehen, wie ausgerechnet diese auch in der Arbeit selbst als einzigartig beschriebene Situation wertvolle Erkenntnisse für einen spezifisch anderen Kontext (also die Zeit post-Covid) liefern kann, ist es besonders hilfreich, kurz die Ausgangslage der Studie zu skizzieren.

Digitalitätsbezogene (Englisch-)Lehrkräftebildung und Onlinelehre: Chance in der Krise?

Als Teil des BMBF-geförderten Verbundprojekts DiAL:OGe (Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen) stand der Kontext der digitalitätsbezogenen universitären Lehrkräftebildung für die Studie bereits früh fest. Dass bereits zu Beginn des Projekts im März 2020 ein Großteil der universitären Lehre ausschließlich digital bzw. online stattfinden musste, schien somit vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses ein Glücksfall. Gleichzeitig ließ sich in den Umständen ein Spannungsverhältnis beobachten, was auch den Fokus auf digitalitätsbezogene *Vorstellungen* zusätzlich begründet. So wurde, auch in der eigenen Lehre im Bereich der Englischdidaktik, schnell der grundlegende Unterschied zwischen einer digitalisierten oder digitalen Lehre in einem weiten Verständnis und dem während der Pandemie bestehenden *Emergency Remote Teaching* (ERT) (Hodges et al., 2020) deutlich. Dabei scheint es gerade zu Beginn der Pandemie problematisch, durchgeführte Lehre als digitale Lehre im weiteren Sinne zu bezeichnen, war sie doch durch un- bzw. kaum geplante Umsetzung und organisatorische Probleme gekennzeichnet. Dies ermöglichte kaum das eigentlich notwendige „Reimagining“ (ebd.) für digitale Lehre (Code et al., 2020). Gleichzeitig war es für die Studierenden durch das ERT zwar scheinbar offensichtlich, dass das Thema Digitalisierung äußerst bedeutsam sei, viel weniger eindeutig erschien allerdings, wieso. Mehr noch, die Begründung für die Bedeutsamkeit der Digitalisierung wurde von den Studierenden in den eigenen Seminaren nicht etwa in den zuvor genannten Diskursen gesehen, sondern in den Erfahrungen der Covid-19-Pandemie. Damit wurde ein *disconnect* zwischen dem grundlegenden Unterschied zwischen digitaler Lehre und ERT auf der einen und der Wahrnehmung der Studierenden auf der anderen Seite deutlich: Für die Studierenden schien während der Covid-19-Pandemie das Verständnis von digitalisierter (/digitaler) Lehre und ERT zu verschmelzen. Trotz der Lehre im digitalen Raum während Corona ist ERT aber vor dem Hintergrund des Notfallcharakters, der die pädagogisch-didaktische Durchdringung der Lehre einschränkte, gerade *nicht* die Form von Digitalisierung, die den Diskurs seit Jahrzehnten bestimmt. Diese Art der Lehre ist darüber hinaus noch viel weniger die Form von Digitalität, die den Diskursen seit Stalders Ausführungen zur Kultur der Digitalität, aber vermutlich auch in den kommenden Jahren, ihre enorme Dynamik verleiht.

Diese Diskrepanz noch verstärkend, erschienen (und erscheinen) mit dem Fokus auf digitale Lehre während Corona, verstanden hier als die Lehre im digitalen Raum bzw. Onlinelehre, vielfältig wissenschaftliche Beiträge, die den Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie betonten (vgl. z. B. Kerres, 2020a; König & Greffin, 2021; Reintjes et al., 2021). Dass es einen (technisch-medialen) Digitalisierungsschub gab, soll dabei nicht abgestritten werden. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Uneindeutigkeit des Begriffs, und insbesondere vor dem Hintergrund der Verschärfung durch den *disconnect* zwischen der Vermischung digitaler Lehre und ERT in der Wahrnehmung der Studierenden, kann die Aussage allerdings herausfordernde Implikationen nach sich ziehen. So entstand ein, zumindest aus Perspektive der Lehrkräftebildung im Fach Englisch, problematisches Spannungsverhältnis: Zum einen schien Digitalisierung eine trotz aller Bemühungen zuvor unerreichte und direkt erlebbare Signifikanz für das Lehren und Lernen erhalten zu haben. Gleichzeitig beschränkte sich diese Erlebbarkeit durch das ERT auf eine spezifische Form digitalen Lernens und Lehrens. Dieser Unterschied wurde zugleich durch fehlende andere Erfahrungen der Studierenden und Beschreibungen der Pandemie als *digital turn* in Teilen des bildungspolitischen und auch fachdidaktischen Diskurses (z. B. BMBF, 2021; Lütge & Merse, 2021) verdrängt. Mit anderen Worten: die Vorstellung von digitaler Lehre beschränkte sich für Studierende auf ERT und damit auf ein Verständnis von Digitalisierung als die (erzwungene) Substitution analoger Strukturen im digitalen Raum (vgl. Puentedura, 2006). Eine Begriffsinterpretation, die der zuvor skizzierten Begriffsverschiebung auf das ganzheitliche, soziokulturelle Konzept der Digitalität, das zunehmend in den Fokus der fachdidaktischen und bildungspolitischen Perspektiven rückt (siehe auch Kapitel 2.3), geradezu diametral entgegensteht.

