



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entwicklung ausgewählter Maßnahmen und
Unterrichtsszenarien zur Förderung digitaler Kompetenzen
Lehramt-Studierender im Unterrichtsfach Englisch.“

verfasst von / submitted by

Michael Jemetz, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 514 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach Informatik

Univ.-Prof. Dipl.-Ing Dr. Renate Motschnig

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem meiner Betreuerin, Prof. Dipl.-Ing Dr. Renate Motschnig, die sich über die lange Dauer dieses Projekts immer die Zeit nahm mich zu unterstützen, immer geduldig mit mir war und stets hilfreiche Ratschläge für mich hatte, wenn ich wieder einmal nicht weiterwusste.

Weiters bedanke ich mich bei Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer, Prof. Mag. Dr. Susanne Reichl, Prof. Mag. Dr. Maria Katharina Wiedlack, Gabrielle Smith MA, Mag. Ariane Manutscheri, Mag. Georg Wendt, sowie den anderen Lehrenden der Anglistik, die an meiner Forschung teilgenommen haben und lieber anonym bleiben möchten, für die Teilnahme an den umfangreichen Interviews, für die Zeit die sie sich genommen haben und ihre Geduld mit mir, den umfangreichen Fragen und – im Falle von einigen von ihnen – mit den noch viel umfangreicheren digi.kompP und DigComp Modellen und ihren nicht immer ganz einfach in die Anglistik einzuordnenden Inhalte, die sie trotz allem mit mir durchgearbeitet haben. Besonderer Dank gilt Professor Dalton-Puffer und Professor Reichl außerdem für ihre Hilfe beim Herstellen von Kontakt mit weiteren Lehrenden sowie Professor Smith, Ariane Manutscheri und Georg Wendt für die vielen Daten- und Inspirationsquellen, auf die sie mich hingewiesen und die sie mir zur Verfügung gestellt haben.

Des Weiteren gilt Mag. Dr. Barbara Schiftner-Tengg mein Dank für die Aussendung meiner Umfrage an Studierende und weitere Lehrende an der Fakultät sowie Theresa Eiweck, Alexandra Jeziorko und Katrin Weninger für die Teilnahme am Pre-Test der Befragung und ihr detailliertes und hilfreiches Feedback.

Meinen Mitstudierenden, die an der Peer-Review und dem Brainstorming teilgenommen haben und ebenfalls nicht namentlich genannt werden möchten, danke ich für ihre große Hilfe bei der Entwicklung des Ideenkatalogs und das umfangreiche konstruktive Feedback. Zusätzlich gilt mein Dank allen meinen Studienkolleg*innen, die sich die Zeit genommen haben meinen umfangreichen Fragebogen auszufüllen, für ihren spannenden Input und ihre Geduld beim Ausfüllen.

Meinen Kolleg*innen an der Schule und vor allem auch unserem Administrator, Abteilungsvorstand, Direktor und meinem Mentor für die Unterstützung beim studienbegleitenden Berufseinstieg und den studentenfreundlichen Stundenplan, die es mir ermöglicht haben bis zum Ende des Projekts ausreichend Zeit und Energie in dieses zu investieren.

Abschließend will ich auch meiner Familie, meinen Freunden und Kollegen, die immer Verständnis zeigten, wenn ich aufgrund dieser Arbeit wenig Zeit für gemeinsame Aktivitäten hatte, mich immer unterstützt haben und mir auch gelegentlich ihre Zeit schenken und zuhörten, wenn ich über meine weitere Vorgehensweise bei diesem Projekt laut denken musste oder Zwischenergebnisse präsentieren wollte, danken.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsfragen	1
1.1.1. Hauptfrage	1
1.1.2. Unterfragen	1
1.2. Hypothese	2
2. Theoretischer Hintergrund	2
2.1. Digitale Kompetenzen	2
2.1.1. Allgemeine Definition und historische Entwicklung des Begriffs	2
2.1.2. Digitale Kompetenzen in der Pädagogik	3
2.1.3. Ausgewählte Modelle der digitalen Kompetenzen	5
2.2. Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf das Unterrichtsfach Englisch	8
2.2.1. Richtlinien und Grundlagen	9
2.2.2. Ausgewählte relevante Herausforderungen, Hauptthemen und Trends aus der englischen Fremdsprachendidaktik und Lehrenden-Bildung in diesem Bereich	10
2.3. Weitere mögliche Anknüpfungspunkte zur Förderung digitaler Kompetenzen im Sprachunterricht und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden	15
2.3.1. Technologie in der Sprachdidaktik	15
2.3.2. Informationskompetenz, Medienkompetenz und neue Medien	16
2.3.4. Digitale Hilfsmittel, eigenständiges Lernen und Weiterlernen	17
2.4. Vermittlung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium	18
3. Methodik	19
3.1. Theoretischer Hintergrund zur Methodik	19
3.1.1. Design Thinking	19
3.1.2. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie	24
3.1.2.3. Methodische Mischformen und alternative Ansätze	26
3.2. Konkretes Forschungsdesign dieses Projekts	26
3.2.1. Erhebung des Ist-Zustands und Problemdefinition	26
3.2.2. Ideenfindung und Entwicklung einer Konzeptliste	31
4. Kontext des Projekts	33
4.1. Stakeholder	33
4.1.1. Organisationsinterne Stakeholder im engeren Umfang des Projekts	33
4.1.2. Organisationsinterne Stakeholder im weiteren Bereich der Universität	33
4.1.3. Externe Stakeholder mit direktem oder indirektem Einfluss auf das Projekt	34
4.1.4. Indirekt betroffene Stakeholder	35
4.2. Datenquellen und Auskunftspersonen	35
4.2.1. Ausgewertete Dokumente	35
4.2.2. Personen und Personengruppen, die an der Datenerhebung beteiligt waren	35
4.3. Problembereich – Das Teilcurriculum des UF Englisch an der Universität Wien	37
4.3.1. Lehrveranstaltungen zur Zeit der Datenerhebung	38

5. Ergebnisse.....	41
5.1. Relevante digitale Kompetenzen.....	41
5.2. Bereits vermittelte Kompetenzen und deren Ausmaß.....	45
5.2.1. Kompetenzen, welche in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen erwähnt wurden	45
5.2.2. Kompetenzen, die Lehrende als bereits vermittelt beschreiben	47
5.2.3. Kompetenzen, die Studierende als bereits vermittelt beschreiben.....	48
5.2.4. Zusammenfassung, Diskussion und Implikationen	52
5.3. Anknüpfungspunkte zwischen Sprachunterricht, Sprachwissenschaft, dem wissenschaftlichen Arbeiten und digitalen Kompetenzen	53
5.3.1. Identifizierte Anknüpfungspunkte.....	53
5.3.2. Anknüpfungspunkte aus den Lehrveranstaltungsbeschreibungen	58
5.3.2. Anknüpfungspunkte aus den Interviews mit Lehrenden	63
5.3.3. Anknüpfungspunkte aus der Befragung von Studierenden	65
5.3.4. Aus den identifizierten Anknüpfungspunkten abgeleitete relevante Aspekte der Kompetenzen	65
5.4. Wertung der Kompetenzen in Bezug auf deren Relevanz im Lehrberuf mit UF Englisch	66
5.4.1. Wertung der Kompetenzen und Identifikation von für das Lehramt UF Englisch relevanten Aspekten durch Lehrende an der Fakultät	66
5.4.2. Bewertung der Kompetenzen von Studierenden an der Ausbildung an der Fakultät	71
5.5. Weitere relevante Informationen für die Integration von digitalen Kompetenzen in die Lehre an der Fakultät.....	74
5.5.1. Potenzielle zusätzliche Informations- und Inspirationsquellen.....	75
5.5.2. Organisatorische und institutionelle Hindernisse und Voraussetzungen für eine erfolgreiche vermehrte Einführung digitaler Kompetenzen in das Curriculum des UF Englisch.....	77
5.5.3. Hindernisse beim Umgang mit den Kompetenzmodellen.....	78
5.5.4. Anregungen und Vorschläge zur Umsetzung der Vermittlung durch befragte Personen.....	79
5.6. Aus den erhobenen Daten abgeleitete Lernziele	82
5.7. Erarbeitete Prototypen.....	85
5.7.1. Abdeckung der digitalen Kompetenzen durch die entwickelten Prototypen	85
5.7.2. Abdeckung der Fachbereiche und pädagogische Kompetenzbereiche	86
5.7.3. Allgemeine Designziele bei der Erarbeitung der Prototypen	87
5.7.4. Verworfenne Konzepte und Begründungen.....	87
5.7.5. Finale Liste der ausgearbeiteten Prototypen	88
5.7.6. Überarbeitungen und Ergänzungen zu den Prototypen basierend auf Expert*innen-Input	104
5.7.7. Bewertung der Prototypen durch Lehrende	105
6. Diskussion und Implikationen der Ergebnisse	108
6.1. Implikationen für die Lehrer*innenbildung.....	108
6.3. Evaluierung des durchgeführten Design Thinking Prozesses	108
6.4. Limitationen des Projekts	109
6.5. Mögliche Ansätze für zukünftige Forschung	110
7. Conclusio	111

Referenzen.....	112
Methodik	112
Theoretischer Hintergrund, Informationen über den Problembereich und benutzte Modelle	112
Anhang.....	115
Kurzfassung.....	115
Abstract	115
Befüllte Categoriesysteme aus der Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen	116
Explizite Nennung von digitalen Kompetenzen.....	116
Anknüpfungspunkte für integrative Vermittlung	118
Interviewleitfaden aus den Gesprächen mit den Lehrenden.....	125
Transkripte der und Notizen zu den Interviews mit den Lehrenden – Erste Runde	126
Interview 1 – anonyme Lehrperson 1	126
Interview 2 – anonyme Lehrperson 2	130
Interview 3 – anonyme Lehrperson 3	131
Interview 4 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer	136
Interview 5 – Gabrielle Smith MA.....	142
Transkripte der und Notizen zu den Interviews mit den Lehrenden – Zweite Runde	147
Interview 6 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Reichl	147
Interview 7 – Ass-Prof. Mag. Dr. Maria Katharina Wiedlack	148
Interview 8 – Mag. Ariane Manutscheri.....	151
Interview 9 – Mag. Georg Wendt	155
Befülltes Categoriesystem aus der Analyse der ersten Interviewreihe mit Lehrenden.....	160
Digitale Kompetenzen, deren Vermittlung, Anknüpfungspunkte	160
Umsetzungsmöglichkeiten	175
Weitere Materialien und Informationsquellen	177
Hindernisse und Grundlagen.....	178
Notizen aus der Vorstudie des Onlinefragebogens für Studierende	181
Finale Version des Onlinefragebogens für Studierende.....	182
Statistische Auswertung der geschlossenen Fragen aus der Studierendenbefragung	184
Befülltes Categoriesystem aus der Analyse der offenen Antworten aus der Studierendenbefragung.....	186
Zusammenfassung der Punkte aus der Peer-Review	187
Zusammenfassung der Review-Einheiten mit den Lehrenden.....	188
Expert*innen-Review-Einheit 1 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer	188
Expert*innen-Review-Einheit 2 – anonyme Lehrperson 1	189
Expert*innen-Review-Einheit 3 – anonyme Lehrperson 4.....	190
Expert*innen-Review-Einheit 4 – anonyme Lehrperson 5.....	191
Statistische Auswertung der Review-Einheiten mit den Lehrenden.....	192
Executive summary and general suggestions for English teacher education derived from this project ..	193

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über alle Kurse des Bachelor-Curriculums des UF Englisch in der Lehrer*innen-Bildung (Universität Wien 2021(a))	38
Tabelle 2: Übersicht über alle Kurse des Master-Curriculums des UF Englisch in der Lehrer*innen-Bildung (Universität Wien 2021(b))	39
Tabelle 3: Kategoriesystem – Themenbereiche – digitale Kompetenzen	44
Tabelle 4: Kompetenzen die in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen identifiziert werden konnten	45
Tabelle 5: Kategoriesystem – Anknüpfungspunkte	53
Tabelle 6: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Englisch Sprachwissenschaft und Fachdidaktik	55
Tabelle 7: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Unterricht und Schulorganisation	57
Tabelle 8: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – wissenschaftliches Arbeiten	58
Tabelle 9: Kompetenzen die – vollständig oder teilweise – von den Interviewten Lehrenden als für das Lehramtsstudium relevant identifiziert wurden	66
Tabelle 10 – aus den erhobenen Daten abgeleitete Lernziele	82
Tabelle 11: Abdeckung der Kompetenzen durch die ausgearbeiteten Maßnahmen	85
Tabelle 12: Abdeckung der Fachbereiche der Anglistik und Amerikanistik durch die ausgearbeiteten Maßnahmen	86
Tabelle 13: Abdeckung der Aspekte der Lehramtsausbildung durch die ausgearbeiteten Maßnahmen	86
Tabelle 14: Abdeckung der Aspekte der Kompetenzen Lehrender nach dem DigCompEdu-Modell durch die ausgearbeiteten Maßnahmen	87
Tabelle 15: Bewertungen der ausgearbeiteten Prototypen durch Lehrende an der Fakultät	105
Befüllte Kategoriesysteme aus der Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen	115
Befülltes Kategoriesystem aus der Analyse der ersten Interviewreihe mit Lehrenden	158
Statistische Auswertung der geschlossenen Fragen aus der Studierendenbefragung	183
Befülltes Kategoriesystem aus der Analyse der offenen Antworten aus der Studierendenbefragung	185
Statistische Auswertung der Review-Einheiten mit den Lehrenden	191

Diagramme

Diagramm 1: Selbsteinschätzung von Studierenden zu ihren digitalen Kompetenzen	49
Diagramm 2: Einschätzung des Beitrags des Studiums zu der Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen von Studierenden	50
Diagramm 3: Selbsteinschätzung von Studierenden zu ihren digitalen Kompetenzen gewichtet nach dem geschätzten Beitrag ihres Studiums zu diesen	51
Diagramm 4: Wertung der digitalen Kompetenzen nach deren Relevanz für Lehrende des UF Englisch durch Studierende mit Berufserfahrung in diesem Gebiet	72
Diagramm 5: Wertung der digitalen Kompetenzen in Relation zur Selbsteinschätzung von Studierenden	73
Diagramm 6: Wertung der digitalen Kompetenzen in Relation zur Selbsteinschätzung von Studierenden gewichtet nach dem Beitrag des Studiums	74

1. Einleitung

Digitale Kompetenzen sind seit der Einführung der Digitalen Grundbildung 2018 gesetzlich als allgemeine Ziele im Lehrplan verankert und ihre Vermittlung fällt seitdem nicht mehr in den alleinigen Zuständigkeitsbereich der Lehrenden im Unterrichtsfach Informatik, sondern ist in allen Fächern anzustreben. Die Umsetzung dieser Verordnung im Unterricht soll und muss auch unter anderem im Kontext der Ausbildung neuer Lehrkräfte gefördert werden.

Frühere Forschung hat bereits einige Anknüpfungspunkte zur Vermittlung besagter Kompetenzen im Fremdsprachunterricht aufgezeigt (siehe Friedrich 2020). Im Rahmen dieser Arbeit wurden in einem genauer-definierten Kontext – dem des Unterrichtsfachs Englisch (im Weiteren als „UF Englisch“ bezeichnet) und mit Fokus auf die Lehrer*innenbildung – konkrete Förderungsmaßnahmen und -ansätze in einem umfangreichen Design Thinking Prozess erarbeitet.

1.1. Forschungsfragen

1.1.1. Hauptfrage

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche Förderungsmöglichkeiten sich besonders gut eignen, um die Entwicklung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Englisch zu unterstützen.

1.1.2. Unterfragen

Im Rahmen der Erforschung dieses Hauptinteresses wurden bereits kurz nach Beginn des Projekts einige Unterfragen aufgeworfen, deren Beantwortung als Teil der Grundlage für die Lösungsfindung herangezogen werden sollte:

Erstens war es relevant zu ergründen, welche digitalen Kompetenzen derzeit in den Beschreibungen der Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Englisch erwähnt werden und welche weiteren möglichen Anknüpfungspunkte sich in den Beschreibungen finden.

Des Weiteren wurde die Frage, welche digitalen Kompetenzen in Bezug auf DigComp 2.2¹ im Schulalltag im Englischunterricht benötigt werden, in Betracht gezogen.

Die – von Studierenden und Lehrenden wahrgenommene – Effektivität der bisherigen Einbindung der digitalen Kompetenzen ins Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Englisch wurde ebenfalls als zu erhebende Thematik angesehen.

Auch die Frage, welche Aspekte des DigComp 2.2. Modells inhaltlich mit den Themen und Abläufen des Teilcurriculums für das UF Englisch verknüpft werden können, kam auf.

¹ in frühen Phasen des Projekts digi.kompP; wurde aufgrund eines Modellwechsels basierend auf Kritik bei der Datenerhebung ersetzt und neu ausgewertet (siehe Sektion 5.5.3.).

1.2. Hypothese

Es wurde am Anfang des Projekts erwartet, dass vor allem in den Bereichen „Medienkompetenz“ und „Anwendungskompetenz“ konkrete und sinnhaft integrierbare Maßnahmen entwickelt werden könnten, welche sich effektiv in den bisherigen Plan eingliedern lassen würden, da diese Bereiche bereits in mehreren Kursen angesprochen werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Für dieses Forschungsprojekt war es einerseits notwendig, den Umfang und den Inhalt der digitalen Kompetenzen, welche Lehrende beherrschen sollen, zu erfassen und einen Überblick über diese zu entwickeln, so dass die Anforderungen definiert werden konnten.

Andererseits standen natürlich auch die Sprachwissenschaft und die Fachdidaktik im UF Englisch im Fokus der Recherchearbeit, da die in weiterer Folge erarbeiteten Maßnahmen auch eine gewisse fachliche Relevanz vorweisen müssen, um potentiell in dem Studiengang integriert werden zu können. Somit musste der Fachbereich abgesteckt werden. Zusätzlich wurde auch zu Verbindungen zwischen den Fachbereichen der englischen Sprachwissenschaft und Didaktik und der digitalen Bildung nachgeforscht, um mögliche Ansätze oder Anknüpfungspunkte für die Ideenfindung zu sammeln.

2.1. Digitale Kompetenzen

Der Begriff der digitalen Kompetenzen ist seit der Veröffentlichung des „digi.komp“ Modells und der Einführung des in der „Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen“ beschriebenen Unterrichtsgegenstands der digitalen Grundbildung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in den Jahren 2016 und 2018 besonders relevant für den Bildungsdiskurs in Österreich geworden. Das Konzept dieser Kompetenzen im Umgang mit digitalen Werkzeugen und Medien selbst geht allerdings bereits deutlich weiter zurück.

2.1.1. Allgemeine Definition und historische Entwicklung des Begriffs

Digitale Kompetenzen bilden ein umfangreiches Spektrum an Fertigkeiten ab. Es existieren verschiedenste breitgefächerte Definitionen dieser, wie Literaturübersichten zu dem Thema – beispielsweise jene von Maren Oberländer, Andrea Beinicke und Tanja Bipp (2020: 8) und von Liisa Ilomäki, Sami Paavola, Minna Lakkala und Anna Kantosalo (2014: 665) – zeigen. Bereits gegen Ende der 1990er Jahre kam der Begriff der „digital literacy“ auf, der bereits in Grundzügen viele der Aspekte des heutigen Verständnisses der digitalen Kompetenzen umfasste, allerdings noch deutlich weniger umfangreich war, wie zum Beispiel Garry Falloon in seiner Abhandlung zu diesem Thema aufzeigt (2020: 2450-2451).

Ein von Beginn an starker Einfluss bei der Entstehung des Konzepts von digitaler Kompetenz war, wie beispielsweise Michael Eichhorn, Ralph Müller und Alexander Tillmann in ihrer Argumentation für ein von ihnen entwickeltes Kompetenzmodell in diesem Bereich oder Ilomäki, Paavola, Lakkala und Kantosalo in ihrer

Literaturübersicht zum Thema beschreiben, die Medienkompetenz, also Fähigkeiten im Umgang mit Inhalten unterschiedlichster Art sowohl in konsumierender als auch erstellender Rolle – die in den letzten Jahrzehnten durch das vermehrte Aufkommen von neuen und sozialen Medien stark geprägt wurde (Eichhorn, Müller & Tillmann 2017: 2, Ilomäki et al. 2014: 667). In den digitalen Kompetenzen sind sowohl digitale Texte als auch multimodale Inhalte, beispielsweise graphischer oder audiovisueller Natur, in diesem Bereich zu verorten (Ilomäki et al. 2014: 666-667). Das zeichnet sich auch in vielen Beschreibungen und Definitionen dieser beiden Bereiche ab (siehe beispielsweise Vuorikari et al. 2016: 34). Der Umgang mit Sozialen Medien im Allgemeinen ist ebenfalls einer der zentralen Punkte der digitalen Kompetenz und die beiden Bereiche sind nach wie vor untrennbar miteinander verwoben (Eichhorn, Müller & Tillmann 2017: 2).

Die technische Kompetenz, also Fähigkeit der Nutzung von technischen – oder in diesem Kontext digitalen – Werkzeugen im Allgemeinen stellt laut Ilomäki, Paavola, Lakkala und Kantosalo einen weiteren Hauptausgangspunkt, aus welchem die digitalen Kompetenzen entstanden sind, dar (2014: 668). Wie beispielsweise von Maria Spante, Sylvana Hashemi, Mona Lundin, Anne Algers und Shuyan Wang (2018: 2) sowie Eichhorn, Müller und Tillmann (2017: 2) beschrieben, umfassen diese die Fertigkeit mittels digitaler Hilfsmittel zielgerichtet und sinnvoll Probleme zu lösen, zu kommunizieren, Informationen auszutauschen und zu verwalten. Das umfasst auch die Produktion von digitalen Medien, wobei wiederum die enge Verbindung zur Medienkompetenz sichtbar wird. Ebenfalls enthalten in den digitalen Kompetenzen sind, wie beispielsweise die Forschungsgruppe von Ilomäki erklärt, aber auch ein tiefergehendes Verständnis der Technologie in Bezug auf ihre Möglichkeiten und Grenzen, aber auch ihre Funktionsweise sowie das Computational Thinking (2014: 671).

Digitale Kompetenzen gehen allerdings – wie auch die Medienkompetenz – über das bloße technische Können hinaus und umfassen dazu noch die Fähigkeit im Umgang mit Werkzeugen und Medien reflektiert vorzugehen und deren Inhalte kritisch zu betrachten, wie beispielsweise Andreas Büsch in seiner Betrachtung der Umsetzung der digitalen Bildung argumentiert (2015: 4). Dabei spielt somit auch die Fähigkeit Informationen in Bezug auf ihre Richtigkeit, Herkunft und den Kontext in denen sie auftreten kritisch bewerten zu können, also die Informationskompetenzen, welche das Team um Ilomäki ebenfalls als einen der Bereiche identifiziert, der in die digitalen Kompetenzen eingeflossen ist, eine große Rolle (Falloon 2020: 2463-2464, Ilomäki 2014: 666, 668). Das spiegelt sich auch in verschiedenen Definitionen und Modellen zu dieser Thematik (siehe zum Beispiel Sektion 2.1.3.1. und 2.1.3.2.) wider. Aber auch die Fähigkeit die eigene Sicherheit in online Umgebungen zu wahren und ethisch zu handeln sind hier vertreten, wie beispielsweise Falloon beschreibt (2020: 2463-2465).

2.1.2. Digitale Kompetenzen in der Pädagogik

Nicht nur durch die Einführung spezieller Lehraufträge wie der Integration der digitalen Grundbildung, sondern auch durch den Wandel des täglichen Lebens und im Speziellen des Schulalltags wurden digitale Kompetenzen im Lehrberuf immer wichtiger. Die Kompetenzen im Bereich des Digitalen sind schon früh und

häufig im Kontext der Pädagogik beschrieben worden. Grundlegende Definitionen umfassten ebenfalls hauptsächlich technische Fertigkeiten und stellten digitale Hilfsmittel im Unterricht verwenden zu können in den Fokus und auch in diesem spezifischeren Kontext wurde die Liste an Kompetenzen mit der Zeit deutlich umfangreicher (Fallon 2020: 2451, Fessler et al. 2020: 470). Angela Fessler, Katharina Maitz, Lisa Paleczek, Thomas Köhler, Selina Irrleitner und Monica Divitini (2020), die Lehrende an Universitäten und angehende Lehrkräfte zu diesem Kontext befragt haben, heben hervor, dass es auch wichtig ist, dass solche Fertigkeiten im Umgang mit Hilfsmitteln nicht nur für ein spezifisches Hilfsmittel erlernt, sondern auf einer abstrakteren Ebene erschlossen und auf verschiedene Werkzeuge transferiert werden können. Außerdem erklären sie, dass angehende Lehrkräfte ein Verständnis für Sicherheitsfragen im Bereich von digitalen Werkzeugen im Unterricht sowie Hilfestellungen beim Entwickeln eines Überblicks über Softwarealternativen für spezielle Zwecke und bei der Auswahl dieser benötigen (Fessler et al. 2020: 470-471).

Zusätzlich zu den Kompetenzen im Umgang mit digitalen Hilfsmitteln ist es auch notwendig, neue Unterrichtsmethoden zu beherrschen, die auf dem Einsatz solcher Werkzeuge basieren oder diesen inkludieren, wie Martin Bauer, Stefan Smid und Gregor Weinbacher in ihrer Beschreibung eines Fortbildungskonzepts erklären (2020: 79). Auch Gerhard Brandhofer, Angela Kohl, Marlene Miglbauer und Thomas Nárosy, die maßgeblich an der Entwicklung von Kompetenzmodellen in diesem Bereich beteiligt sind², sowie Fanny Pettersson, die sich umfassend mit dem Stand der digitalen Kompetenzen in der Bildung befasst hat, heben die Wichtigkeit einer wohlüberlegten Didaktik hervor. Sie erklären, dass eine solche grundlegend für positive Effekte des Unterrichts ist (Brandhofer et al. 2016: 38, Peterson 2018: 1007). Peterson unterstreicht außerdem den Einfluss der Technologienutzung von Lehrenden auf den Umgang der Lernenden mit dieser und argumentiert, dass Lehrende daher fundiert auf diesen Bereich der Berufspraxis vorbereitet werden müssen aber auch Unterstützungsangebote zur Verfügung haben sollten (2018: 1013).

Das Bewerten von Medien und der reflektierte Umgang mit der Technologie wurden in diesem Kontext ebenfalls als grundlegende Fertigkeiten festgestellt, wie zum Beispiel Andreas Büsch in seiner Abhandlung über den Stand der Medienbildung oder Isis da Costa Pinho und Marilia dos Santos Lima in ihrer Arbeit über die digitalen Fertigkeiten von Lehrenden schrieben. Diese Fertigkeiten gilt es nicht nur zu beherrschen, sondern auch fördern zu können. In denselben Arbeiten wird auch die Medienproduktion als Grundkompetenz in der Pädagogik ausgewiesen (Büsch 2015: 4, Costa Pinho & Lima 2013: 734). Damit verbunden ist auch die Fertigkeit des sinnvollen Teilens von Medien in unterschiedlichen Öffentlichkeitsrahmen und ein kompetentes Umgehen mit Lizenzen sowie ein Verständnis der rechtlichen Rahmenbedingungen (Fessler et al. 2020: 470-471). Auch ein Bewusstsein für aktuelle Phänomene und Tendenzen im Bereich der Digitalisierung sehen angehende Lehrkräfte als grundlegend für ihre Berufsrolle (Fessler et al. 2020: 470).

² Alle haben am digi.kompP-Modell gearbeitet (siehe Sektion 2.1.3.1.). Nárosy war außerdem für die Adaptierung des DigCompAT-Modells mitverantwortlich (siehe Sektion 2.1.3.2.).

2.1.3. Ausgewählte Modelle der digitalen Kompetenzen

2.1.3.1. Das digi.kompP Modell

Das digi.kompP Modell (siehe Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2016) ist eine konkrete Auflistung und Beschreibung der digitalen Kompetenzen, welche Lehrende vorweisen beziehungsweise in ihrer Ausbildung erlangen sollten. Es wurde von zahlreichen Experten im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums entwickelt und von einer Gruppe von Experten des Onlinecampus (2019) im Auftrag des Bundesministeriums weiterentwickelt. In dem zweidimensional strukturierten Modell wurden die Kompetenzen in acht Kategorien gruppiert jeweils in vier Stufen der Fertigkeit geteilt. Diese sind umfangreich und ausführlich beschrieben. Die Kategorien selbst stellen unterschiedliche Anwendungsbereiche dar, die für den Lehrberuf relevant sind.

In der **Kategorie A** werden Kompetenzen gruppiert, welche von Lernenden erwartet werden und deshalb auch für Lehrende von großer Wichtigkeit sind (Onlinecampus 2019: 2-6). Diese Kompetenzen umfassen den gesamten Inhalt des digi.komp12-Modells für digitale Kompetenzen von Lernenden der zwölften Schulstufe und decken ein Verständnis des Zusammenspiels der Informatik und der Gesellschaft, Datenschutz und Sicherheit, Wissen über die Geschichte der Informatik, berufliche Perspektiven in dem Bereich der IT, Wissen und Fertigkeiten im Umgang mit Informatiksystemen, Medienkompetenz und ein grundlegendes Verständnis von Informationssystemen und Datenverarbeitung ab (Onlinecampus 2019: 3-6). Es wurde hierbei argumentiert, dass diese Kompetenzen als Grundvoraussetzung angenommen werden, da Studierende diese bereits im Rahmen der Schulbildung erlernen sollten (Brandhofer et al. 2016: 44, 48).

Die weiteren Kategorien sind spezifischer auf die Rolle als Lehrperson zugeschnitten und fokussierter als die sehr breit gefächerte Kategorie A. Der erste dieser konkreteren Bereiche, **Kategorie B**, umfasst den Umgang mit dem Leben im digitalen Zeitalter aus der Lehrenden-Perspektive und ein Verständnis für die Bedeutung und den Einfluss neuer Medien auf den Alltag in der modernen Zeit (Onlinecampus 2019: 6-9, Brandhofer & Miglbauer 2020: 62). In **Kategorie C**, welche konkreter auf die Lehrtätigkeit bezogen ist, geht es um die Erstellung von Medien – konkreter Materialien für den Unterricht – mittels digitaler Werkzeuge (Onlinecampus 2019: 10-11, Brandhofer & Miglbauer 2020: 62). Die **Kategorien D** und **E** umfassen Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Unterstützens von Lernenden. Während es sich bei den in **Kategorie D** beschriebenen Kompetenzen um allgemeine didaktische Fähigkeiten im Kontext des Digitalen handelt, geht es bei jenen in der **Kategorie E** um fachspezifische Kompetenzen (Onlinecampus 2019: 12-18, Brandhofer & Miglbauer 2020: 62-63). Das Fördern und Entwickeln digitaler Kompetenzen von Lernenden im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit stehen in **Kategorie F** im Fokus (Onlinecampus 2019: 19-20). **Kategorie G** umfasst organisatorische und kollaborative Fertigkeiten, welche in der Verwaltung und der Schulgemeinschaft relevant sind (Onlinecampus 2019: 20-22, Brandhofer & Miglbauer 2020: 63), während es in **Kategorie H** um die eigene Fort- und Weiterbildung und das Life Long Learning im Allgemeinen unter Einsatz digitaler Hilfsmittel geht (Onlinecampus 2019: 23-26, Brandhofer & Miglbauer 2020: 63).

Diese Kategorien sind des Weiteren auf der Makroebene noch in **drei Stufen** unterteilt, welche mit dem Fortschritt in der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen verknüpft sind (Brandhofer et al. 2016: 44). So wird erwartet, dass die Kompetenzen aus Kategorie A – welche, wie bereits angemerkt, Inhalte aus dem digiKomp12-Kompetenzmodell für Lernende am Ende ihrer Schulbildung umfasst – als erste erlernt und jene aus anderen Kategorien nach und nach im Laufe der Ausbildung und des Berufslebens erschlossen werden. Dabei ist es allerdings nicht so, dass es eine klare Abgrenzung zwischen den Kategorien gibt, sondern dass die Entwicklung in einer Kategorie während des Erlangens der Fertigkeiten aus späteren weiterläuft (Brandhofer et al. 2016: 44).

Auf der Mikroebene umfasst das Modell für die Kategorien B bis H auch – wie bereits angemerkt – noch **vier Phasen der persönlichen Entwicklung**, welche für jede einzelne Kompetenz ausformuliert worden sind. Diese wurden als „Einsteigen“, „Entdecken“, „Einsetzen“ und „Entwickeln“ betitelt und als aufeinander aufbauende Fertigkeitsbereiche definiert (Onlinecampus 2019: 1).

Zusammenfassend, stellt das Kompetenzmodell digi.kompP die für Lehrende relevanten Kompetenzen in nach ihrer Erschließung gereihten Kategorien und Phasen dar und umfasst auch eine Entwicklungsdimension für jede einzelne Kompetenz. Besonders ist bei diesem Modell die Gruppierung nach Anwendungsbereichen im Berufsleben der Zielgruppe und der durchgehend konkretisierte Fokus auf diese in der Beschreibung der Kompetenzen.

2.1.3.2. Das DigComp Modell und der Lehrplan „Digitale Grundbildung“³

Allerdings gibt es auch andere Modelle, welche digitale Kompetenzen abbilden. Das europäische DigComp-Modell, welches unter anderem die Grundlage für den Lehrplan für die digitalen Grundbildung ist (siehe BBWF: 2018) und dessen frühe Versionen auch ein Einflussfaktor bei der Entwicklung des digi.kompP-Modells waren (Brandhofer und Miglbauer 2020: 57), zeichnet sich durch seine im Vergleich zum österreichischen digi.kompP-Modell übersichtlicher und kompakter präsentierte Natur sowie seine internationale Entwicklung und Verwendung aus. Hier ist der Aufbau nach zusammenhängenden Kompetenzen statt nach Anwendungsbereichen gegliedert (BMDW 2021: 24). Obwohl sich das Modell nicht explizit auf den Lehrberuf bezieht, werden prinzipiell dieselben Kompetenzen in anderer Form, weniger fokussiert und in einem breiteren Kontext abgebildet.