Vor dem Hintergrund der beiden bis hierhin ausgeführten Stränge, den theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zum Begriff und der Betrachtung des komplexen Diskurses auf der einen Seite und den Beobachtungen der Entwicklungen zu ERT und digitaler Lehre im Bereich der Englischdidaktik auf der anderen Seite, entstand schließlich der Fokus der Untersuchung auf digitalitätsbezogene *Vorstellungen*. In Anbetracht der Frage, ob die Beobachtung auch empirisch nachgezeichnet und die komplexen Beziehungen zwischen Erfahrungen, *Vorstellungen* und Digitalität dargestellt werden können, drängten sich zwei Schwerpunkte auf, deren Relevanz im Verlauf der Arbeit weiter ausformuliert und -differenziert wird:

1. Welche *Vorstellung* haben angehende Englischlehrkräfte von Digitalisierung und Digitalität?
2. In welcher Beziehung stehen diese *Vorstellungen* zu den pandemiebedingten Erfahrungen?

So früh sich allerdings vor dem Hintergrund des angeschnittenen Diskurses und der Beobachtungen zu Beginn der Pandemie ein generelles Forschungsinteresse formulierte, so komplex gestaltete sich schließlich die Ausarbeitung in genaue Forschungsfragen und deren empirische Bearbeitung. Neben forschungspragmatischen Gründen, die sich vor allem auch durch die Pandemiebedingungen selbst ergaben, lag das auch an den Begriffen *Digitalisierung* bzw. *Digitalität* und dem Konstrukt *Vorstellungen*. So wird sich zeigen, dass nicht nur Digitalisierung, sondern auch das Konstrukt *Vorstellungen* inter- und intra-

disziplinär zahlreiche Ausprägungen und Ausformulierungen vereint, die eine empirische Bearbeitung herausfordernd gestalten. Dass darüber hinaus mit der Fremdsprachendidaktik und der Bildungswissenschaft zwei disziplinäre Perspektiven eingenommen werden, ist vor dem Hintergrund des „Querschnittsthemas“ (MSB, 2022, S. 4) Digitalisierung gut begründbar, verkompliziert das Vorgehen aber zusätzlich. Das gilt insbesondere, da trotz möglicher Permeabilität (Schmenk, 2019, S. 28–29) fachliche Besonderheiten berücksichtigt werden sollten.

Aus dieser Anlage ergibt sich somit bereits hier ein zusätzliches Ziel der Untersuchung, das sich im Vergleich zur Bearbeitung des Forschungsinteresses auf einer zweiten Ebene verorten lässt:

1. In erster Linie gilt es einen theoretisch-konzeptionellen Rahmen zu Digitalisierung bzw. Digitalität und dem Konstrukt *Vorstellungen* zu erarbeiten, um darauf aufbauend ein passendes empirisches Forschungsdesign für das Forschungsinteresse zu konzipieren, durchzuführen, dessen Ergebnisse zu analysieren und schließlich für die digitalitätsbezogene (Englisch-)Lehrkräftebildung nutzbar zu machen.
2. Außerdem soll deutlich werden, dass nicht trotz, sondern *gerade* aufgrund der Pandemie einzigartige Erkenntnisse generiert werden konnten, die nicht nur in, sondern gerade post-Covid Relevanz für die digitalitätsbezogene (Englisch-)Lehrkräftebildung beanspruchen können. Dabei gilt es insbesondere auch den Mehrwert des multiperspektivischen wie auch mehr-methodischen Zugangs zu digitalitätsbezogenen *Vorstellungen* für die Englischdidaktik zu verdeutlichen.

Zur Bearbeitung dieser beiden grundlegenden Ebenen wie auch zu ihrer in den folgenden Kapiteln beschriebenen Ausformulierung, Kontextualisierung und Spezifizierung ist die Untersuchung in insgesamt 11 Kapitel eingeteilt. Eine Kurzbeschreibung der Kapitel inklusive ihrer Position und Ziele im bzw. für den Forschungsprozess erfolgt im nächsten Abschnitt, bevor Kapitel 2 die theoretische Rahmung beginnt. Diese Struktur dient insgesamt dem Ziel, die essenzielle Rolle des Konzepts der Digitalität für (Englisch-)Unterricht und Lehrkräftebildung auszuarbeiten und zu kontextualisieren, um schließlich die Rolle digitalitätsbezogener *Vorstellungen* für die Transformation der Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität in der Fremdsprachen- bzw. Englischdidaktik und in ausgewählten bildungswissenschaftlichen Positionen zu verorten.

1.2 Gliederung der Darstellung

In einem Mixed-Methods-Design behandelt die vorliegende Untersuchung in 11 Kapiteln Fragen zu digitalitätsbezogenen *Vorstellungen*, deren Beziehung zur Covid-19-Pandemie und ihrer Relevanz für die (Englisch-)Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität. Der theoretische Teil leistet dabei die Begriffsklärung zu Digitalisierung, Digitalität, dem Konstrukt *Vorstellungen* wie auch einiger verwandter Begriffe. Dort werden außerdem disziplinäre Perspektiven (Fremdsprachen- bzw. Englischdidaktik und Bildungswissenschaft) geschärft und synthetisiert. Der empirische Teil beginnt mit der Genese der Forschungsfragen und der Erläuterung des gewählten Mixed-Methods-Designs. Anschließend wird zunächst der qualitative und schließlich der quantitative Zugang inklusive der Ergebnisse aus

beiden Zugängen vorgestellt, um abschließend beide Zugänge miteinander zu kombinieren und in ihrer Synthese zu diskutieren. Die Darstellung endet nach einem Fazit mit einem kurzen Ausblick zu offenen Anknüpfungspunkten und insbesondere denjenigen Fragen, die sich im Anschluss an die Forschungsergebnisse stellen. Zur besseren Übersicht werden alle Kapitel im Folgenden kurz hinsichtlich ihrer Rolle und Position im Forschungsprozess zusammengefasst.