Das **DigComp**-Modell wurde in seiner ursprünglichen Form im Jahre 2013 vom Joint Research Centre (JRC) der Europäischen Kommission herausgegeben und bis 2016 überarbeitet und unter dem Namen **DigComp2.0** neu veröffentlicht. Für diese überarbeitete Form wurden einige Bereiche erweitert und die Formulierung vereinfacht sowie ein an bestimmten Stellen breiter gefächertes Vokabular eingesetzt (Vuorikari et al. 2016: 10-16). Bei dieser Erweiterung wurden andere bereits existierende Kompetenzmodelle berücksichtigt und

³ Dieses Modell wurde erst während der Erhebung des Ist-Zustands betrachtet. Das erfolgte somit erst einige Zeit nach der ersten Recherchephase.

auf ein Maß an Kompatibilität mit diesen geachtet (Vuorikari et al. 2016: 5). Eine weitere überarbeitete Version des Kompetenzmodells, DigComp2.1 wurde 2017 herausgebracht (BMDW 2021: 25). Der grobe Aufbau des Modells bleibt allerdings zwischen den Versionen unverändert. Lediglich der Umfang der Kompetenzbereiche wurde teilweise erweitert (BMDW 2021: 25, Vuorikari et al. 2016: 12).

Konkret umfasst das Modell folgende **Bereiche**: Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, digitale Inhaltserstellung, Sicherheit und Problemlösung. Die einzelnen Themenbereiche wurden jeweils in mehrere Kompetenzen aufgegliedert, deren Anzahl allerdings im einstelligen Bereich liegt, wodurch das Modell insgesamt nur 21 Kompetenzbeschreibungen umfasst (Vuorikari et al. 2016: 13-16). Die **Informations- und Datenkompetenz** umfasst hauptsächlich das Finden, Analysieren, Bewerten und Aufbewahren von Daten, Informationen und digitalen Medien, während das Erstellen von Medien oder anderen Inhalten sowie das Weiterentwickeln und Verarbeiten dieser gemeinsam mit einem Verständnis von Lizenzen und Rechten im digitalen Raum in den Bereich der **digitalen Inhaltserstellung** fallen (Vuorikari et al. 2016: 8, 9, 14-15). Auch die Programmierung wird in diesem Gebiet verortet. Im Kompetenzbereich der **Kommunikation und Zusammenarbeit** finden sich das Teilen von Inhalten, das Teilhaben an der Gesellschaft und das gemeinsame Arbeiten über digitale Kanäle sowie das Verständnis von Gepflogenheiten und Verhaltensregeln im digitalen Raum und das Gestalten der eigenen digitalen Identität (Vuorikari et al. 2016: 8, 14-15). Der Bereich der **Sicherheit** setzt sich aus dem Schutz von Geräten, Daten, der eigenen Gesundheit und der Umwelt zusammen. Das Lösen von technischen Problemen, das Erkennen von Bedürfnissen und technischen Möglichkeiten in konkreten Situationen, die kreative Nutzung von Technologie und das Erkennen von Lücken in den eigenen digitalen Kompetenzen sowie das Füllen dieser finden sich im Bereich der **Problemlösung** (Vuorikari et al. 2016: 9, 15-16).

Basierend auf DigComp2.1 wurde vom österreichischen Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort das Modell **DigComp2.2AT** entwickelt, welches speziell für Österreich angepasst sprachensensibel übersetzt und mehrsprachig⁴ veröffentlicht wurde. In diesem Kompetenzmodell gibt es wiederum einige geringfügige Änderungen im Umfang der Kompetenzen und deren Formulierung. Diese sind allgemein Erweiterungen, die vom Entwicklungsteam als relevant befunden wurden (BMDW 2021: 7, 22-23). Die ausschlaggebendste der Änderungen ist die Erweiterung des Modells um einen ganzen **sechsten Kompetenzbereich**, der das **Verständnis der Grundlagen und das Entwickeln eines Zugangs zur Thematik** umfasst (BMDW 2021: 25-26).

Die vergleichsweise kompakte und übersichtliche Darstellung der Kompetenzen in diesem Modell basiert neben dem geringeren Umfang und dessen Beschreibung auch auf mehreren expliziten Designentscheidungen, die von den Herausgebenden beschrieben wurden. Hauptsächlich ist hierbei ausschlaggebend, dass die Komplexität des Modells durch die Auslagerung einiger Dimensionen der

⁴ Das Modell ist sowohl in Deutscher als auch in Englischer Sprache verfügbar. Die beiden Dokumente decken sich inhaltlich vollständig.

Kompetenzen in ein das Modell umfassendes Framework reduziert wurde. Der Umfang des Modells selbst schließt nur in Bereiche gegliederte Kompetenzdeskriptoren ein, während die Beschreibung der Entwicklungsdimension und der Stufen in dieser im Framework definiert sind (Vuorikari et al. 2016: 6). Zusätzlich wurde die **Dimension der persönlichen Entwicklung** mittels allgemeiner, nicht speziell für jede einzelne Kompetenz verfasste, Deskriptoren dargestellt (BMDW 2021: 28-29). Diese bilden eine ähnliche Entwicklung wie die vier Phasen des digi.kompP-Modells ab, gliedern sich allerdings in acht Stufen und sind mehrdimensional aus der Perspektive der Komplexität der Aufgabe, der möglichen Autonomie der Bearbeitung durch die zu bewertende Person und die dabei notwendige kognitive Prozessdimension, welche basierend auf der überarbeiteten Taxonomie nach Bloom definiert ist, beschrieben (BMDW 2021: 28-30). In den neueren Versionen des Modells sind auch die schrittweisen Überarbeitungen ein Grund für die bessere Darstellung, da es auch Umfang dieser Änderungen war, Redundanzen in den Deskriptoren zu eliminieren und den Umfang der Beschreibung des gesamten Frameworks zu reduzieren (Vuorikari et al. 2016: 12).

Zusätzlich zum allgemeinen Kompetenzmodell, welches für unterschiedlichste Lebensbereiche ausformuliert ist, wurden auch spezifische Modelle erstellt, die für konkretere Bereiche relevant sind und meist zusätzliche Dimensionen, wie Anwendungen der Kompetenzen, darstellen. Unter anderem findet sich in dieser Sammlung von Modellen auch das **DigCompEdu-Modell** (BMDW 2021: 14). Dieses stellt die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen dar, die Lehrende beherrschen beziehungsweise fördern sollen. Diese sind wie die Entwicklungsstufen im Basis-Modell nicht auf spezifische Kompetenzen bezogen, sondern allgemein formuliert. Die im Modell beschriebenen Kompetenzbereiche sind in drei Dimensionen gegliedert: die professionellen und pädagogischen Kompetenzen von Lehrenden und die Kompetenzen der Lernenden (Punie & Redecker 2017: 8-9, 19). Die Dimension der **professionellen Kompetenzen** umfasst professionelle Kommunikation und Kollaboration und die eigene Weiterentwicklung, während die **pädagogischen Kompetenzen** den Umgang mit digitalen Ressourcen, das Lehren und Unterstützen von Lernprozessen mittels digitaler Hilfsmittel sowie deren Einsatz in der Beurteilung und zur Förderung von Inklusion und Individualisierung bei Lernprozessen abdecken (Punie & Redecker 2017: 15-16). Die dritte Dimension, die **Kompetenzen von Lernenden**, die zu fördern sind, decken sich mit den allgemeinen digitalen Kompetenzen, die in der Kategorie A des digi.kompP-Modells beschrieben worden sind (Punie & Redecker 2017: 16).

Zusammenfassend stellt das DigComp-Framework die digitalen Kompetenzen, die für unterschiedlichste Bevölkerungsgruppen relevant sind, in einer mehrdimensionalen Sammlung von Modellen dar, die durch ihre Abstraktion und Modularität eine gewisse Übersichtlichkeit gegenüber dem digi.kompP-Modell aufweisen. Durch den internationaleren Kontext der Entwicklung dieses Kompetenzmodells und dessen kontinuierliche Überarbeitung ist es auch besonders fundiert.

2.2. Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf das Unterrichtsfach Englisch

Das Feld des Fremdsprachenunterrichts und auch im spezifischen der Unterricht im Fach Englisch als lebende Fremdsprache sind umfangreiche Themengebiete mit einer Vielzahl an Grundlagen und Ansätzen. Um einen

Überblick über die Disziplin zu entwickeln wurde der Lehrplan sowie einschlägige Literatur zu Themen der Fachdidaktik betrachtet. Das Lehramtsstudium selbst ist ebenfalls von großer Relevanz für dieses Thema, da hier die Grundlage für die Kompetenzen von Lehrenden gelegt werden.

2.2.1. Richtlinien und Grundlagen

2.2.1.1. *Der Lehrplan – curriculare Ziele und Richtlinien für das UF Englisch*

In den österreichischen Lehrplänen für die erste Lebende Fremdsprache, welche den Rahmen darstellen in welchem das UF Englisch unterrichtet wird, werden allgemeine Unterrichtsziele für dieses beschrieben. Diese umfassen beispielsweise die kommunikative Fremdsprachenkompetenz, also die Fähigkeit in der Zielsprache in unterschiedlichsten Situationen angemessen mit anderen zu interagieren, sowie die mit dieser eng verbundene Sozialkompetenz und kulturelle und interkulturelle Kompetenz, welche die Entwicklung einer Fähigkeit zur Reflexion und eine Sensibilisierung für Aspekte der Identität und verschiedener Kulturdimensionen umfassen. (BBWF 2021: 56). Aber auch das Erwerben von Lernstrategien, Technologieeinsatz, das Kennenlernen von Kultur und das professionelle Präsentieren von Informationen werden als Hauptziele in der Ausbildung von Lernenden in ihrer ersten lebenden Fremdsprache genannt (BBWF 2021: 56).

Zusätzlich werden als konkreter Lehrstoff, der nach den oben genannten Prinzipien zu vermitteln ist, Sprachfertigkeiten genannt, wie sie im Gemeinsame Europäische Referenzrahmen definiert und zu diesem Zweck vorgegeben sind. So sind für jede Schulstufe unterschiedliche Niveaus dieser Fähigkeiten beginnend mit A1 in der fünften Schulstufe und B2 beim Abschluss der Reifeprüfung gelistet (BBWF 2021: 59-60, Horak et al. 2010: 20).

2.2.1.2. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER / CEFR)*

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt eine Grundlage für die Bewertung und Beschreibung von sprachlichen Kompetenzen durch in Stufen gegliederte Deskriptoren für unterschiedliche Aspekte der Sprachkompetenz basierend auf praxisbezogenen Fertigkeiten dar (Council of Europe 2001: 1). Konkret werden in diesem Dokument die Sprachniveaus für die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und deren Unterbereiche in sechs Stufen von A1 bis C2 beschrieben, wobei A1 die minimale Fertigkeit im Umgang mit der Sprache darstellt, die notwendig ist, um grundlegendste Informationen zu kommunizieren und C2 die Fertigkeit, selbst in komplexen Situationen und in unterschiedlichsten Kontexten professionell und spontan zu interagieren, beschreibt (Council of Europe 2001: 23-24). Das Reifeprüfungsniveau, B2, ist definiert als die Fähigkeit in alltäglichen Situationen adäquat und ohne größere Hindernisse kommunizieren zu können (Council of Europe 2001: 23-24) Für jeden Kompetenzbereich gibt es pro Stufe konkrete Deskriptoren, die auf can-do-Statements basieren (Council of Europe 2001: 25, 222-224, Horak et al. 2010: 10).

*2.2.1.3. Das Curriculum für Lehrer*innenbildung für das UF Englisch in Österreich*

Das Teilcurriculum für das UF Englisch im Lehramtsstudium soll Studierende auf die Aufgabe, Lernende beim Erreichen der im Lehrplan definierten Ziele zu unterstützen, vorbereiten. Im Rahmen dessen werden für diese Zielgruppe Lernziele vorgegeben. Konkret sollen die Sprachfertigkeiten der Studierenden beim Abschluss des BEd. den Bereich C1 bis C2 und am Ende des MEd. C2, also die höchste Stufe der Sprachentwicklung, erreicht haben (Universität Wien 2014: 1, Universität Wien 2015: 2). Des Weiteren sollen Studierende mit der wissenschaftlichen Praxis vertraut sein und ein fundiertes Verständnis der Unterbereiche des Faches, der Kultur- und der Literaturforschung, sowie der Linguistik, also der Sprachwissenschaft, entwickeln (Universität Wien 2014: 1-2, Universität Wien 2015: 2). Auch der kompetente und reflektierte Umgang mit verschiedensten soziokulturellen Themen soll vermittelt werden (Universität Wien 2015: 1). Theoretisches Wissen über die Fachdidaktik sowie die Kompetenz dieses anzuwenden, sollen ebenfalls ausgebildet werden. Außerdem sollen Studierende kompetent mit Medien – auch im digitalen Kontext – umgehen können und diese Fertigkeiten nutzen, um interkulturelle und kommunikative Kompetenzen bei Lernenden zu fördern. Nach Abschluss des Studiums sollten didaktische Entscheidungen nicht nur getroffen und begründet werden, sondern auch selbstständig beforscht werden können (Universität Wien 2014: 2, Universität Wien 2015: 2).

2.2.2. Ausgewählte relevante Herausforderungen, Hauptthemen und Trends aus der englischen Fremdsprachendidaktik und Lehrenden-Bildung in diesem Bereich

Neben den allgemeinen Themenbereichen der Didaktik, wie beispielsweise Classroom Management, der Interaktion mit Lernenden oder allgemeinen Lerntheorien, werden in der Fremdsprachendidaktik und konkret in der Fachdidaktik für das UF Englisch einige spezifischere Ansätze und Thematiken von Expert*innen beforscht. In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, eine Übersicht über die meistdiskutierten und für dieses Projekt besonders relevanten Bereiche zu geben. Die Auswahl dieser Themengebiete basiert auf einer Durchsicht des Lehrplans und des Curriculums (siehe Sektionen 2.2.1.1. und 2.2.1.3.) sowie meinen eigenen Erfahrungen und Aufzeichnungen aus dem Lehramtsstudium.

2.2.2.1. Allgemeine Grundlagen der Fremdsprachdidaktik

Die Vermittlung von Fremdsprachen im Allgemeinen stellt die Basis der englischen Sprachdidaktik dar. Durch die einzigartige Stellung der englischen Sprache als Weltsprache gibt es hierbei zwar einige Besonderheiten, doch die Grundlagenliteratur und generelle Methodik umfasst viele Bereiche der allgemeinen Fremdsprachdidaktik. So behandeln verschiedene Grundlagenwerke in diesem Themengebiete, wie „*Introduction to Teaching English*“ von Jill und Charles Hadfield (2008), „*How to Teach English*“ von Jeremy Harmer (2007), „*Learning Teaching*“ von Jim Scrivener (2011) und „*A Course in English Language Teaching*“ von Penny Ur (2012), die Vermittlung des Sprachsystems, bestehend aus Vokabular, Grammatik – mit Fokus auf Bedeutung und Form – und Sprachfunktionen, sowie das Fördern der allgemeinen Sprachfertigkeiten. Diese gliedern sich in die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten. Erstere umfassen das Lesen und Hören, während letztere das Schreiben und Sprechen umfassen (Scrivener 2011: 24-28).

2.2.2.2. Englisch als Weltsprache und Kommunikative Kompetenzen als Hauptfokus im Sprachunterricht (Communicative Language Teaching (CLT))

Bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich der Fokus des Fremdsprachenunterrichts weg von der ohnehin schwer definierbaren und unrealistischen Zielsetzung des Erreichens einer muttersprachen-ähnlichen Sprachkompetenz zur Entwicklung der Fähigkeit, effektiv mit Hilfe der Zielsprache zu kommunizieren und Fakten, Ideen, Gedanken und Einstellungen zu vermitteln, verschoben (Galloway & Rose 2019: 3-4, Hadfield & Hadfield 2008: 7, Littlewood 1981: 1-4, Thompson 1996: 13). Diese Änderung in der Zielsetzung wurde in der englischen Sprachdidaktik auch durch den Wandel der Sprache zur Weltsprache und ihre weit verbreitet aufkommende Nutzung als Lingua Franca, also als Werkzeug zur Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen, für die die gesprochene Sprache eine Fremdsprache ist, vorangetrieben (Vettorel 2017: 116). Wie in Sektion 2.2.1.1. besprochen, spiegelt sich diese langjährige Entwicklung bereits im österreichischen Lehrplan wider (BBWF 2021: 56 - 59).

Beim CLT steht die Interaktion zwischen den an einem gemeinsamen Diskurs teilnehmenden Personen im Zentrum. Wie Jack Richards in seiner Beschreibung des Ansatzes erklärt, ist es beim Erlernen einer Sprache notwendig, über das Verständnis von formellen Einheiten wie Sätzen hinauszugehen und eine kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Genauer, Lernende müssen Aspekte, wie die Situation, in der die Kommunikation stattfindet, den Zweck der Interaktion, und die relevanten Eigenschaften der daran teilnehmenden Personen erkennen und darauf basierend ihre Sprache anpassen können. Außerdem geht es ebenfalls darum, auch mit eingeschränkten linguistischen Ressourcen die Kommunikation aufrechterhalten zu können (Richards 2006: 3).

Susan Gass beschreibt hierbei drei fundamentale Grundlagen für kommunikatives Lernen, den sprachlichen Input, der Lernenden als Vorbild und Grundlage zur Erschließung der Sprache dient, das Feedback, dass sie basierend auf ihrem selbst produzierten Output von ihren Gesprächspartner*innen erhalten sowie ihre Produktion selbst (Gass 2003: 241-243). Wie Sabo erklärt, ist Feedback hier im Sinne von allgemeinen Reaktionen gemeint, welche Teile der zwischen den Interagierenden stattfindenden Bedeutungsverhandlung, also der gemeinsamen Annäherung an ein geteiltes mentales Konzept, beinhaltet (Sabo 2017: 72). Weiters erläutert sie, dass das Zusammenspiel dieser drei Aspekte ein komplexer Prozess ist, der sich typischerweise in natürlichen Situationen abspielt und äußerst förderlich für produktive sowie rezeptive Fertigkeiten ist. Lehrende, die mit kommunikativen Ansätzen arbeiten, müssen solche Situationen künstlich im Unterricht schaffen (Sabo 2017: 72).

Aktivitäten im Unterricht, die ein solches Setting schaffen sollen, können verschiedenste Formen annehmen. Richards hebt vor allem hervor, dass echte Kommunikation, also keine auswendig gelernten Dialoge oder abgelesenen Texte, sondern der Austausch von Informationen im Fokus von Aufgabenstellungen stehen sollte (Richards 2006: 13). Weitere grundlegende Prinzipien sind eine gewisse Fehlertoleranz sowie die Verknüpfung der unterschiedlichen Sprachfertigkeiten nach dem Vorbild natürlicher Settings (Richards 2006:

13). Fehler sind laut Richards Anzeichen für die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Lernenden. Außerdem ist es auch essenziell für Lernende, die Fähigkeit einen Kommunikationsfluss aufrechtzuerhalten zu entwickeln, was durch zu häufige Korrekturen erschwert wird. Wie Scrivener anmerkt ist es oft auch legitim, Fehler später oder auch gar nicht zu korrigieren, wenn man den Sprachfluss der Lernenden verbessern möchte (Scrivener 2011: 286). Konkret werden im CLT beispielsweise Rollenspiele und Interviews wie auch sogenannte Information Gap Aufgaben, bei denen ähnlich wie bei Interviews spezifische Informationen erfragt werden müssen, aber die Lernenden mehr Freiheit in der Struktur des Gesprächs haben, eingesetzt (Littlewood 1981: 22, 48-64, Mitchel 1988: 65, Richards 2006: 18-22, Thompson 11).

2.2.2.3. Implizite, induktive und kontextualisierte Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, Fokus auf Bedeutung und Funktion von Sprache

Die Wende hin zu einer auf kommunikative Kompetenzen fokussierte Sprachausbildung war auch einer der Hauptfaktoren, die ein Umdenken im Bereich der Vermittlung von Grammatik und Wortschatz bewirkt hat. Wie Richards, Sabo und Thompson anmerken, umfasst ein kommunikativ ausgelegter Fremdsprachenunterricht implizite Methoden zur Vermittlung von Sprachkonzepten (Richards 2006: 13, 23, Sabo 2017: 71, Thompson 1996: 10-11). Wortschatz und Grammatik sollen weniger durch die Anwendung expliziter Erklärungen, wie beispielsweise eine simple direkte Vermittlung von neuen Grammatikregeln gefolgt von der wiederholten Bearbeitung von auf die Form der Sprache fokussierten Übungen, gelehrt, sondern von den Lernenden auf implizite Weise erschlossen werden, ohne dass die darunterliegenden Regeln zuvor bekannt sind (Sabo 2017: 36 - 37). Ziel bei diesen Ansätzen ist es, den Fokus des Unterrichts von der Form, also den Worten und dem Satzbau, auf die darunterliegende Bedeutung zu verlagern, was wie Sabo erklärt, sich deutlich besser auf die Sprachproduktion von Lernenden auswirkt als das bloße Erlernen von Regeln (Sabo 2017: 38).

Während eine Vermittlung der Bedeutung und eine implizite Herangehensweise äußerst förderlich für die Sprachentwicklung sein können, wird der Vermittlung der Form und expliziteren Herangehensweisen dabei immer noch große Bedeutung zugemessen. Hadfield und Hadfield beispielsweise plädieren für eine Kombination von Methoden und erklären, dass neue grammatische Strukturen am besten basierend auf der darunterliegenden Bedeutung erschlossen und dann mittels expliziter Behandlung der Regeln gefestigt werden sollten (Hadfield & Hadfield 2008: 20-21). Zusätzlich merkt Ur an, dass explizite Erklärungen und Übungen die Lerngeschwindigkeit erhöhen können (Ur 2012: 79-80). Eine ähnliche Mehrdimensionalität in der Natur der Vermittlung beschreiben die Forschenden auch im Kontext des Vokabulars (Hadfield & Hadfield 2008: 47, Harmer 2007: 81-83).

2.2.2.4. Kultur, interkulturelle Perspektiven und kulturelle Produkte im Sprachunterricht

Dem Aufkommen des Fokus auf kommunikative Fertigkeiten folgend, wurde, wie auch im Lehrplan für das UF Englisch abgebildet, die Wichtigkeit der Einbindung kultureller und interkultureller Kompetenzen eines der Hauptthemen im Gebiet des Fremdsprachenunterrichts (BBWF 2021: 56, 58, Sabo 2017: 71). Evita Kausl hebt in ihrer Diplomarbeit zum Thema die enge Verknüpfung von kommunikativen und kulturellen

Kompetenzen hervor. Zum einen erklärt sie, dass Sprache als Transportmittel für Kultur fungiert und so besonders eng mit dieser verbunden ist (Kausl 2011: 23). Ur identifiziert Kultur basierend auf dieser Beziehung als einen der wichtigsten Inhalte, die im Sprachunterricht mittels der zu erlernenden Sprache behandelt werden sollten (Ur 2012: 216, 219-220). So werden beispielsweise Produkte der Kultur, also verschiedenste Medien – in traditioneller oder vermehrt auch digitaler Form – als Inhalte im Sprachunterricht genutzt (Ur 2012: 216).

Die Bereiche der Kultur, die in Unterrichtsmaterialien thematisiert werden, haben sich, wie Ur erklärt, in den letzten Jahrzehnten stark geändert. Traditionell wurden oft als typisch gesehene Aspekte der Kulturen der Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird – im Falle des Englischunterrichts waren das spezifisch Großbritannien und die USA – behandelt. Zunehmend wurde der Fokus in moderneren Materialien ausgeweitet sodass auch kulturelle Themen behandelt werden, welche in anderen Gemeinschaften praktiziert werden, die eine Beziehung mit der Sprache haben (Ur 2012: 218-219). Allerdings fand eine Ausweitung des Umfangs der thematisierten Aspekte auch dahingehend statt, dass neben Kunst, Literatur und anderen Medien zunehmend auch Gepflogenheiten und soziale Normen miteinbezogen wurden (Ur 2012: 216-217, 219).

Kausl und Ur erläutern, dass neben den Sprachen der interagierenden Parteien unterschiedlichste Kulturdimensionen bei deren Interaktionen beachtet werden müssen, um eine erfolgreiche Kommunikation zu gewährleisten. Eine interkulturelle Sichtweise muss also entwickelt werden. Dabei geht es darum, Interaktionen und Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen zu betrachten und zu verstehen (Kausl 2011: 17-18, Ur 2012: 219-220). Um ein solches Verständnis zu erreichen, müssen Lernende kulturbezogenes Wissen erlangen und ständig weiterentwickeln (Kausl 2011: 23-24). Hierbei wurden aufgrund der immer enger vernetzten internationalen Gemeinschaft zunehmend auch global etablierte Normen in verschiedensten Bereichen der Interaktion, sowie die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Kultur als Teil eines komplexen heterogenen Ganzen relevant (Ur 2012: 219).

2.2.2.5. Englisch als Arbeitssprache bei für die Lernenden relevantem Inhalt (Content and Language Integrated Learning (CLIL))

Das Aufkommen von CLT hat laut Richards auch eine enger verknüpfte Stellung des Sprachunterrichts mit anderen Fächern zur Folge (Richards 2006: 25). Ein Ansatz, der auf einer solchen Verknüpfung basiert, ist das Content and Language Integrated Learning (CLIL), welches sich in den letzten Jahrzehnten etabliert hat. Hierbei wird, wie beispielsweise Do Coyle, Philip Hood und David Marsh in ihrem Werk zum Konzept erklären, der Sprachunterricht in einem interdisziplinärem Unterrichtsmodell, das der angestrebten integrativen Vermittlung von digitalen Kompetenzen, welche dieses Projekt erst notwendig gemacht hat, nicht unähnlich ist, in andere Fächer getragen (Coyle, Hood & Marsh 2010: 8, Ur 2012: 220).

CLIL setzt, wie die Thematisierung von kulturell relevanten Inhalten, bei der Verbindung zwischen der vermittelten oder geübten Sprache mit dem kommunizierten Inhalt an und hat somit auch die Vorteile, die

mit der Verwendung von sinnvollen und authentischen Inhalten einhergehen (Ur 2012: 216-217, 220-221). Das ist, wie Cristina Escobar Urmeneta in ihrer Übersicht über die Thematik erklärt, deshalb so effektiv, da Sprachen besser gelernt werden, wenn sie für eine Aufgabe verwendet werden (2019: 10).

In dieser Unterrichtsform werden aufgrund ihrer Interdisziplinarität sprachdidaktische sowie fachliche Kompetenzen benötigt (Ur 2012: 221-222). Auch bei diesem Konzept werden oft die Fragen aufgeworfen, ob Lehrende anderer Fächer die dafür notwendigen Fähigkeiten besitzen und wie sie diese erlangen sollen. Was nicht unüblich ist, ist eine gemeinsame Gestaltung des CLIL-Unterrichts zwischen Lehrenden aus dem Fremdsprachenfach und jenen aus dem Inhaltsfach (Coyle, Hood & Marsh 2010: 11, Ur 2012: 222).

CLIL-Unterricht bedeutet allerdings nicht, dass Unterricht dabei einfach – so wie sonst in der normalen Unterrichtssprache – in der Zielsprache abgehalten wird, ohne dass dabei die Sprachdidaktik beachtet werden muss. Wie Expert*innen auf dem Gebiet beschreiben, werden für eine effektive Implementation von CLIL Methodiken aus beiden Fachdidaktiken benötigt (Escobar Urmeneta 2019: 13). Oft stehen für solche Unterrichtsszenarios kaum oder gar keine öffentlich zugänglichen Materialien zur Verfügung (Dalton-Puffer 2011: 185). Das führt dazu, dass die Erstellung von eigenem Unterrichtsmaterial in diesen Settings besonders in den Vordergrund rückt.

2.2.2.6. Nutzung von digitalen Technologien im Sprachunterricht und Selbsterwerb (Computer Assisted Language Learning (CALL))

Eine weitere, aus der anderen Richtung aufgezugene Überschneidung der Bereiche Sprache und Technologie stellt das Aufkommen des Computer Assisted Language Learnings, welches jede Form des Sprachenlernens umfasst, die mittels digitaler Hilfsmittel stattfindet, dar, wie Simone Torsani in ihrer Übersicht über den Themenbereich in der Bildungswissenschaft erklärt (2016: 2). In diesem Bereich haben sich einer Vielzahl von Methodiken und dabei genutzten Tools etabliert, die hier nur übersichtsmäßig behandelt werden können.

Katja Heim und Markus Ritter geben in ihrem Werk zum Thema einen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze, die unter dem Begriff CALL zusammengefasst sind. Einerseits gibt es die Möglichkeit, die Sprachfertigkeiten im Rahmen von online-Kommunikation – sei es über Chats, Mail oder multimodale Kanäle – zu trainieren. Das kann zum Beispiel durch die Interaktion von Lernenden, die die Zielsprache als Erstsprache beherrschen besonders wertvoll sein (Heim & Ritter 2012: 20-35).

Ein weiterer Ansatz wäre die Onlinerecherche als Arbeitsauftrag, bei dem Lernende in der Zielsprache arbeiten müssen und so ihre Sprachfertigkeiten zielgerichtet nutzen und üben (Heim & Ritter 2012: 74-86). Das Konsumieren von digitalen Medien kann ebenfalls für CALL genutzt werden. Digitale Kanäle bieten oft Zugriff auf ein breites Spektrum von Materialien, wie Podcasts, online-Zeitungen oder Videos, die zum Trainieren der rezeptiven Fertigkeiten, oder als Input dienen können (Heim & Ritter 2012: 37-39, 44-49). Analog dazu spielt hier auch die Medienproduktion eine wichtige Rolle. Das gilt für die Materialproduktion seitens Lehrender, aber auch für die Produktion von Inhalten als Arbeitsauftrag für Lernende, beispielsweise

in Form von ePortfolios (Heim & Ritter 2012: 97, 105-106). Zum Üben der eigenen Aussprache können beispielsweise auch Aufnahmen erstellt und analysiert werden (Grantham O'Brien et al. 2017: 183-184).

Spezifisch auf das Lernen und Lehren von Sprachen ausgelegt sind digitale Hilfsmittel wie online-Wörterbücher, Thesaurus-Tools oder Corpus-Plattformen, die umfangreiche Sprachdatenbanken hosten und für Anfragen zugänglich machen (Heim & Ritter 2012: 57-60). Auch dedizierte Übungsprogramme für Lernende oder Visualisierungs-, Test- und Diagnosetools fallen in dieses Konzept (Grantham O'Brien et al. 2017: 186,195, Heim & Ritter 2012: 56-60, 100-104).

Was CALL-Konzepte besonders schwierig in eine Lehramtsausbildung zu integrieren macht, ist wie Torsani erklärt, dass sich Technologie so schnell weiterentwickelt (2016: ix)

2.3. Weitere mögliche Anknüpfungspunkte zur Förderung digitaler Kompetenzen im Sprachunterricht und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden

2.3.1. Technologie in der Sprachdidaktik

Es finden sich laut den Ergebnissen der Recherchearbeit von Yvonne Friedrich, die sich im Rahmen ihrer Diplomarbeit ausführlich mit den Überschneidungen zwischen digitalen Kompetenzen und der Fremdsprachendidaktik beschäftigt hat, in verschiedensten Bereichen des Fremdsprachenunterrichts Möglichkeiten zur Einbindung besagter Kompetenzen. Diese umfassen die Kombination der Vermittlung von Vokabular, Grammatik und Sprachfertigkeiten sowie der Entwicklung von Lernfähigkeiten und interkultureller Kompetenzen mit Technologieeinsatz, mit anderen Worten die Anwendung von CALL (siehe Sektion 2.2.2.6.), und das Heranziehen von Konzepten aus den digitalen Kompetenzbereichen als Analogien aber auch Aspekte der Medienkompetenz (2020: 132-137).

2.3.1.1. Vermittlung von Wortschatz und Grammatik

Im Bereich der Entwicklung von Wortschatz und Grammatik identifiziert Friedrich unterschiedlichste Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von digitalen Kompetenzen. Die Anwendungskompetenz ist hierbei eine der natürlichsten Verknüpfungen der beiden Themenbereiche. So können im Bereich des **Wortschatzes** digitale Wörterbücher und Vokabeltrainer Einsatz im und um den Unterricht finden (Friedrich 2020: 88, vergleiche Sektion 2.2.2.6.). Auch die digitale Erfassung und Visualisierung von gelernten Worten oder Sprach-Konstrukten bietet sich an. Dabei können die Kompetenzen im Umgang mit Software zur Erstellung von ePortfolios oder ähnlichen Inhalten vermittelt werden, was diese Fertigkeiten seitens der Lehrenden relevant macht. Digitale Medien können zudem als Quellen für Vokabular herangezogen werden, was durch die Verknüpfung von Schrift und Sprache besonders wertvoll sein kann. Hierbei wird die Recherchekompetenz für Lehrende wichtig, aber auch Lernende können in diesem Bereich gefördert werden (Friedrich 2020: 89, 134, vergleiche Sektion 2.2.2.6.). Auch für das Erschließen von **Grammatik**-Konstrukten – speziell in impliziter oder induktiver Form (wie in Sektion 2.2.2.3.) bieten sich digitale Medien an. In beiden Fällen ist eine gewisse Kompetenz bei der Bewertung der Qualität dieser Medien in Bezug auf die Sprache seitens der Lehrenden notwendig (Friedrich 2020: 91).

2.3.1.2. Vermittlung rezeptiver und produktiver Sprachfertigkeiten

Beim **Hörverständnis** beschreibt Friedrich neben der relativ trivialen Verknüpfung zur Verwendung von Medien zum Üben und Überprüfen dieser Fertigkeiten auch die Möglichkeit des Einsatzes visueller Hilfsmittel zur Verbesserung des Verständnisses von Sprache (Friedrich 2020: 68, 69). Auch das Anzeigen von Untertiteln in Wiedergabeprogrammen kann genutzt werden, um Lernende bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen im Bereich des Hörverständnisses zu unterstützen (Friedrich 2020: 69).

Beim Lernen und Lehren von Fertigkeiten im Bereich des **Lesens** sind laut Friedrich dieselben Kompetenzen im Umgang mit Medien relevant wie im Falle der Fähigkeiten im Bereich des Hörens (Friedrich 2020: 81, Heim & Ritter 2012: 37-39, 44-49). Sie hebt allerdings vor allem hervor, dass sich Leseübungen leicht mit dem Rezipieren und Bewerten von Texten sowie mit der Onlinerecherchearbeit verbinden lässt, die auf natürliche Art unterschiedliche Lesestrategien für einen erfolgreichen und effektiven Ablauf verlangt (Friedrich 2020: 73-80, vergleiche Heim & Ritter 2012: 74-86).