Kapitel 2 leitet den theoretischen Teil der Untersuchung ein und nimmt dafür die begrifflichen Überlegungen der Einleitung auf. Zu diesem Zweck wird der in der Einleitung angeschnittene begriffliche Wandel zur Digitalität historisch hergeleitet und in fremdsprachendidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen verortet. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem Konzept der Kultur der Digitalität, das den theoretischen Rahmen und das Begriffsverständnis der gesamten Arbeit prägt. Zudem erfolgt eine Positionierung im fachlichen Diskurs der Englischdidaktik und eine kritische Abgrenzung von technisch-medialen Positionen der Betrachtung von Digitalisierung und Digitalität.

Nachdem der theoretisch-konzeptionelle Rahmen des Begriffs gesetzt wurde, gibt **Kapitel 3** mit der Ausarbeitung von Perspektivlinien konkrete Beispiele für die Implikationen der theoretischen Konzeptionalisierung. Unter den drei gewählten Perspektivlinien Entgrenzung, Adaptivität und Automatisierung werden einige Fragen eruiert, die Digitalität in ihren technologischen, vor allem aber (lern-)kulturellen Entwicklungen an (Englisch-)Unterricht und Lehrkräftebildung stellt. Ziel ist es, den Rahmen bzw. die Reichweite digitalitätsbezogener Fragen darzustellen und die abstrakteren begrifflichen Ausführungen des vorangehenden Kapitels in den Fachkontext zu übersetzen.

Mit dem Übergang in das **4. Kapitel** verschiebt sich der Fokus von allgemeinen Ausführungen zu Digitalisierung und Digitalität zur Betrachtung der (Englisch-)Lehrkräftebildung und der Rolle der Lehrkraft unter Bedingungen der Digitalität. Dazu werden zunächst, ergänzend zu den Perspektiven aus Kapitel 2 und 3, bildungspolitische Erwartungen und Forderungen an Unterricht unter Bedingungen der Digitalität dargestellt. In einer Parallele zu den vorigen Kapiteln wird auch hier der zunehmende Fokus der Perspektive Digitalität anstelle eines technisch-medialen Verständnisses von Digitalisierung nachgezeichnet. Aus den bildungspolitischen Beschreibungen und in Synthese mit den zuvor dargestellten fachlichen Perspektiven werden schließlich die Anforderungen an (Englisch-)Lehrkräfte und in Konsequenz an die universitäre Lehrkräftebildung eruiert. Dabei wird deutlich, dass in den vergangenen Jahren neben Wissen und spezifischen fachlichen und technischen Kompetenzen zunehmend auch eine bestimmte Form von *Haltung* (*Mindset*, *Überzeugung*, *belief*, *Vorstellung*) als Erfordernis der Lehrkräftebildung postuliert wird. Dass gleichzeitig nur unzureichend spezifiziert wird, was genau diese Begriffe beinhalten (und wie die Haltung bzw. ihre begriffliche Ausdifferenzierung vermittelt werden soll), schafft die Überleitung zur weiteren Begriffsdiskussion im fünften Kapitel.

Kapitel 5 weist zu Kapitel 2 dahingehend Parallelen auf, dass mit *Vorstellungen* ein weiterer Begriff in den Mittelpunkt rückt, der aufgrund des uneinheitlichen Diskurses einer inhaltlichen Ausdifferenzierung bedarf. Durch einen kurzen historischen Abriss des akademischen Diskurses zu Lehrkräftebildung und *teacher cognition* wird dabei deutlich, dass die begriffliche Ausdifferenzierung eine Vielzahl von unterschiedlichen Ausprägungen hervorbringt. Darüber hinaus ist zu bemängeln, dass kein einheitliches Verständnis dazu

besteht, wie die Begriffe miteinander in Beziehung stehen. Ausgehend von diesem Desiderat wird eine ausführliche Systematisierung der Begriffe *beliefs*, *Vorstellungen* und *subjektive Theorien* für den Bereich der (Englisch-)Lehrkräftebildung vorgenommen. Hier werden insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen *Vorstellungen*, auf denen im Folgenden der Fokus der Untersuchung liegt, und *beliefs* thematisiert, die gerade im internationalen Diskurs den Bereich der Lehrkräftebildung prägen (Pajares, 1992; Phipps, 2010). Zugleich wird, auch vor dem Hintergrund der Erhebungssituation, argumentiert, dass der Begriff *Vorstellungen* wegen seiner variableren zeitlichen Dimension Begriffen wie *Haltung*, *Überzeugung* oder *belief* vorzuziehen ist. Ausgehend von den Überlegungen zu begrifflicher Abgrenzung und entsprechenden Voraussetzungen der empirischen Erhebung kann so über die Ausarbeitung des theoretischen und begrifflichen Rahmens der Übergang zu Fragen des Studiendesigns erfolgen.

Abgeleitet aus den vorigen Kapiteln werden im **6. Kapitel** zunächst die Forschungsfragen ausformuliert, die den empirischen Teil der Arbeit bestimmen. Die Forschungsfragen fassen nicht nur die bis dahin dargelegten Überlegungen zusammen, sie bieten auch den Ausgangspunkt für die qualitativ-explorative Erfassung des Forschungsfelds, die im Laufe der empirischen Bearbeitung zur Ergänzung und Ausdifferenzierung der grundlegenden Forschungsfragen führt.

Passend zur komplexen Rahmung durch die begrifflichen Überlegungen zu Digitalisierung und Digitalität wie auch zum Forschungskonstrukt *Vorstellungen* mit seiner herausfordernden empirischen Zugänglichkeit argumentiert **Kapitel 7** in der Beschreibung des Studiendesigns für einen mehr-methodischen und multiparadigmatischen Zugang. In dem Kapitel wird dafür nicht nur der methodische Zugang als sequenzielles Mehr-Methoden-Design im Rahmen des Vertiefungsmodells (Döring & Bortz, 2016, S. 27–28) erläutert, sondern spezifisch auch auf forschungsparadigmatische und epistemologische Fragen eingegangen. Das Augenmerk liegt dabei auf der Verortung im Mixed-Methods-Paradigma des philosophischen Pragmatismus. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird schließlich argumentiert, wieso (und vor allem unter welchen Bedingungen) im Sinne des Mixed-Methods-Designs Ansätze des sozialen Konstruktivismus in Inhaltsanalyse und Typenbildung in eine Beziehung mit Ansätzen des kritischen Rationalismus im quantitativen Teil gesetzt werden können. Das Kapitel endet mit dem Fazit, dass qualitative und quantitative Methoden so wenig vermischt werden, wie sie getrennt nebeneinanderstehen sollten, sondern eine begründete Synthese der Zugänge wie auch ihrer Ergebnisse angestrebt werden muss.

Nachdem Kapitel 6 und 7 Studiendesign und paradigmatische Verortung dargestellt haben, beginnt im **8. Kapitel** der empirische Teil der Untersuchung. Bevor auf Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) eingegangen wird, wird die Methode zunächst generell und schließlich im spezifischen Kontext der vorliegenden Arbeit verortet. Ziel dabei ist es, eine explizite Begründung ihrer Affordanzen für den Kontext der Studie darzustellen. Bei der Betrachtung ihrer methodologischen Grundlagen wird die QIA zugleich in ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschungstradition eingeordnet. Nach der Grundlegung beginnt schließlich in **8.2** der allgemeine Ergebnisteil, der zunächst die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden QIA (ISQIA) vorstellt und in einem komprimierten Zwischenfazit diskutiert. Darauf folgt in **8.3** die typenbildende QIA, die zunächst metho-

disch erörtert wird, bevor, wie auch bei der ISQIA, die Ergebnisse beschrieben und in einem zweiten Zwischenfazit bündig zusammengefasst werden. Vor dem Übergang zur *Epistemic Network Analysis* (ENA) werden die Ergebnisse der Typenbildung gemeinsam mit denen der ISQIA ausführlich diskutiert unter besonderer Berücksichtigung der Auffälligkeiten bezüglich des engen Vorstellungshorizontes, der begrifflichen Unschärfe und der stark heterogenen Ausprägung dieser Auffälligkeiten in den erarbeiteten Typen. Diese ermöglichen eine intern homogene, aber extern heterogene Systematisierung der Feststellungen der vorherigen QIA. Zum Abschluss von Kapitel 8 werden die aus der QIA entstehenden offenen Fragen zusammengefasst.

Kapitel 9 widmet sich vollständig der ENA und dem quantitativen Zugang zum Material. Wie auch beim qualitativen Zugang werden vor den eigentlichen Ergebnissen generelle methodologische Grundlagen erarbeitet, bevor diese dann auf den spezifischen Kontext der vorliegenden Studie bezogen werden. An dieser Stelle werden außerdem die Stärken der ENA *in Kombination* mit der QIA verdeutlicht, die den erheblichen Mehraufwand des Mehr-Methoden-Designs rechtfertigen. Ausführlich ist die methodologische Fundierung außerdem, da sich – anders als bei der QIA – die ENA als eine im Vergleich neue Methode kaum bis gar nicht in Traditionen der empirischen Fremdsprachenforschung verorten lässt. Dieser Umstand lässt sich als erhebliches Potenzial deuten, nicht nur einen inhaltlichen, sondern auch einen forschungsmethodologischen Beitrag leisten zu können. In ihren spezifischen Stärken, so die Argumentation weiter, bestehen in der ENA Potenziale *gerade* für komplexe Situationen wie die des Englischunterrichts und *gerade* auch als Ergänzung der bereits so sehr etablierten qualitativen Zugänge zu fremdsprachendidaktischen Forschungsfragen. Nach der ausführlichen theoretischen Erarbeitung folgen anschließend die Ergebnisse der ENA. Diese fokussieren sich auf insgesamt drei Netzwerke, die die Verbindung zwischen den Covid-19-bedingten Erfahrungen und der Bewertung digitaler Technologien verdeutlichen. Dabei wird nicht nur gezeigt, wie die Verbindung insgesamt empirisch darstellbar ist, sondern auch, dass sich signifikante Unterschiede zwischen Online- und Hybridsemester ergeben. Die Ergebnisse werden schließlich in einem Exkurs zu einem Vergleich zwischen Studierenden- und Expert*innennetzwerken kontextualisiert. Zum Abschluss von Kapitel 9 werden die Ergebnisse der ENA insgesamt diskutiert und auf die qualitativen Ergebnisse des vorigen Kapitels bezogen. Das eröffnet die Möglichkeit der systematischen Synthese aus qualitativem und quantitativem Zugang im Anschluss.