Im Bereich des **Sprechens** nennt Friedrich das Aufnehmen und Abspielen der eigenen Sprachproduktion mittels technischer Hilfsmittel als Methodik, die digitale Kompetenzen – wieder im Bereich der Anwendungskompetenz erfordert (Friedrich 2020: 73, vergleiche Grantham O'Brien et al. 2017: 183-184). Ähnlich sehen die Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden aus, wenn online Kommunikationstools zur Förderung der Kommunikationsfähigkeiten eingesetzt werden (Friedrich 2020: 75).

Das **Schreiben** kann digitale Inhalte als gewünschtes Ergebnis haben, was bereits Fertigkeiten im Umgang mit Textverarbeitungssoftware verlangt, aber auch im Rahmen von digitaler Kommunikation, wie beispielsweise beim Verfassen von Postings in Foren oder Blogs, geschehen und mehr Fokus auf die Fertigkeiten im Umgang mit diesen Interaktionsformaten legen (Friedrich 2020: 85, vergleiche Heim & Ritter 2012: 20-35). Textverarbeitungssoftware hat, wie Friedrich anmerkt, auch noch den Vorteil, dass Korrekturen durch diese unterstützt werden. Auch bei der Verwendung dieser Hilfestellungen ist eine gewisse Anwendungskompetenz notwendig, die es zu vermitteln gilt (2020: 86)

Allgemein finden sich somit in diesem Bereich einige konkrete Anwendungsmöglichkeiten des CALL-Konzepts (siehe Sektion 2.2.2.6.), wie das Benutzen von Softwaretools zum Fördern der Fähigkeitsentwicklung, damit verknüpfte Szenarien für die Umsetzung von CLT (siehe Sektion 2.2.2.2., Torsani 2016: 5), wie beispielsweise die Nutzung von Online-Chatrooms oder Klassenräumen zum Austausch mit anderen Lernenden, und auch Ausgangspunkte für CLIL-Unterricht (siehe Sektion 2.2.2.5.), wie eine Onlinerecherche zu einem Thema aus einem anderen Fach.

2.3.2. Informationskompetenz, Medienkompetenz und neue Medien

Da in der Fremdsprachendidaktik Medien beispielsweise in Form von Lernmaterialien, Visualisierungen, Prompts – auch beispielsweise in Form von Videos ohne Ton für Sprechaufgaben – oder sogar Ergebnisse – beispielsweise in Form von digitalen Texten, Portfolios, Präsentationen oder Videos – von Arbeitsaufträgen, eine äußerst wichtige Rolle spielen, ist hier eine der offenkundigsten Überschneidungen zu verorten. Diese

wurde beispielsweise von Friedrich (2020: 74-75, 85-86, 116, 120-124) hervorgehoben. Hierbei ist auch der CLIL-Kontext besonders wichtig, da das Erstellen von eigenem Unterrichtsmaterial, wie in Sektion 2.2.2.5. angemerkt, für diesen oft eigene Materialien erstellt oder bereits vorhandene Inhalte adaptiert werden müssen. Außerdem merkt Friedrich an, dass die Auswahl von Medien für den Sprachunterricht auch eine gewisse Fertigkeit in der Bewertung dieser seitens der Lehrenden erfordert, bei der nicht nur die Qualität, sondern auch das Sprachniveau und die Eignung des Inhalts für den Sprachunterricht beachtet werden (2020: 124). Das wiederum stellt eine natürliche Überschneidung mit der in den digitalen Kompetenzen verorteten Medienkompetenz dar (siehe Sektion 2.1.1.). Auch die Produktion von Medien ist im Fremdsprachenunterricht verortet. Dabei können auch neue Genres, wie Foreneinträge, Chatnachrichten oder Social Media Posts, als Ziel von Aufgabenstellungen geplant werden, was die Vermittlung von Produktionsfertigkeiten in diesen Bereichen sowie eines Verständnisses für den Texttyp und Gepflogenheiten in online-Communities verlangt (Friedrich 2020: 87, 123-124).

Friedrich erklärt außerdem, dass sich für Medien in der Form von behandelter Literatur eine besonders logische Integration in den Fremdsprachenunterricht anbietet. Hierbei kann laut der Autorin auch eine Verknüpfung zur Lesekompetenz verortet werden (2020: 126, 134), was sich auch mit Urs Ausführungen zum Nutzen von sinnhaften Inhalten im Sprachunterricht deckt (2012: 216-217). Außerdem erklärt Friedrich, dass neue Medien auch als Zusatzinhalte für Input – die sich oft durch Multimodalität und Aktualität auszeichnen – oder im Rahmen von Gamification-Elementen genutzt werden können. Hierbei wird eine gewisse Anwendungskompetenz seitens der Lehrenden notwendig, aber es bietet sich auch die Chance einer integrativen Vermittlung dieser an Lernende (Friedrich 2020: 121-123).

Kommunikative Aufgaben (siehe Sektion 2.2.2.2.) können zudem über digitale Kanäle initiiert werden. Dabei müssen Lehrende nicht nur in der Lage sein, die dazu notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch die technischen Möglichkeiten einzuschätzen und entsprechend der Fertigkeiten ihrer Lernenden zu wählen (Friedrich 2020: 123, Torsani 2016: 5).

2.3.4. Digitale Hilfsmittel, eigenständiges Lernen und Weiterlernen

Oft eng mit dem Unterricht verknüpft sind Lernplattformen. Diese sind auch für eigenständiges Lernen – oft in leicht anderer Form – nutzbare Hilfsmittel. In jedem Kontext müssen Lernende die notwendigen technischen Fähigkeiten haben, mit diesen Plattformen umzugehen. Für Lehrende ist auch die Fertigkeit einer übersichtlichen und effektiven Bestückung von parallel zum Unterricht eingesetzten online-Plattformen wichtig. Zusätzlich müssen sie zu einem gewissen Grad dazu in der Lage sein, Lernende beim Umgang mit solchen Plattformen zu beraten und sie dabei zu unterstützen (Friedrich 2020: 113-115).

Beim selbständigen Lernen benötigen Lernende umfangreiche Fertigkeiten. Das umfasst nicht nur das Wissen über Lernstrategien oder ein Verständnis ihrer eigenen Gewohnheiten und ihres Lerntyps, sondern auch digitale Kompetenzen, genauer, die Fertigkeit passendes Lernmaterial und passende Informationen im digitalen Raum, der eine äußerst hilfreiche Ressource für eigenständiges Lernen darstellen kann, zu suchen,

diese zu evaluieren und nutzen zu können (Friedrich 2020: 104-107). Der Einsatz von Lernsoftware – etwa zum Üben der eigenen Fertigkeiten (siehe Sektion 2.3.1.2.) eventuell mit Gamification-Elementen – verlangt Lernenden wiederum Anwendungskompetenz sowie ein Verständnis ihrer Bedürfnisse und der ihnen zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten ab, da evaluiert werden muss, welche Tools sich für die individuelle Situation anbieten und welchen Nutzen sie bringen (Friedrich 2020: 107-111). Desweiteren bieten sich online-Interaktionen (wie beispielsweise in Sektion 2.3.1.2 beschrieben) bei Tandem-Lern-Modellen, die zusätzlich die interkulturelle Kompetenz (siehe Sektion 2.2.2.4.) der Teilnehmenden fördern kann, an (Friedrich 2020: 118).

2.4. Vermittlung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium

Zu Beginn des Projektes waren zur Thematik der Vermittlung von digitalen Kompetenzen in den Lehramtsstudien in Österreich noch nicht viele Daten bekannt. Im Rahmen ihrer Analyse der überarbeiteten Lehrenden-Ausbildung durch Klaus Himpsl-Gutermann, Elfriede Berger, Peter Harrich, Angela Kohl, Johannes Maurek, Thomas Nárosy, Karl Peböck, Manfred Tetz, Martin Teufel, Thomas Walden und Elisabeth Winklehner im Jahre 2015 wurde festgestellt, dass in den Studienplänen in den Bereichen Medienbildung und digitale Kompetenzen noch einiges an Verbesserungspotential besteht (26). Konkret wird von den Forschenden gefordert, dass Studierende den „sicheren und kritischen Umgang mit Medien als Lehr- und Lernmittel“ (Himpsl-Gutermann et al. 2015: 20) praxisorientiert vermittelt bekommen. Diese Integration in die Ausbildung wäre laut ihnen bereits in der Studieneingangsphase notwendig und sowohl in der allgemeinen Bildungswissenschaft als auch in den Fachdidaktiken zu verorten (Himpsl-Gutermann et al. 2015: 26).

Über die Entwicklung in den nächsten Jahren konnten ebenfalls einige Daten gesammelt werden. In den bildungswissenschaftlichen Grundlagen gibt es laut der Recherche von Martin Bauer, Stefan Schmid und Gregor Weinbacher je nach Verbund unterschiedlich umfangreiche verpflichtende Inhalte zur Thematik der digitalen Kompetenzen. Eine Abbildung im Curriculum wurde im Jahr 2020, zum Zeitpunkt ihrer Erhebungen, erst vereinzelt – konkret im Studienplan des Verbundes Süd-Ost – umgesetzt (Bauer, Schmid & Weinbacher 2020: 84).

2020 wurde auch von Lisa Prenner eine Analyse der Curricula und Teilcurricula für die Bachelor- und Masterstudiengänge des Lehramts und der Unterrichtsfächer der verschiedenen Verbunde, die diese Ausbildung in Österreich anbieten, unternommen. Dabei wurde konkret nach dem Stichwort ‚digital‘ gesucht. Basierend auf den Ergebnissen der Suche wurden dann die identifizierten Textstellen ausgewertet (Prenner 2020: 50). Diese Untersuchung attestierte den Curricula des Verbundes Nord-Ost den geringsten Anteil an digitalen Inhalten aller untersuchten Studienpläne (Prenner 2020: 56). Im Teilcurriculum für Englisch konnten in dieser Auswertung keine Kompetenzen gefunden werden (Prenner 2020: 56-57). Brandhofer und Miglbauer präsentieren in ihrer Arbeit außerdem noch mögliche Ansätze zur Integration digitaler Kompetenzen in das allgemeine Lehramtsstudium (2020: 66).

3. Methodik

3.1. Theoretischer Hintergrund zur Methodik

Die Erarbeitung der Unterrichtsszenarien in diesem Projekt wurde nach dem Design-Thinking-Ansatz durchgeführt. Im Rahmen des Durchlaufens dieses Prozesses wurden an verschiedenen Punkten Daten erhoben. Zur Auswertung dieser wurden qualitative Inhaltsanalysen sowie grundlegende statistische Auswertungen herangezogen.

3.1.1. Design Thinking

Der Design Thinking Ansatz hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Produktentwicklung entwickelt. Ausschlaggebend für die Etablierung des Ansatzes war die Arbeit von Horst Rittel und Melvin Webber (1973), welche sich mit der Definition und Lösung von Problemen befasste (Reuter & Jonas 2013: 6,13, Clarke 2020: 10-11, Dekker 2020: 8). Das Konzept wurde in der Mitte der 2000er ausschlaggebend von Tim Brown und Roger Martin geprägt und weiter formalisiert (Auernhammer & Roth 2021: 624).

Der Ansatz umfasst Denkweisen, Methoden und ein grobes Ablaufmodell zur kreativen Erarbeitung neuartiger Konzepte (Clarke 2020: 20). Wie Rodger Martin erklärt, basiert der Ansatz auf der Idee, eine Balance zwischen analytischem Denken und Kreativität zu finden und diese zu vereinen. Martin erklärt, dass die stark unterschiedlichen Vorgehensweisen beide Vorteile im Entwicklungsprozess bringen und argumentiert, dass sie – entgegen der überwiegenden Ansicht zur Zeit des Aufkommens des Design Thinkings – in Kombination miteinander eingesetzt werden und sich ergänzen können (Martin 2009: 5-6). Die Wichtigkeit des Zusammenspiels von auf Daten basierenden Entscheidungen und kreativem Arbeiten wird auch von Reuter und Jonas, die Rittels Werke zum Thema neu herausgebracht haben, hervorgehoben (Reuter & Jonas 2013: 15-17).

Dieser Prozess ist durch seine flexible Natur besonders gut geeignet um sogenannte „wicked problems“, also Probleme, die schlecht oder unvollständig definiert, komplex und unvorhersehbar sind, wie Rittel und Webber sie beschreiben, zu lösen. Der Hauptgrund für die komplexe Natur von „wicked problems“ liegt laut den beiden Forschern meist darin, dass sie in einem gesellschaftlichen Kontext stehen, der eine Vielzahl von Einflussfaktoren umfasst (Clarke 2020: 26, Rittel & Webber 1973: 160-161). Oft gibt es in solchen Situationen eine Vielzahl von unterschiedlichen Personengruppen, die vom Problem und potentiellen Lösungsansätzen betroffen sind, die unterschiedliche Bedürfnisse, Einstellungen und Erwartungshaltung haben. Da meist mehrere dieser Gruppen Einfluss auf jede mögliche Lösung des Problems haben und ihre Anforderungen an diese oft stark voneinander abweichen, trägt das soziale Umfeld des Problembereichs ausschlaggebend zur Komplexität bei (Mathews et al. 2022: 3).

Die Designmethodenexpertin Rachel Ivy Clarke bietet in ihrer Erläuterung des Design Thinkings eine alternative Erklärung des Konzepts der „wicked problems“ – die auf einer von Rittel und Webber postulierten Eigenschaft dieser basiert – und beschreibt sie als Probleme, die oft weitere Probleme verbergen, welche erst bei der Entwicklung einer Lösung aufgedeckt werden (Clarke 2020: 26-27, Rittel & Webber 1973: 165).

Diese Beschreibung zeigt die Schwierigkeit der Definition solcher Probleme auf. Wie die Begründer der Theorie erklären, muss die Natur des Problems verstanden werden, um eine Definition oder eine Lösung zu finden. Das ist immer nur zu einem gewissen Grad möglich, da das Problem selbst aus Unterproblemen besteht oder Ursachen hat, die sich weiter aufteilen oder auf andere Probleme zurückführen lassen (Rittel & Webber 1973: 161-163). Wie Rittel und Webber erklären, ist es somit nicht möglich ein solches Problem im engsten Sinne des Wortes zu lösen, sondern nur die Situation, welche als das Problem betrachtet wird zu verbessern. Analog dazu gibt es nicht eine Lösung, sondern verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die unterschiedlich erfolgreich in der Verbesserung der Situation sind (1973: 162).

3.1.1.1. Prinzipien und Denkweisen des Design Thinkings

Im Kontext des Design Thinkings sind neben den methodischen Abläufen und Werkzeugen oft gewisse Denkweisen und Einstellungen beschrieben, die eine erfolgreiche Entwicklung von neuen Ideen begünstigen (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 17-18). Brown hebt die Fähigkeit zur Empathie als wichtige Eigenschaft hervor. Er erklärt, dass es notwendig ist, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um die Bedürfnisse von anderen Personen zu erkennen und zu verstehen (Brown 2008: 3). Dekker erklärt zusätzlich, dass dazu Informationen über die Lebenswelt der anderen Person eingeholt werden müssen, sodass man nicht auf potenziell falschen Annahmen aufsetzt (2020: 30). Er führt weiter aus, dass man sich mit den alltäglichen Erfahrungen der Person auseinandersetzen, diese Erfahrungen mit den eigenen verknüpfen und abschließend eine distanzierte Perspektive darauf einnehmen sollte, um ein tiefes Verständnis für die Bedürfnisse der Person zu entwickeln (Dekker 2020: 31-32).

Flexibles Denken ist eines der fundamentalsten Prinzipien im Design Thinking, dass sich auch in den Ablaufmodellen widerspiegelt (siehe Sektion 3.1.1.2.). Dekker beschreibt diese Art des Denkens als das Betrachten des Problems oder der Situation aus verschiedenen Winkeln. Das umfasst die Betrachtung dieser mit unterschiedlicher Granularität, sowie eine ausgewogene Sichtweise, die sowohl – wie auch Brown als wichtige Grundlage für den Design-Prozess beschreibt – dem Projekt gegenüber optimistisch, aber auch in den Details kritisch ist (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 21,25-27). Einer der wichtigsten Aspekte des flexiblen Denkens ist allerdings die Balance zwischen divergentem und konvergentem Denken. Mit anderen Worten: Es ist notwendig einerseits neue Entscheidungsmöglichkeiten zu entwickeln oder zu entdecken, aber auch aus den erschlossenen Möglichkeiten zu wählen (Dekker 2020: 22). Analog dazu ist es auch wichtig, zum einen komplexe Situationen zur Verständnisentwicklung herunterzubrechen und zu analysieren sowie zum anderen aus einzelnen Daten Muster abzuleiten und neue Erkenntnisse zu gewinnen (Dekker 2020: 23).

Auch das integrative Denken wird von Dekker und Brown als fundamentale Eigenschaft erfolgreicher Designer*innen genannt (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 27). Dabei geht es darum, Probleme in ihrer Komplexität zu betrachten und spezifisches sowie allgemeines Wissen über verschiedene Bereiche zu vereinen, um eine Lösung zu finden (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 27-28). Hierbei findet sich eine Verknüpfung zu einem anderen Grundprinzip: dem Kooperieren. Unterschiedliche Personen bringen

verschiedene Kompetenzen und Einsichten. Daher ist es für Designer*innen wichtig zusammenarbeiten zu können und andere miteinzubeziehen (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 33).

Die Bereitschaft zu experimentieren, wird ebenfalls von Brown und Dekker als essenziell für den Erfolg eines Projekts hervorgehoben. Hierbei geht es darum, es zu wagen Neuartiges zu versuchen und auch Fehlschläge hinzunehmen (Brown 2008: 3, Dekker 2020: 41-43).

3.1.1.2. Phasen des Design Thinking Prozesses

Im Ablaufmodell des Design Thinkings gibt es keine fest vorgeschriebene, strikte Reihenfolge von Schritten, die wie ein Algorithmus abgearbeitet werden können. Angelika Ehrhardt und Thomas Esche, die sich mit der Methodik und ihrer Anwendung befasst haben, beschreiben den Ansatz als agiles Konzept. Damit ist gemeint, dass die Vorgehensweise nicht statisch von Anfang an festgelegt ist, sondern im Laufe der Bearbeitung eines Projekts nachjustiert wird (2017: 26-27).

Wie Tim Brown schreibt, gibt es viel mehr Phasen, oder wie er sie nennt, „Räume“, die in der Entwicklung eines Produkts durchlaufen werden. Diese Phasen beschreibt er als „Inspiration“, „Ideation“ und „Implementation“ (Brown 2008: 4). Modernere Beschreibungen des Ansatzes wie zum Beispiel jene nach Rachel Ivy Clarke und Teun den Dekker nehmen alternative, feinere Aufteilungen vor, orientieren sich allerdings stark an den Phasen wie sie von Brown beschrieben werden (Clarke 2020: 15, Dekker 2020: 84, 87-89, 94-97), was sich auch in Clarkes Auflistung weiterer verschiedener Modelle der Phasen zeigt. Die Phasen der Modelle werden dort in tabellarischer Form miteinander gleichgesetzt oder als Unterbereiche voneinander ausgewiesen (2020: 16). Egal in welcher Aufteilung man sie betrachtet sind die Phasen nicht als distinkt voneinander oder strikt sequenziell anzusehen, sondern als sich überschneidende und iterativ und zyklisch durchlaufene Bereiche (Reuter & Jonas 2013: 71).

3.1.1.2.1 Phase der Inspiration – Erkundung, Inspiration und Problemdefinition

Den Ausgangspunkt eines Design Thinking Prozesses stellt die Inspirationsphase dar. Diese umfasst die Analyse der Umstände, des Kontexts, in welchem Konzepte entwickelt werden sollen. Es geht darum, den Ist-Zustand zu ermitteln, Gründe für die Notwendigkeit oder Nützlichkeit von Veränderungen zu finden oder zu explizieren und Informationen über den Bereich, in welchem die Ideen umgesetzt werden sollen zu sammeln (Brown 2008: 4-5, Dekker 2020: 88-89). Es ist wichtig, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie die Menschen, die mit dem Bereich, in dem die Ideen entwickelt werden sollen in Bezug stehen, mit diesem interagieren, wie sie denken und was ihre Bedürfnisse sind. Im Rahmen dieser Phase ist es essenziell die Situation, in der das entwickelte Produkt zum Einsatz kommen soll, beziehungsweise das Problem, das es lösen soll, von einer so gesamtheitlichen Perspektive wie möglich zu betrachten und die äußeren Umstände und Einflüsse bestmöglich zu berücksichtigen (Brown 2008: 5,7)

Zu diesem Zweck gibt es ebenfalls kein allgemein gültiges Vorgehen, sondern es werden von Experten lediglich eine Reihe von Werkzeugen oder Strategien beschreiben, die in diesem Kontext zum Einsatz kommen können. Dekker erklärt beispielsweise, dass eine Recherche über potenziell früher implementierte

Lösungsansätze sowie über die Stakeholder, Personen, die von dem Projekt betroffen sind, und deren Einstellungen wichtige Einsichten bieten können (Dekker 2020: 88-89). Dabei ist es wichtig, den Standpunkt dieser Beteiligten nachzuvollziehen und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (Clarke 2020: 16, Dekker 2020: 88-89). Solche Stakeholder können Personen sein, die am Projekt teilnehmen, jene die mit dem Ergebnis des Projekts arbeiten oder davon profitieren sollen, aber auch jene, die in irgendeiner Form Einfluss auf den Problembereich haben. Das umfasst oft auch gesetzgebende Instanzen (Dekker 2020: 89-91). Ein besonderer Fokus ist bei diesen Erhebungen auf die zukünftigen Benutzer oder direkt vom Ergebnis des Projekts Betroffenen zu legen, da ein Verständnis dieser Personengruppe grundlegend für die weitere Entwicklung des Prozesses und dessen Ergebnisses ist (Clarke 2020: 16-17, Dekker 2020: 88-89). Unter anderem werden Interviews in diesem Kontext – sowohl zum Erheben früherer Projekte im Problembereich als auch zum Verstehen der Stakeholder – als wichtige Informationsquellen genannt (Dekker 2020: 88-89, siehe auch Sektion 3.1.1.3.). Ziel ist es im Endeffekt, eine Übersicht über den Problembereich zu erlangen und die Situation, die man verbessern möchte, auf einem grundlegenden Level zu verstehen (Dekker 2020: 94-96).

Es wird nach ausreichender Informationsgewinnung und Verständnisentwicklung sinnvoll, beziehungsweise oft sogar notwendig sein, den Problembereich in irgendeiner Form einzugrenzen. Clarke, die wie viele andere diesen Schritt als eigene Phase beschreibt, erklärt, dass zu diesem Zweck Muster und thematische Gemeinsamkeiten in den erhobenen Daten identifiziert werden sollten. Dabei sollte eine reflektive Haltung eingenommen werden. Es ist notwendig konkrete Schwierigkeiten, die Personen in ihrer Interaktion mit dem Problembereich haben zu erkennen, bevor dieser eingegrenzt werden kann (Clarke 2020: 17).

3.1.1.2.2 Phase der Ideation – Ideengenerierung

Die Phase der Ideation beginnt standardmäßig bereits während der Inspirationsphase, welche während des gesamten Prozesses weitergeführt werden kann. Basierend auf gesammelten Daten und den Erkenntnissen, die gesammelt worden sind, werden in dieser zweiten Phase die ersten Konzepte erdacht, weiterentwickelt und bewertet (Brown 2008: 4-5). Es ist wichtig, in diese Phase nicht zu früh einzutreten, damit man sich in der Herangehensweise an den Problembereich – bewusst oder unterbewusst – nicht zu sehr einschränkt (Dekker 2020: 96). Der Ablauf dieser Phase wird in vielen Modellen in zwei bis drei Unterphasen aufgeteilt, wie beispielsweise Clarke aufzeigt (2020: 16).

Am Beginn der Ideation steht das Generieren möglichst vieler unterschiedlicher Ideen. Diese sollen so vielseitig wie möglich sein (Clarke 2020: 17, Brown 2008: 5). Es ist in dieser Phase auch durchaus legitim, Ideen zu sammeln, die auf den ersten Blick absurd oder wenig sinnvoll erscheinen. Diese könnten immerhin realistischere Ansätze inspirieren oder zu solchen weiterentwickelt werden (Clarke 2020: 17). Auch zum Zweck einer solchen ersten Ideengenerierung gibt es einige Werkzeuge, die eingesetzt werden können. Brainstorming wird in diesem Kontext häufig als ergiebige Methode genannt (Clarke 2020: 17, Dekker 2020: 107-108). Dekker merkt hierbei an, dass es in Gruppensettings oft sinnvoll ist Brainwriting, eine Variante des

Brainstormings, bei der Ideen aufgeschrieben und später mit der Gruppe geteilt werden anstatt direkt in der Gruppe gesammelt, einzusetzen, da es so weniger Unterbrechungen des Denkprozesses gibt und alle Teilnehmenden sich mehr auf ihre Ideen konzentrieren können (2020: 108). Es können verschiedenste Materialien und Medien als Inspirationsquellen gesichtet werden (Clarke 2020: 17). Die generierten Ideen müssen dabei nicht umfangreich sein. Kurze stichwortartige Notizen reichen an diesem Punkt aus. Clarke erklärt, dass es oft sinnvoll ist, nicht zu viel Aufwand in solche Ideen zu investieren, um einerseits mehr davon in kurzer Zeit finden zu können und andererseits die Möglichkeit Ideen, die später aus irgendeinem Grund als nicht zielführend oder sinnvoll identifiziert werden, zu verwerfen nicht zu teuer oder für deren Urheber*innen zu demoralisierend zu machen (2020: 17).

Die entstandene Ideensammlung wird dann zu einer Sammlung von Konzepten weiterentwickelt. Dieser Vorgang umfasst nicht nur die detailliertere Ausarbeitung von Ideen, es ist hierbei auch möglich Ideen vollständig zu verwerfen oder mehrere Ideen zu einem Konzept zu kombinieren, wie beispielsweise Dekker erklärt (2020: 109). Ziel ist es in dieser Phase einerseits die Fülle an Ideen einzugrenzen und so mehr Ressourcen in die Weiterentwicklung der verbleibenden investieren zu können und andererseits eine Konkretisierung und Ausarbeitung dieser (Clarke 2020: 17, Dekker 2020: 109). Die dabei entstehenden sogenannten ‚Prototypen‘ müssen und sollen dabei noch nicht vollständig entwickelt oder überhaupt bereit für eine Umsetzung sein (Clarke 2020: 17).

Abschließend müssen die Prototypen bewertet werden (Brown 2008: 4, Clarke 2020: 16). Dazu ist es oft grundlegend, dass Feedback von Stakeholdern, die im Falle einer Umsetzung von dieser betroffen wären, eingeholt wird (Brown 2008: 5, Clarke 2020: 17, Dekker 2020: 110). Für eine ausreichende Datenmenge sollten nach Dekker im Normalfall Bewertungen von fünf Stakeholdern ausreichend sein (2020: 110). Durch dieses Feedback sollte es möglich sein, den Prototypen weiter zu verbessern. Mehrere Wiederholungen dieses Vorgangs sollen die Qualität des Ergebnisses sichern (Brown 2008: 4,5, Clarke 2020: 17-18).

3.1.1.2.3 Phase der Implementation

Die letzte Phase des Design Thinkings ist die Umsetzung der erarbeiteten Lösungen oder – falls das nicht im Rahmen der Kompetenzen der Designer*innen liegt – die Vorbereitung für eine Implementation und die Unterstützung der dafür Zuständigen (Brown 2008: 4-5). Auch während dieser Umsetzung ist eine Bewertung sinnvoll. Wie Dekker hervorhebt, sollten die umgesetzten Konzepte in der Umgebung, für die sie konzipiert worden sind, getestet werden, sodass festgestellt werden kann, ob es funktioniert, wirklich umsetzbar ist und von den Stakeholdern akzeptiert wird (2020: 112-113). Wie die Autoren anmerken, muss das allerdings nicht das Ende des Prozesses sein. Grundsätzlich kann dieser unbegrenzt weitergeführt werden. Basierend aus Erkenntnissen während der Implementierung können die vorhergehenden Phasen wieder durchlaufen und fortgeschrittenere Ansätze entwickelt werden (Brown 2008: 4-5, Clarke 2020: 18).

3.1.1.3. Prinzipien bei der Durchführung von Interviews im Rahmen des Design Thinkings

Interviews sind ein in praktisch allen Phasen des Design Thinking Ansatzes nützliches Werkzeug. Dieses wird – wie eine Reihe anderer – von Dekker genauer betrachtet. Der Autor stellt eine Reihe von Best Practices vor, die bei der Durchführung von Interviews beachtet werden sollten. Bereits die Auswahl und Rekrutierung von Teilnehmer*innen ist ein Punkt der gut durchdacht werden sollte. Dekker schlägt vor, Spezialist*innen, die sich im Problembereich gut auskennen sowie Personen, die Einfluss auf diesen haben und eventuell wertvolle Unterstützung bieten können für solche Gespräche zu kontaktieren (2020: 164).

Zur Vorbereitung auf Interviews merkt der Autor an, dass zwar ein Leitfaden verfasst werden soll, der aber nicht aus vorformulierten Fragen, sondern nur aus Hauptthemen bestehen soll, die man besprechen möchte. So soll das Interview weniger erzwungen ablaufen und mehr Freiraum für die Befragten bieten (Dekker 2020: 164-165). Zum Thema der Fragen schreiben sowohl Dekker als auch Clarke außerdem, dass es nicht Sinn der Interviews ist, Lösungsvorschläge von Befragten zu erwarten, sondern je nach Phase Informationen über den Problembereich oder Feedback zu Ideen zu erfragen (Clarke 2020: 21, Dekker 2020: 165). Clarke warnt in diesem Kontext auch davor, zu stark in den Bereich von existierenden Systemen zu verfallen und sich mit Fragen darauf zu fokussieren. Der Fokus sollte auf die Menschen und ihre Probleme und Bedürfnisse gelegt werden (2020: 21).

Außerdem hebt Dekker die Wichtigkeit von Transparenz gegenüber den Teilnehmenden hervor. Es ist grundlegend, diese im Vorhinein über die Themen zu informieren, sodass sie sich auf diese einstellen können. Allerdings sollte man vermeiden, den Eindruck zu vermitteln, dass sich Teilnehmende auf das Interview gesondert vorbereiten müssen (Dekker 2020: 164-165).

3.1.2. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie

Zur Auswertung von qualitativen Daten bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse besonders an. Diese ursprünglich von Phillip Mayring formal beschriebene Methode erlaubt das systematische Extrahieren von Informationen aus Texten verschiedenster Art. Die Forscherinnen Stefanie Vogt und Melanie Werner haben eine übersichtliche und anschauliche Anleitung für die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode für Interviews erstellt (2014). Allerdings bietet die Inhaltsanalyse eine weit umfangreichere Vielfalt an Herangehensweisen. Mayring selbst beschreibt drei Varianten: die explizierende, die zusammenfassende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Alle drei Formen laufen nach demselben groben Ablaufmodell ab, unterscheiden sich jedoch in den Details der Datenanalyse (Mayring & Fenzl 2019: 640).

3.1.2.1. Explikation

Die explizierende ist die Form, welche sich am stärksten von den anderen abhebt, da sie keine Kategorienbildung beinhaltet. Hierbei ist das Ziel der Bearbeitung des Textes, diesen mit zusätzlichen Informationen anzureichern und unklare Stellen spezifizieren. Es wird eine Paraphrasierung des Textes generiert, welche klarer ist, und mehr Informationen enthält (Mayring & Fenzl 2019: 637-638, Mayring 2015: 65, 85-92). Dazu kann einerseits der engere Kontext, also Definitionen von Ausdrücken, Abkürzungen oder

Ähnlichem, herangezogen werden, andererseits kann auch basierend auf dem weiteren Kontext, wie beispielsweise eventuell mit dem Thema in Bezug stehende andere Dokumente oder ähnliche Quellen expliziert werden (Mayring 2015: 85-92).

3.1.2.2. Kategorienbildung und Kategorisierung

Die beiden anderen Techniken umfassen die Bildung eines Categoriesystems, welches je nach Strategie unterschiedlich aufgebaut wird (Mayring & Fenzl: 2019. 640.). Ziel dieser Formen ist es, Informationen, meist Passagen, welche im Text enthalten sind, in eine oder mehrere Kategorien aus dem zuvor entwickelten Categoriesystem einzuordnen und so den Text formell zu gliedern oder erschließen. Die Kategorien eines Categoriesystems werden unabhängig von der Entwicklungsform standardmäßig genau ausformuliert, bevor die eigentliche Analyse des Textes beginnt (Mayring & Fenzl: 2019: 637-638, Mayring 2015: 64-66, 106-107). Hierbei können simple eindimensionale Systeme, die keine Überschneidungen zwischen den einzelnen Kategorien zulassen und auch nach keiner Skala geordnet sind, bis zu komplexen mehrdimensionalen Systemen, deren Kategorien auf einem Spektrum verortet sind, oder eine skalenbasierte Komponente enthalten, entstehen (Mayring 2015: 65, 106-107).

Allgemein ist es vor allem grundlegend für die Sinnhaftigkeit der Durchführung einer solchen Analyse, dass es für jede Kategorie klare Kodier-Regeln gibt, die möglichst genau beschreiben, welche Aspekte einer Textstelle aus dem Material diese in der beschriebenen Kategorie verorten. Solche Regeln sollten möglichst eindeutig und objektiv beschrieben sein, damit die Reliabilität der Vorgehensweise maximal ist (Mayring. 2015: 65, 106-107).

3.1.2.2.2. Deduktive Kategorienbildung

Die deduktive Vorgehensweise sieht vor, dass theoretisches Wissen, meist in Form von Hintergrundliteratur, zur Bildung von Kategorien herangezogen wird. In diesem Fall findet eine Kategorienbildung vor der Sichtung des zu analysierenden Materials statt (Mayring & Fenzl 2019: 637, Vogt & Werner 2014: 49-57). Nach Mayrings Definition der verschiedenen Varianten der Inhaltsanalyse ist diese Herangehensweise eng mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, bei der Kodier-Einheiten in bekannte Kategorien eingeordnet werden, verknüpft (Mayring & Fenzl 2019: 638, Mayring 2015: 65, 92-109).