Kapitel 10 bedient den expliziten Qualitätsanspruch an Mixed-Methods-Studien, dass in diesen die genutzten methodischen Zugänge nicht nebeneinanderstehen sollten, sondern explizit auch aufeinander bezogen werden müssen. Diese Bezugnahme erfolgt an dieser Stelle nicht nur durch die theoretische und begriffsgeladene Diskussion, sondern auch empirisch. Dafür werden die qualitativ gebildeten Typen in ihren Assoziationsstrukturen miteinander verglichen. Dadurch lässt sich quantitativ darstellen, wie sich die qualitativ gebildeten Typen (z. T.) signifikant in ihren Bewertungsmustern unterscheiden. Die Interpretation dieser Synthese der Methoden bildet den weiteren Kern des Kapitels, dessen zweiter Teil die Gesamtdiskussion der Ergebnisse, ihrer Limitationen wie auch ihrer Transferierbarkeit in andere Kontexte bietet.

Als Abschluss der Untersuchung liefert **Kapitel 11** Fazit und Ausblick der theoretischen und empirischen Diskussionen. Dabei wird zunächst festgehalten, welchen Beitrag die

Studie zur (Englisch-)Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität wie auch zu digitalitätsbezogenen Diskursen des Englischunterrichts leisten kann. Neben der begrifflichen Systematisierung und Schärfung des zentralen wie auch omnipräsenten Begriffs *Digitalisierung*, der Nutzbarmachung pandemiebedingter Erfahrungen und Empfehlungen zu notwendigen Bemühungen der (Englisch-)Lehrkräftebildung werden zuletzt die noch offenen Fragen dargestellt, insbesondere solche, die sich aus den Ergebnissen der Studie selbst ergeben. Dabei wird argumentiert, dass zahlreiche Anschlussmöglichkeiten bestehen, die in qualitativ-explorativen bis hin zu quantitativen Interventionsstudiendesigns erarbeitet werden können. Diese können *Vorstellungen* und *Überzeugungen* von *in-service*-Lehrkräften, aber auch die Auswirkungen technologischer Disruptionen, insbesondere der generativen Künstlichen Intelligenz, betreffen. Kurzum, die Dissertation endet mit möglichen Anknüpfungspunkten, theoretische und empirische Forschung zu Englischunterricht und Lehrkräftebildung unter Bedingungen der Digitalität weiterzutreiben.

2 Digitalisierung, Digitalität und digitale Transformation

Es ist eine zentrale These der vorliegenden Arbeit, dass die digitale Transformation und das damit verbundene Lernen und Lehren unter Bedingungen der Digitalität eines der wichtigsten Themen aktueller und zukünftiger Lehrkräftebildung, wie auch Fachdidaktik und Unterrichtsentwicklung insgesamt sind. Eine solch weitreichende These lässt sich erst dann rechtfertigen, wenn die zahlreichen Implikationen der Digitalität aus den verschiedenen Perspektiven der Englischdidaktik und ihrer Bezugsdisziplinen aufgeschlüsselt werden. Die dementsprechende medienpädagogische und -didaktische Perspektivierung wird in Kapitel 2.1 vorgenommen. In Kapitel 2.2 wird die erarbeitete Perspektive mit dem kulturwissenschaftlichen Konzept der Kultur der Digitalität (Stalder, 2019) kontrastiert. Anschließend wird unter Berücksichtigung aller Perspektiven das Phänomen der digitalen Transformation diskutiert, was einen technischen, medialen *und* kulturellen Wandel im Lehren und Lernen beschreibt. Schließlich wird das erarbeitete Begriffsverständnis in 2.3 in den Bereich der Fremdsprachendidaktik eingeordnet und für das Fach Englisch geschärft.

Ziel des Kapitels ist es, ein grundlegendes Begriffsverständnis zu erarbeiten, welches im gesamten Verlauf der Arbeit genutzt werden kann. Außerdem soll bereits hier für die verschiedenen Ebenen sensibilisiert werden, auf denen Digitalisierung und Digitalität mit Englischunterricht und Lehrkräftebildung interagieren. Die aus der Interaktion resultierenden Fragen und die inhaltliche Differenzierung der Begriffe sind schließlich Kernpunkt der Perspektivlinien in Kapitel 3.

Digitalisierung und Digitalität: Omnipräsenz und Unbestimmtheit

Für die allgemeine Kritik an Digitalisierungsprozessen im deutschen Bildungssystem lassen sich zahlreiche Beispiele finden. Wie in der ICILS (International Computer and Information Literacy Study) 2018 empirisch nachgezeichnet, lassen sich beispielsweise das Fortbildungsangebot für Lehrpersonen und auch die technischen Rahmenbedingungen an deutschen Schulen bemängeln (Eickelmann et al., 2019). Dieser Missstand sah sich jüngst in den pandemiebedingten Schulschließungen bestätigt und wurde ausführlich dokumentiert (u. a. in Eickelmann & Drossel, 2020; Fütterer et al., 2021; Reintjes et al., 2021). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll entsprechend nicht auf die Kritik an Digitalisierungsprozessen, sondern auf die Begriffe *Digitalisierung* und *Digitalität* selbst fokussiert werden. Diese Priorisierung erfolgt aus zwei Gründen. Zum einen sind Missstände zur (technischen) Digitalisierung bereits detailliert dokumentiert und diskutiert. Zum anderen ist der Begriff *Digitalisierung* so inkonsistent, wie er omnipräsent ist. Eine Diskussion von Digitalisierung und Digitalität in Englischunterricht und universitärer Lehrkräftebildung setzt also zuerst eine begriffliche Klärung und Einordnung voraus.

Ein wesentlicher Aspekt, der die Begriffsbestimmung von Digitalisierung und Digitalität erschwert und zugleich unbedingt erforderlich macht, ist die trotz der Unbestimmtheit bestehende Diskursmacht des Begriffs *Digitalisierung* (Dander, 2020, S. 23). Dabei sorgt der digitale Wandel in seiner Unübersichtlichkeit und Komplexität oft zu polarisierenden Beiträgen, die aber nur vereinfachte Teilbereiche abdecken (Petko et al., 2018, S. 158).

Dies sorgt zu irreführenden Aussagen wie ‚Pädagogik vor Technik‘⁵ und überhöhten Erwartungen an Technologie im Sinne des „Mythos digitalen Potenzials“ (Braun et al., 2021, S. 4). Eine multiperspektivische Annäherung an die Begriffe *Digitalisierung* und *Digitalität* eröffnet hingegen den Raum für eine fundiertere Einschätzung zu Relevanz, Fragen und „Möglichkeitenräume[n]“ (Stalder, 2021, S. 4), die sich für die in der Arbeit im Mittelpunkt stehenden Bereiche Lehrkräftebildung und Englischunterricht ergeben.

2.1 Digitalisierung, Medienpädagogik und Mediendidaktik

Es ist auch im Rahmen einer fachdidaktischen Arbeit naheliegend, wenn auch nicht gänzlich unproblematisch, sich dem Begriff der *Digitalisierung* zunächst aus einer medienpädagogischen bzw. -didaktischen Perspektive zu nähern. Bereits seit den frühen 1960er Jahren tauchen hier mit Heimann systematische Verortungen von Medien in pädagogischen bzw. didaktischen Modellen auf (Herzig, 2022, S. 842).⁶ Medien umfassen dabei im Verständnis der Medienpädagogik sowohl Buch und Bild (ebd.) als auch digitale Medien, vom Video bis hin zur Künstlichen Intelligenz (KI) und der Datafizierung (Hugger, 2022, S. 68; De Witt, 2022, S. 626). Diese Bandbreite liegt auch an tendenziell offenen Definitionen des Medienbegriffs in der Medienpädagogik:

Medien in diesem Sinne sind die Produkte des Menschen, die Gegenstände, die er geschaffen hat. Diese Gegenstände sind sowohl materieller Natur, wie technische Geräte, als auch immaterieller Natur, wie Sprache, Schrift und Abbildung. [...] Medien sind einerseits das Reservoir menschlicher Kultur und andererseits Werkzeuge, diese Kultur zu schaffen und zu verändern. (Schorb, 2022, S. 44–45)

Ein Medium kann dementsprechend ein spezifisches Gerät für den Unterricht sein, wie beispielsweise ein Tablet oder interaktives Whiteboard, ist aber dennoch nicht auf das Materielle bzw. Gegenständliche beschränkt. Trotz dieser Begriffsoffenheit fokussiert die Medienpädagogik im Bereich des Unterrichts historisch betrachtet vor allem das Medium in materieller Natur. Das trifft insbesondere auf die bewahrungspädagogische Position zu, die seit den 1920er Jahren ihre Aufgabe darin sieht, Kinder und Jugendliche vor dem schädlichen Einfluss (neuer) Medien zu schützen (Schiefner-Rohs, 2013, S. 140). Die Bezeichnung neu ist dabei relativ und reicht vom Kino in den 1920ern bis zu heutigen Diskussionen zu Internet und Computerspielen (ebd.). Aber auch andere Strömungen⁷ legen einen starken Fokus auf materielle Medien und Medien als Werkzeug:

-
- 5 Hier lässt sich Krommers (2018) Kritik unterstreichen, dass diese Aussage bestenfalls trivial ist und schlimmstenfalls ein vereinfachtes Bild von Technik im Sinne eines Werkzeuges propagiert. (Zu Letzterem siehe auch die Diskussion zur Kultur der Digitalität im nächsten Kapitel.)
 - 6 Erste mediendidaktische Überlegungen treten bereits mit Comenius im Jahr 1658 auf, Heimann systematisiert diese Überlegungen allerdings zum ersten Mal in der Disziplin in 1962 (Herzig, 2022, S. 842).
 - 7 Für eine Zusammenfassung der gängigsten Strömungen in der Medienpädagogik siehe Schiefner-Rohs (2013) sowie die Beiträge in Teil I aus Sander et al. (2022).