3.1.2.2.2. Induktive Kategorienbildung

Bei der induktiven Vorgehensweise zur Kategorienbildung wird das zu analysierende Material selbst als Basis für das Categoriesystem herangezogen. Dabei wird das Material gesichtet und mögliche Kategorien werden identifiziert (Mayring, Fenzl. 2019: 637, Stamann, Janssen & Schreier 2016: 8-9, Vogt & Werner 2014: 49-57). Dieses Vorgehen beschreibt Mayring selbst im Kontext der Methodik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, bei der die Hauptinhalte aus einem Material herausgefiltert werden (Mayring & Fenzl 2019: 637, Mayring 2015: 65, 67-85).

3.1.2.2.3. Durchlauf des Materials und Kategorisierung

Bei der eigentlichen Auswertung des Textes wird das zu analysierende Material mehrfach durchlaufen und Passagen aus diesem werden basierend auf den im Categoriesystem spezifizierten Kodier-Regeln in Kategorien eingeordnet. Gegebenenfalls wird das zuvor erstellte Categoriesystem auch noch nach einem Materialdurchlauf überarbeitet (Mayring & Fenzl 2019: 640).

Abschließend sollte man die Reliabilität der Analyse überprüfen. Dazu schlagen Mayring und Fenzl mehrere Schritte vor: zuerst sollte eine Intra-Coder-Reliabilitätsprüfung, also eine Bewertung der eigenen Konsistenz beim Kodieren vorgenommen werden. Zu diesem Zweck sollte man das Material mehrfach durchlaufen (Mayring & Fenzl 2019: 640). Danach sieht das Ablaufmodell eine Inter-Coder-Reliabilitätsprüfung vor, bei der die Kodierung der forschenden Person mit Kodierungen anderer verglichen wird, um persönliche, subjektive Einschätzungen auszuschließen und die Objektivität der Ergebnisse zu erhöhen (Mayring & Fenzl 2019: 640).

3.1.2.3. Methodische Mischformen und alternative Ansätze

Die Trennung von Kategorienbildungsverfahren, wie sie von Mayring postuliert wurde, ist allerdings nicht zwingend für eine sinnvolle Auswertung von Daten notwendig. Alternative Beschreibungen der Methodik, wie beispielsweise jene von Udo Kuckartz oder Christoph Stamann, Markus Janssen und Margrit Schreier weisen sogar auf die Ergiebigkeit solcher Mischformen hin (Kuckartz 2010: 60-63, Stamann, Janssen, Schreier 2016: 8-9). Das von ihnen beschriebene sogenannte offene Kodieren erlaubt es Forschenden ein vorläufiges Categoriesystem aus theoretischem Hintergrundwissen herzuleiten und dieses dann durch Erkenntnisse bei der Sichtung des Materials zu erweitern und zu verfeinern (Kuckartz. 2010. 60-63 Stamann, Janssen, Schreier. 2016. 6-13.).

3.2. Konkretes Forschungsdesign dieses Projekts

3.2.1. Erhebung des Ist-Zustands und Problemdefinition

Obwohl ich während der Arbeit an diesem Projekt selbst Lehramt-Studierender an der Anglistik war, konnte ich meine eigenen Erfahrungen nicht als Grundlage zur Feststellung des Ist-Zustandes an der Fakultät heranziehen. Es wurden hauptsächlich drei Informationsquellen genutzt. Erstens wurden die Lehrveranstaltungsbeschreibungen der Fächer im UF Englisch in Bezug auf digitale Kompetenzen ausgewertet, zweitens wurden Lehrende der Fakultät zu dem Thema befragt und Studierende mittels einer Umfrage in den Informationsgewinnungsprozess eingebunden.

3.2.1.1. Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen

Die Beschreibungen aller Lehrveranstaltungen im Curriculum des UF Englisch wurden mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert und in Bezug auf die Erwähnung von digitalen Kompetenzen ausgewertet. Für alle Kurse wurden alle Parallellehrveranstaltungen gesichtet und es wurden die zur Zeit der Analyse aktuellsten Beschreibungen – jene aus dem Sommersemester 2021 – gewählt. Bei Lehrveranstaltungen, die in diesem Semester nicht stattfanden, wurden die Beschreibungen aus dem

Wintersemester 2020 substituiert. Die Kategorien wurden vor der Durchsicht des Materials aus dem digi.kompP Modell und den Ergebnissen der Analyse von Yvonne Friedrich (2020) entwickelt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde das Kategoriesystem umstrukturiert und nach dem Lehrplan für digitale Kompetenzen (Education Group 2019) und dem diesem zugrundeliegenden DigiComp2.2AT-Modell neu geordnet, um die Kategorien mit denen aus den später durchgeführten Analysen konsistent zu halten, sodass später einfacher Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen hergestellt werden können. Dabei wurde das Datenmaterial nochmals gesichtet und die Kodierungen basierend auf dem breiteren und komplexeren Kategoriesystem erweitert und angepasst.

3.2.1.2. Interviews mit Lehrenden

3.2.1.2.1. Vorbereitung und Auswahl von Teilnehmenden

Es wurden neun Lehrende aus unterschiedlichen Bereichen der B.Ed.- und M.Ed.-Studiengänge an der Fakultät für Anglistik und Amerikanistik in zwei Reihen von Interviews zum ist-Zustand an der Fakultät im Bereich der Vermittlung von digitalen Kompetenzen, ihrer Einschätzung der Relevanz dieser sowie mögliche Anknüpfungspunkte befragt.

Diese Interviews wurden nach einem vorher ausgearbeiteten Leitfaden geführt, der die folgenden Punkte umfasst: die bisherige Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Lehrer*innen-Bildung an der Fakultät, die Relevanz dieser Kompetenzen für das Fach Englisch sowie den Lehrberuf im Allgemeinen, die Einstellungen der Lehrenden zum Einschließen der digitalen Grundbildung in ihr Fachgebiet und ihre Erfahrungen mit und ihre Einschätzungen zur Relevanz der Kompetenzen aus dem Bereich. Ziel war es nicht nur die momentane Situation zu erfassen, sondern auch bereits mögliche Bereiche für die Umsetzung der Maßnahmen zu identifizieren. Der Leitfaden wurde in nur recht groben Zügen ausformuliert und es wurden keine konkreten Fragen oder eine strikte Abfolge festgelegt⁵. So wurde generell darauf geachtet, den interviewten Personen viel Freiraum dafür zu bieten, ihren Standpunkt zu verdeutlichen und Erfahrungen zu schildern (vergleiche Sektion 3.1.1.3.).

Ziel bei der Auswahl der befragten Personen⁶ war es, Erfahrungen mit so vielen Kursen, Fachbereichen und Perspektiven wie möglich abzudecken. Natürlich spielten auch die Verfügbarkeit und Bereitschaft der Lehrenden für dieses Vorhaben eine Rolle. Aufgrund der dort geringeren Rückmeldungsrate und terminlichen Hindernissen war der Bereich der Literatur und Kultur während der ersten Serie von Interviews nicht vertreten. Die Lehrenden, die hier teilnahmen, spezialisieren sich größtenteils auf die Linguistik, die Fachdidaktik oder auf die Sprachkompetenz. In einer zweiten Runde von Interviews wurde dann der Bereich

⁵ siehe „Interviewleitfaden aus den Gesprächen mit den Lehrenden“ im Anhang

⁶ Die Personen, die an den Interviews teilgenommen haben, werden in Sektion 4.2. aufgelistet und genauer beschrieben.

der Literatur und Kultur ebenfalls umfangreicher abgedeckt, um ein gesamtheitlicheres Bild der Lehre an der Fakultät zu entwickeln⁷.

3.2.1.2.1. Durchführung

Die Interviews für dieses Projekt wurden in zwei Serien gehalten. Die erste Serie fand im Wintersemester 2021 statt und umfasste vier Interviews. Alle diese Interviews wurden in digitaler Form über die Tools Zoom und Big Blue Button gehalten, da zu dieser Zeit persönliche Treffen aufgrund der allgemeinen Situation nicht möglich waren. Die genutzten Tools wurden vor allem gewählt, weil sie auch für die Onlinelehre an der Fakultät als akzeptabel angesehen wurden und sowohl die Teilnehmenden als auch ich selbst Erfahrungen mit diesen hatten, was die Organisation erleichterte.

Die zweite Serie fand im Wintersemester 2022 parallel zur Review-Phase der Ergebnisse der aus den Daten der ersten Serie erarbeiteten Prototypen statt. Hierbei wurden sowohl digitale Termine mit den in der ersten Serie verwendeten Tools als auch persönliche Treffen auf der Fakultät abgehalten. Onlinetermine wurden gewählt, wenn es terminlich nicht anders möglich oder von den Teilnehmenden so gewünscht war. Falls ein Treffen vor Ort gewünscht und möglich war, wurde ein solches arrangiert.

Bei der Durchführung der Interviews wurde besonders darauf geachtet, die Privatsphäre der befragten Personen zu schützen soweit das gewünscht war. So sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden so offen wie möglich sprechen und auch kritische Standpunkte einbringen konnten, ohne sich darüber Sorgen machen zu müssen. Zu diesem Zweck gab es am Beginn jedes Interviews für die Teilnehmenden einerseits die Möglichkeit eine Aufnahme des Interviews zu gestatten oder zu verweigern und andererseits die Option einer Veröffentlichung mit Namensnennung zuzustimmen oder die Daten ausschließlich in anonymisierter Form zur Verfügung zu stellen. Diese Entscheidungen konnten sie auf der Einwilligungserklärung für die Datenerhebung angeben. Alle Lehrenden, die das wünschten, erhielten außerdem ihre gesammelten Daten vor der Fertigstellung dieses Projekts beziehungsweise vor der Auswertung der Daten zur Durchsicht und bekamen die Chance, ihre Einwilligung einzuschränken, zurückzuziehen oder Anmerkungen zu machen.

3.2.1.2.2. Dokumentation und Sicherung der Daten

Die Interviews, die zum Schutz der Privatsphäre der Teilnehmenden nicht aufgezeichnet worden waren, konnten auch nicht transkribiert werden. Aus diesem Grund und anderenorts durch technische Schwierigkeiten bedingt wurde an manchen Stellen auf die handschriftlichen Notizen, welche bei jedem Interview angefertigt wurden, zurückgegriffen. Diese wurden digitalisiert und strukturiert, um die Auswertung zu erleichtern. Das Transkribieren wurde ebenfalls per Hand vorgenommen. Das hatte zweierlei Gründe. Einerseits spielte die Privatsphäre der Teilnehmenden eine Rolle, was die Auswahl der möglichen Tools beschränkte und in Kombination mit dem Fehlen eines Budgets für das Projekt dazu führte, dass die

⁷ Die zweite Serie wurde aufgrund der späteren Durchführung nur transkribiert und floss noch nicht in die Ideenfindung ein. Die erste Liste von Konzepten stand zu diesem Zeitpunkt bereits fest und eine Analyse der Daten sowie eine zweite Ideengenerierungsphase hätten den Abschluss des Projekts massiv verzögert.

meisten Softwarealternativen nicht für einen Einsatz in diesem Projekt in Frage kamen. Verbleibende Tools lieferten oft keine in diesem Kontext brauchbaren Ergebnisse. Andererseits waren die Interviews oft nicht einsprachig geführt worden, sondern wiesen oft Instanzen von Code-Switching, also dem Wechseln von einer Sprache oder einer Variante einer Sprache in eine andere, auf. Es wurde Englisch und Deutsch gesprochen und oft in verschiedenen Dialekten und Akzenten, was eine computergestützte Transkription wohl auch deutlich erschwert hätte.

3.2.1.2.3. Auswertung der Daten

Die Auswertung der Interviews wurde mittels qualitativer Inhaltsanalysen durchgeführt. Zuerst wurde expliziert. Dabei wurden Lehrveranstaltungsbeschreibungen, das Curriculum für Lehramtstudien im UF Englisch, die verwendeten Modelle der digitalen Kompetenzen und von den Lehrenden zur Verfügung gestellte Informationen, wie Anmerkungen oder Notizen nach den Interviews als Kontext herangezogen⁸. Das aufbereitete Material wurde dann in einer sowohl strukturierenden als auch zusammenfassenden Form durchlaufen. Als bereits vordefinierte Kategorien dienten die Fertigkeiten aus dem Lehrplan für digitale Kompetenzen. Aus dem Material wurden noch zusätzliche Kategorien entwickelt, welche andere für das Projekt relevante Inhalte umfassen, welche während der Interviews aufgekommen sind. Konkret wurden Aussagen zu möglichen Hindernissen oder potenziellen Einflussfaktoren auf das Projekt verschiedenster Natur ebenfalls thematisiert. Alle Beiträge, die in irgendeiner Form mit dem Thema in Verbindung standen, auch jene, die nicht direkt in den Fokus der Arbeit fielen, wurden als wertvoll erachtet und erfasst, da sie im weiteren Verlauf der Ideenfindung nützlich sein könnten, und in der Analyse der Daten mittels induktiv gebildeter Kategorien erfasst.

3.2.1.3. Befragung von Studierenden

Als letzte Informationsquelle zur Erhebung des momentanen Zustands wurde ein umfangreicher Fragebogen an Lehramt-Studierende mit dem UF Englisch ausgesendet. Wie später in der Beschreibung der Stakeholder noch genauer erklärt wird, sind die Studierenden an der Fakultät besonders stark von den ausgearbeiteten Maßnahmen betroffen und haben auch einen Einfluss auf das Curriculum (siehe Sektion 4.1.1.2.). Daher wurde es als essenziell befunden, diese Gruppe, die auch jene ist, die von den Prototypen am direktesten profitieren soll, in die Datenerhebung miteinzubeziehen.

3.2.1.3.1. Auswahl der Teilnehmenden und Kontaktaufnahme

Als Zielgruppe wurden Studierende ausgewählt, welche die Begleitlehrveranstaltung zum Masterpraktikum Englisch besuchten, da diese zum Befragungszeitpunkt bereits am Ende des Studiums stehen und den Großteil des Curriculums durchlaufen haben sollten. Außerdem wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden in diesem Kurs bereits zum Teil Unterrichtserfahrungen sammeln konnten. Aufgrund geringer Rückmeldungsraten wurde der Fragebogen ebenfalls an Teilnehmer*innen aus einem weiteren Kurs im

⁸ Die Ergebnisse der Explikation der Transkripte und formalisierten Notizen finden sich soweit eine Veröffentlichung unter Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmenden vertretbar und technisch möglich war im Anhang.

Masterstudium Lehramt UF Englisch ausgeschickt. Fortgeschrittene Studierende mit der Fächerkombination UF Englisch und UF Informatik wurden zusätzlich direkt kontaktiert, da erwartet wurde, dass diese eine für das Projekt interessante Perspektive auf die in der Befragung behandelten Sachverhalte haben würden und somit die Antworten von Studierenden mit anderen Fächerkombinationen ergänzen könnten.

3.2.1.3.2. Inhalt des Fragebogens

Die Fragen umfassten die Selbsteinschätzung der Lernenden in den verschiedenen Bereichen der digitalen Kompetenzen, sowie ihre Meinung zur Relevanz dieser Themen für ihren Beruf. Die Einschätzung zur Wichtigkeit für den Unterricht wurde nur bei den Studierenden abgefragt, die bereits umfangreiche Unterrichtserfahrung gesammelt haben. Diese geschlossenen Fragen wurden basierend auf dem Lehrplan für digitale Kompetenzen strukturiert. Teilnehmende wurden gebeten ihre Abschätzungen zu ihrer eigenen Fertigkeit und der Relevanz für ihren Berufsalltag zu jedem der Unterbereiche in Form einer Punktebewertung zwischen 1 und 5 abzugeben. Dabei waren die Skalen jeweils so ausgelegt, dass 1 Punkt für die geringste und 5 Punkte für die höchste Wichtigkeit oder Sicherheit in der Kompetenz stehen. Für jeden Bereich wurde ebenfalls um eine Einschätzung über den Umfang des Beitrags des Studiums zu den Fähigkeiten der Befragten gebeten. Dieser Beitrag wurde in Prozent ihrer Fertigkeiten erfragt und technisch als eine 7-stufige Skala implementiert, bei der die Befragten auswählen konnten. Diese Entscheidung wurde daher getroffen, weil angenommen wurde, dass es so weniger mühsam war, den Fragebogen auszufüllen, als wenn jede Antwort als Prozentzahl ausgeschrieben werden müsste.

Zusätzlich wurden Befragte, die bereits unterrichten, in einem offenen Format nach Situationen im Unterricht und bei organisatorischen Aufgaben in ihrem Beruf mit Technologieeinsatz, Problemen in diesen Situationen und Medieneinsatz in ihrem Unterricht gefragt. Außerdem wurden alle Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen mit der Arbeit mit digitalen Medien – auch während der umfangreichen Distance Learning Phasen der letzten Jahre – befragt. Alle Teilnehmenden wurden ebenfalls darum gebeten, ihre Einschätzung zur Möglichkeit der Integration digitaler Medien und Tools im Rahmen des Unterrichts abzugeben. Abschließend gab es noch die Möglichkeit weitere Gedanken zum Thema als Anmerkungen zu übermitteln.