Inhalte der Medienpädagogik waren andererseits [abgesehen von der bewahrungspädagogischen Position, Anmerkung C. K.] funktional die Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes durch auditive und visuelle Medien. In der Weiterentwicklung der rechnergestützten programmierten Unterweisung wird heute der Unterricht über Lernsoftware gestaltet, die [...] Verbindungen zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik aufweist. (Schorb, 2022, S. 42)

Auch wenn die Strömungen verschiedene Zielsetzungen besitzen (Bewahrung, Emanzipation, Handlungsorientierung, Optimierung) bleibt die Denkfigur ähnlich: ein Medium (ob Buch oder KI) wird für ein Ziel als Werkzeug genutzt (bzw. in der Bewahrungsposition ausgeschlossen). Diese Betrachtung drückt sich schließlich auch in der Beschreibung von Medienkompetenz aus, die die zielgerichtete Anwendung und das souveräne Handeln *mit* Medien beschreibt (ebd., S. 45). Verbindet man diese Herangehensweise mit Digitalisierung (von Unterricht) rückt historisch aus der medienpädagogischen Perspektive also der vermeintlich souveräne Umgang mit digitalen Medien und seine zielgerichtete Anwendung in den Mittelpunkt.⁸ Diese grundlegende Denkfigur gilt umso mehr für den Bereich der Mediendidaktik.

Digitalisierung und Mediendidaktik

Die Mediendidaktik als Teil der Medienpädagogik fokussiert sich darauf, wie ein Medium eingesetzt werden kann, um ein (Lern-)Ziel zu erreichen:

Die Mediendidaktik thematisiert das Lehren und Lernen mit Medien und die Gestaltung von mediengestützten Lernangeboten in verschiedenen Bildungskontexten. Dies umfasst analoge Medien, wie Texte und Bücher, genauso wie digitale Medien, zum Beispiel Lernsoftware, die auf einem Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden. (Kerres, 2022b, S. 106)

Vermehrtes Interesse gilt dem Feld vor allem seit den 1970er Jahren, die die Mediendidaktik im Rahmen der „bildungstechnologischen Welle“ (ebd.) stark prägen. Ähnlich wie in der Fremdsprachendidaktik (siehe Kapitel 2.3) und dem Bereich *Computer Assisted Language Learning* (CALL) (siehe Kapitel 2.3.2) ging mit dieser Welle eine Konzentration auf ein vermeintlich neues Medium einher (in diesem Fall, auf den Computer), mit dem hohe Erwartungen bezüglich der Potenziale für Lernprozesse verbunden wurden (ebd.). Auch wenn sich diese Erwartungen, beispielsweise für den Automatisierungsprozess, zunächst als überhöht darstellten, wiederholten sich ähnliche Diskurse im Bereich des *E-Learning* in den 90ern und werden noch heute über die Integration digitaler Medien in den Unterricht geführt (Schiefner-Rohs, 2013, S. 141).

Mit den Jahren haben sich mediendidaktische Konzepte zur Integration, beispielsweise des Computers, weiterentwickelt und folgen kognitionspsychologischen Erkenntnissen in einem konstruktivistischen Ansatz von Lernen, der die eigenständige Konstruktionsleistung in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand betont (Kerres, 2022b, S. 107–108). Ungeachtet dieser Veränderung bleibt das Medium, in Übereinstimmung mit Definition und der gerade beschriebenen Denkfigur der Medienpädagogik, Werkzeug

8 Einschränkung muss hier erwähnt werden, dass in Teilen der Disziplin auch ein wesentlich umfassenderes Bild von und des Umgangs mit Medien beschrieben wird (vgl. auch Diskussionen zu Medienkompetenz vs. Medienbildung) in Schiefner-Rohs (2013, S. 144).

für ein Lernziel. „Mit der Regulierung des Lernprozesses durch den Computer wird eine Optimierung des Lehrprozesses angestrebt“ (ebd.). Das Interesse dieser Perspektive der Mediendidaktik ist also weniger das digitale Medium oder die Digitalisierung an sich, sondern die Frage nach den Potenzialen für bestehende (fachliche oder überfachliche) Lernziele. Ein Fokus, der in bildungspolitischen wie auch fremdsprachendidaktischen Diskursen über den Mehrwert der Digitalisierung zu finden ist (siehe z. B. Bär, 2019, S. 13; KMK, 2017, S. 48; Würffel, 2019, S. 294).

Ausgehend von diesem Fokus auf Mehrwert scheint eine gewisse Ernüchterung bezüglich digitaler Medien kaum verwunderlich, zeigen Metaanalysen schließlich, dass gewünschte Effekte der Effizienzsteigerung im Lernen alles andere als selbstverständlich sind (siehe z. B. Bernard et al., 2018; Delgado et al., 2018). Die ausbleibenden Effekte liegen nach Sicht der Mediendidaktik allerdings nicht am Medium selbst, sondern an den didaktischen Konzepten, die mit den Medien zusammen genutzt werden. Bei der vermeintlich richtigen didaktischen Nutzung werden digitalen Medien zahlreiche Potenziale attestiert, die das Lernen schneller, individueller und effektiver machen sollen (Kerres, 2018, S. 87–137).

In ihrer Fragestellung nach den didaktischen Konzepten für die effektive Nutzung (digitaler) Medien sieht sich die Mediendidaktik auch in ihrem Selbstverständnis als *eine* Perspektive auf mediale Fragen, die neben der Medienpädagogik auch noch mit weiteren erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Feldern verbunden ist (Kerres, 2022b, S. 113). Insofern ist auch aus mediendidaktischer Perspektive das Medium nicht ausschließlich Werkzeug für effektiveres Lernen, es besteht jedoch ein klarer Fokus auf diese Perspektive.

Der kurze Einblick in die Medienpädagogik und -didaktik zeigt insgesamt, dass sich dem Thema Digitalisierung, insbesondere historisch gesehen, vor allem aus der Perspektive medialer Veränderung und dessen Nutzung für Lernziele genähert wurde. Während diese Perspektive historisch gesehen hilfreich war und es in Teilen auch weiterhin bleibt, zeigt sich, dass sie unter Bedingungen der Digitalität unzureichend ist:

Die Entwicklung der ‚klassischen‘ Medien vom Schulbuch über Radio und Fernsehen bis zum Video hat die Institution Schule in didaktischer wie auch in erzieherischer Weise immer wieder herausgefordert und zu Weiterentwicklungen in der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen geführt. Allerdings wurden dabei die institutionellen Strukturen nicht grundsätzlich in Frage gestellt. (Herzig, 2022, S. 842)

Der Medienpädagoge Herzig stellt in dem Zitat selbst fest, dass die Digitalität eine andere Dimension von Fragen an Unterricht aufwirft, als es klassischen Medien getan hätten: Digitalität stellt die Struktur der Bildungsinstitutionen selbst in Frage. Um aber erläutern zu können, wieso Digitalität in dieser Hinsicht anders sein könnte als bisherige mediale Entwicklungen – und wieso die bis zu diesem Punkt betrachtete Denkfigur des Werkzeugs nicht ausreicht – ist es notwendig, sich dem Begriff *Digitalisierung* aus einer zweiten Perspektive zu nähern.

2.2 Die Kultur der Digitalität

Wie in dem einleitenden Satz zur Medienpädagogik und auch mit dem Zitat von Herzig angesprochen, ist eine Annäherung an das Phänomen der Digitalität einzig aus der Perspektive der Medienpädagogik bzw. -didaktik nicht unproblematisch. Der Ansatz der Kultur der Digitalität macht diese Problematik aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive deutlich und unterstreicht gleichzeitig die enorme Relevanz von Digitalität für den (Englisch-)Unterricht.

Bevor aber die *Kultur* der Digitalität besprochen werden kann, muss der Begriff *Digitalität* und seine Beziehung zum Begriff *Digitalisierung* ausdifferenziert werden. Wie im vorigen Kapitel angeschnitten, stellt ein Zugang zum Konzept der Digitalisierung aus medienpädagogischer Perspektive die Auswirkungen digitaler Medien und ihre Verwendung für pädagogische Zwecke und Ziele in den Vordergrund. Damit handelt es sich bereits um eine Interpretation bzw. eine bestimmte Perspektive auf Digitalisierung, die in ihrer ursprünglichen Begriffsdefinition sehr viel enger zu fassen ist: So meint Digitalisierung in ihrer technisch-informatischen Auslegung die „Umwandlung und Verarbeitung analoger Signale in digitale Signale und Abspeicherung in digitalen Systemen“ (Irion & Knoblauch, 2021, S. 124).

Digitalität, eine Begriffsschöpfung aus der Kombination von „Digital“ und „Realität“ (Stalder, 2016, hier zitiert in: Huwer et al., 2019, S. 360), ist Ausdruck einer weiteren Perspektive auf Digitalisierung. Eine Perspektive, die „gesellschaftliche Änderungen, die sich *im Anschluss* an die Digitalisierung ergeben“ (ebd., Hervorhebung C. K.), betrachtet. Aus dieser Perspektive könnte man den Begriff *Digitalisierung* mit dem englischen Begriff *digitisation* gleichsetzen, also einem technischen Prozess der Signalumwandlung. Mit anderen Worten: Digitalisierung meint beispielsweise die Umwandlung eines Buchs in ein PDF-Dokument, Digitalität die Auswirkungen des unmittelbar verfügbaren und unendlich replizierbaren und teilbaren Wissens und diesbezügliche Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen Prozessen.

Die beiden Begriffe werden in den für diese Arbeit genutzten Diskursen, insbesondere der Didaktik des Englischen, der Bildungswissenschaft und Medienpädagogik, nicht einheitlich genutzt. Das wird schon daran deutlich, dass im Abschnitt zur Medienpädagogik der Begriff *Digitalisierung* verwendet wurde, die Medienpädagogik aber nicht vordergründig Aspekte der technischen Signalumwandlung bearbeitet. Nichtsdestotrotz ist die Unterscheidung für den weiteren Verlauf der Arbeit und das Verständnis der Kultur der Digitalität wichtig, da sie auch begrifflich betont, dass Digitalität in Bildungskontexten nicht vornehmlich ein technischer Prozess ist.

Mit der Unterscheidung zwischen Digitalisierung und Digitalität ist bereits klar, dass die Kultur der Digitalität nicht eine Kultur der Tablets oder eine Kultur der interaktiven Whiteboards meint, sondern eine Kultur, die in ihren grundlegenden Strukturen und Praktiken von den konstitutiven Eigenschaften des Digitalen geprägt ist. Wieso diese kulturwissenschaftliche Perspektivierung von Digitalisierung für den (Englisch-)Unterricht so relevant ist, wird im Folgenden durch die von Stalder erarbeiteten Eigenschaften der Digitalität (Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität) verdeutlicht. Anschließend wird die Perspektive Stalders mit der Teilperspektive der (Medien-)Pädagogik und -didaktik