3.2.1.3.2. Auswertung der Daten und Verwendung der Ergebnisse

Die quantitativen Daten wurden tabellarisch erfasst und mit beschreibender Statistik ausgewertet. Dabei wurde vor allem auf die durchschnittlichen Bewertungen geachtet. Die Selbsteinschätzungen wurden eigenständig sowie gewichtet nach dem geschätzten Beitrag des Studiums gewichtet betrachtet. Außerdem wurden diese beiden Datenreihen dann noch in Relation zu den Einschätzungen der Kompetenzen auf ihre Relevanz gesetzt. Diese Herangehensweise wurde gewählt, da es für dieses Projekt besonders relevant war, herauszufinden, welche der Kompetenzen konkret für die Zielgruppe notwendig, aber auch noch nicht weitestgehend von dieser beherrscht sind. Die textuellen Antworten wurden erneut mittels einer Inhaltsanalyse nach derselben Vorgehensweise wie bei den Interviews mit den Lehrenden analysiert, da die einzelnen Antworten Informationen über verschiedene Aspekte beinhalten könnten und eine

Überschneidung mit den Inhalten der Interviews vermutet wurde. Es wurde daher auch dasselbe Categoriesystem benutzt (siehe Sektion 3.1.2.1.).

Die ausgewerteten Ergebnisse der Befragung wurden dann zweierlei verwertet: Daten über die Selbsteinschätzung in den Kompetenzbereichen, den Beitrag des Studiums zur Fertigkeit in diesen und die Wichtigkeit der Aspekte wurden herangezogen, um eine erste Priorisierung von den zu vermittelnden Kompetenzen zu entwickeln, welche in den folgenden Phasen noch verfeinert und als Grundlage für den Fokus der Ideengenerierung herangezogen wurde. Die Erfahrungswerte in Bezug auf Technologie und Medieneinsatz, Probleme bei diesen, Anknüpfungspunkte und weitere Anmerkungen wurden in Kombination mit den Ergebnissen der beiden vorherigen Inhaltsanalysen zur Definition von Anforderungen an das Studium in Bezug auf die Vermittlung von digitalen Kompetenzen herangezogen.

3.2.2. Ideenfindung und Entwicklung einer Konzeptliste

3.2.2.1. *Entwicklung einer ersten Konzeptsammlung*

Basierend auf dem erfassten Ist-Zustand wurden die einzelnen Kategorien betrachtet und zu den identifizierten Problembereichen und konkreten Anforderungen grobe Konzepte erdacht. Dazu wurde einerseits Literatur zu den Bereichen digitaler Kompetenzen, Fremdsprachenunterricht, deren Zusammenspiel und Lehrenden-Bildung herangezogen. Zum anderen setzte der Ideenfindungsvorgang auf den Ergebnissen der Analyse von potenziellen Überschneidungsgebieten zwischen Sprachunterricht und digitalen Kompetenzen von Yvonne Friedrich (2020) auf.

Nach dieser initialen Phase der Ideensammlung wurde die Liste in einer Brainstorming-Einheit mit der Betreuerin der Arbeit, Frau Univ.-Prof. Renate Motschnig, erweitert. In dieser Einheit wurden die bisherigen Konzepte kurz besprochen und einige Ideen für weitere abgeleitet. Während Interviews erwähnte Ressourcen wurden ebenfalls in dieser Phase gesichtet. Diese wurden zwar aus Zeitgründen und basierend auf der Einschätzung, dass mehrere Durchsichten bereits einen signifikanten Nutzen in der Ideengenerierung erbracht haben, nicht formell analysiert, dienten aber wie angemerkt ebenfalls als Anregungen für weitere Ideen⁹. Darauf folgte erneut eine Reihe von Durchläufen der Ergebnisse aus der Problemdefinitionsphase in Einzelarbeit.

3.2.2.2. *Peer-Review und Weiterentwicklung der Konzeptsammlung*

Eine weitere – deutlich umfangreichere – Review- und Brainstorming-Einheit mit einer Gruppe von Mitstudierenden deren Unterrichtsfächer ebenfalls Englisch und Informatik sind, wurde ebenfalls abgehalten. Es wurden spezifisch Studierende für diese Einheit kontaktiert, die zum Zeitpunkt dieser Projektphase bereits in beiden Fächern weit fortgeschritten waren und somit mit dem gesamten Curriculum vertraut waren. Im Rahmen der Besprechung wurden die Studierenden gebeten die Ideen zu bewerten und Verbesserungsvorschläge einzubringen. Der Inhalt dieses Gesprächs wurde mittels einer thematischen

⁹ und wurden in Sektion 5.5.1. auch für mögliche weitere Arbeiten in dem Themenbereich aufgelistet

Analyse ausgewertet. Dazu wurde nicht der gesamte Inhalt transkribiert, sondern nur die relevanten Anmerkungen in Notizenform festgehalten. Basierend auf diesen wurde die Liste überarbeitet. Einige Konzepte wurden kombiniert und formten umfangreichere Ansätze, manche Konzepte wurden verfeinert oder fokussiert, andere wurden vollständig verworfen und einige im Laufe der Besprechung generierte Ideen wurden in die Liste aufgenommen.

*3.2.2.3. Evaluierung, Verbesserung und Erweiterung der Konzeptsammlung mit Hilfe von Expert*innen*

Nachdem die Liste der Konzepte basierend auf der Peer Review überarbeitet worden war, wurden weitere Review Einheiten mit Lehrenden an der Anglistik durchgeführt. Auch hier war es das Ziel, die Ideen bewerten zu lassen und eventuell zu verfeinern oder zu konkretisieren. Die Lehrenden wurden gebeten basierend auf Ihrem Fachwissen und ihrer Erfahrung die Ideen in Bezug auf ihre Sinnhaftigkeit und Relevanz einzuschätzen. Dabei wurde eine fünfteilige Skala als Rahmen gegeben, um die Antworten leichter auswerten zu können. Die Skala umfasste folgende Antwortmöglichkeiten:

1. von einer Umsetzung ist stark abzuraten
2. eine Umsetzung wäre nicht sinnvoll
3. eine Umsetzung wäre vorstellbar, aber kein triftiger Grund dafür ist ersichtlich, eine Umsetzung würde nur einen vernachlässigbaren Mehrwert bringen
4. eine Umsetzung würde sicher einen Mehrwert haben, wäre aber nicht sonderlich wichtig im Kontext des UF-Englisch oder der Mehrwert wäre nicht sonderlich groß
5. eine Umsetzung würde einen großen Mehrwert im Kontext des UF Englisch haben

Die fünf Stufen wurden explizit so gewählt, dass auch ein neutrales Element zur Auswahl stand und die Befragten nicht gezwungen waren, sich für oder gegen eine Idee auszusprechen, falls sie keinen Mehrwert, aber auch keinen Nachteil sehen, der durch die Umsetzung entstehen würde. Begründungen für negative Bewertungen wurden explizit erfragt und – wo gegeben – notiert um später als Begründung für Änderungen herangezogen werden zu können.

Zusätzlich zu der Skalenbewertung wurden auch verschiedene Anmerkungen zu den Konzepten sowie Verbesserungsvorschläge erfasst. Explizit wurden die Befragten gebeten gegebenenfalls mögliche Punkte im Studium, wie Module, Lehrveranstaltungen oder konkrete Themenblöcke zu nennen, in denen sie eine Umsetzung von konkreten Ansätzen verorten würden. Diese wurden ebenfalls mittels einer thematischen Analyse ausgewertet.

Basierend auf diesen Daten wurden die Ansätze dann überarbeitet, klarer ausformuliert, konkretisiert und nach der geschätzten Sinnhaftigkeit ihrer Umsetzung gereiht.

4. Kontext des Projekts

4.1. Stakeholder

4.1.1. Organisationsinterne Stakeholder im engeren Umfang des Projekts

4.1.1.1. Lehrende an der Fakultät

Die Lehrenden an der Fakultät sind in dem Fall dieses Projekts eine der beiden am direktesten von den ausgearbeiteten Maßnahmen betroffenen Personengruppen, die auch einen starken Einfluss auf deren Implementierung haben, da sie diese einerseits umsetzen sollen, aber auch mit ihren Entscheidungen und Kompetenzen bis zu einem gewissen Grad eine Umsetzung erschweren oder in die Wege leiten können. Es ist also grundlegend, ihre Bedürfnisse und Anforderungen an Lösungen zu erfassen und miteinzubeziehen. Die den Lehrenden zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie ihre eigenen Fertigkeiten im Bereich der digitalen Kompetenzen müssen ebenfalls beachtet werden. Ansätze die potenziell Fähigkeiten oder Wissen von Lehrenden verlangen, die nicht vorausgesetzt werden können, müssen demnach eine Möglichkeit inkludieren, diese bereitzustellen, um realistisch umgesetzt werden zu können.

4.1.1.2. Studienprogrammleitung

Die Studienprogrammleitung hat einen zum Teil indirekteren, aber umfangreicheren Einfluss auf die Inhalte, die an der Fakultät vermittelt werden, da sie für die Planung des Lehrangebots zuständig ist (siehe Universität Wien 2022). Diese Funktion wird von Lehrpersonen an der Fakultät besetzt. Dabei gibt es im Normalfall eine hauptverantwortliche Person und eine*n oder mehrere Vizestudienprogrammleiter*innen die von weiteren Mitarbeiter*innen unterstützt werden. In ihrer Funktion bei der Gestaltung des Lehrangebots ist die Organisation der Studienprogrammleitung dem Dekanat der Philologisch- Kulturwissenschaftlichen Fakultät unterstellt.

4.1.1.3. Studierende und Studierendenvertretung an der Fakultät

Ebenfalls besonders stark von den in diesem Projekt entwickelten Maßnahmen betroffen sind natürlich auch die Studierenden, die das Curriculum durchlaufen werden. Diese haben auf die Umsetzung zwar eher einen indirekten Einfluss, aber durch Lehrveranstaltungsbewertungen, Wahl von Parallelgruppen und ihre Mitarbeit kann diese Gruppe allerdings längerfristig ebenfalls Änderungen am Curriculum herbeiführen. Eine weitere Möglichkeit zur Einflussnahme dieser Personengruppe stellt die Studierendenvertretung dar, die als eine Schnittstelle zwischen Lernenden und Lehrenden an der Fakultät fungiert und somit im Auftrag von Studierenden gewisse Anliegen an die Lehrenden herantragen kann.

Besonders relevant ist diese Gruppe allerdings aufgrund dessen, dass sie die jenen sind, auf die die auszuarbeitenden Prototypen didaktisch zugeschnitten werden sollen. Ihre Kenntnisse und Bedürfnisse sind daher zentral für die Entwicklung jeglicher Ansätze.

4.1.2. Organisationsinterne Stakeholder im weiteren Bereich der Universität

4.1.2.1. Universitätsleitung, Studienpräsenz und Dekanat

Auf höher in der Organisationsstruktur verortete Stellen und deren Arbeitsbereich haben die in diesem Projekt erarbeiteten Maßnahmen keinen direkten Einfluss. Allerdings können diese Organisationseinheiten

durch ihre umfangreiche Entscheidungskompetenz einen großen Einfluss auf die Umsetzung dieser haben. Das ist sowohl beim direkt über der Studienprogrammleitung der Fakultät verorteten Dekanat als auch bei dem allen Dekanaten übergeordneten Studienpräsenz, der ebenfalls von Lehrenden besetzt ist, und der höchsten organisationsinternen Instanz, der Universitätsleitung selbst, der Fall. Je höher diese Einrichtungen gestellt sind, desto weniger werden sie sich mit den Details der Curriculum-Gestaltung befassen, aber desto mehr können sie durch allgemeine Verordnungen den Rahmen für diese setzen.

*4.1.2.2. E-Multiplikator*innen¹⁰*

Das E-Multiplikator*innen-Team ist auf der Fakultät für die Vermittlung digitaler Kompetenzen an die dort Lehrenden zuständig. Daher können sie eine große Unterstützung bei der Entwicklung der Fertigkeiten dieser sein und haben auch einen Einfluss darauf, welche Aspekte in diesem Bereich forciert werden. Somit ist die Arbeit dieser Gruppe fundamental für die Bereitstellung der notwendigen Voraussetzungen einer sinnhaften Vermittlung digitaler Kompetenzen durch die Lehrenden der Fakultät.

4.1.2.3. Zentrum für Lehren und Lernen (CTL)

Wie auch das E-Multiplikator*innen-Team hat das Zentrum für Lernen und Lehren – im Englischen Center for Teaching and Learning (CLT) – die Weiterbildung von Lehrenden zum Auftrag. Ihr Kompetenzbereich ist jedoch weiter gefächert und weniger auf digitale Kompetenzen spezialisiert. Im Rahmen des Projekts wurde in Erfahrung gebracht, dass diese Organisation bereits einige Lehrangebote im für das Projekt relevanten Bereichen anbietet (Interview mit Professor Dalton-Puffer 16-17). Somit stellt auch das CLT eine wichtige Einrichtung dar, die die Grundlage der Kompetenz der Lehrenden an der Fakultät beeinflussen und somit indirekt einen starken Effekt auf das Projekt haben kann.

4.1.3. Externe Stakeholder mit direktem oder indirektem Einfluss auf das Projekt

4.1.3.1. Bildungsministerium und Regierung

Über den Stellen innerhalb der Universität stehen nun schon die politischen Institutionen, die im weitesten Sinn für Entscheidungen in den Bereichen Bildung und Forschung verantwortlich sind. Diese können durch Anordnungen und Gesetzte Änderungsvorgänge innerhalb der Universität anstoßen und so Einfluss auf mögliche Umsetzungen nehmen.

4.1.3.2. Europäische Einrichtungen

Durch die Herausgabe von verschiedenen Referenzwerken und Richtlinien, wie beispielsweise durch die Europäische Kommission, und gemeinsame Beschlüsse der Länder der Union haben auch europäische Einrichtungen Einfluss auf die Gestaltung der Bildung in Österreich.

¹⁰ Diese Stakeholder wurden erst im späteren Verlauf des Projekts identifiziert (siehe Sektion 5.5.1.1. und Interview mit Professor Smith: 8-9).

4.1.4. Indirekt betroffene Stakeholder

4.1.4.1. *Lernende und Lehrende an den Schulen*

Eine Umsetzung von hier ausgearbeiteten Förderungsmöglichkeiten würde sich auf lange Sicht indirekt auf die Lebenswelt von Lehrenden und Lernenden an Schulen auswirken. Durch eine umfangreichere Abdeckung der digitalen Kompetenzen bei Studierenden im Lehramt werden diese Fertigkeiten von diesen in die Schulen getragen. Dort können sie einerseits von den Junglehrenden eingesetzt und an ihre Lernenden weitergegeben werden, aber auch den bereits länger unterrichtenden Lehrkräften durch ihre neuen Kolleg*innen vermittelt werden und auch diesen im Unterricht von Vorteil sein.

4.2. Datenquellen und Auskunftspersonen

4.2.1. Ausgewertete Dokumente

Die beiden Auszüge aus dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien, die für die Erhebung des Ist-Zustands herangezogen wurden, wurden für das Sommersemester 2021 herausgegeben. Die Ausschnitte umfassen die gesamten Pflicht- und Wahlmodule der Studiengänge „Bachelor Lehramt UF Englisch“ (Studienkennzahl 193 046, 198 407)¹¹ und „Master Lehramt UF Englisch“ (Studienkennzahl 196 046, 199 507)¹². Diese Verzeichnisse werden jedes Semester von Lehrveranstaltungsleitenden bestückt und von der Universität vor Beginn der Anmeldephase für das beschriebene Semester in digitaler Form veröffentlicht. Sie dienen Studierenden als Übersicht über das Lehrangebot in diesem und enthalten Informationen über Lehrinhalte, den Modus der Lehrveranstaltung, zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen, Lehrer*innen, Voraussetzungen und Bewertungsgrundlagen jeder angebotenen Lehrveranstaltung.

4.2.2. Personen und Personengruppen, die an der Datenerhebung beteiligt waren

4.2.2.1. *Befragte Lehrende an der Fakultät und Studienprogrammleitung*

Lehrende der Fakultät wurden in mehreren Phasen des Projekts um ihre Mithilfe ersucht: bei der Erhebung des Ist-Zustandes in Form von Interviews sowie bei der Evaluierung und Weiterentwicklung der Maßnahmen im Rahmen von Expert*innen-Review-Einheiten. Einige der Lehrenden nahmen an beiden Erhebungen teil.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer hat sowohl an der ersten Interviewserie sowie an den Review-Einheiten teilgenommen. Durch ihre umfangreiche Erfahrung in der Lehre im Bereich der Linguistik sowie ihre Arbeit im Bereich der Fachdidaktik und ihre Tätigkeit als Studienprogrammleiterin zur Zeit der Datenerhebung konnte sie umfangreiche Einsichten in verschiedenste Bereiche der Studiengänge eröffnen und Zusammenhänge im Curriculum aufzeigen und die erarbeiteten Prototypen kontextualisieren und aus multiplen Perspektiven bewerten.

Gabrielle Smith MA nahm an der ersten Interviewserie teil und konnte durch ihre Arbeit in Sprachkompetenzfächern und der Didaktik sowie ihre Forschung zu Digital Team Management einige für

¹¹ siehe Universität Wien, 2021(a)

¹² siehe Universität Wien, 2021(b)

dieses Projekt relevante Überschneidungen der Fachdidaktik und Sprachwissenschaft im UF English mit digitalen Thematiken erläutern.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Reichl nahm an der zweiten Interviewserie teil und konnte durch ihre Arbeit im Bereich der Literatur und Kultur eine Vielzahl an neuen Perspektiven aufzeigen und in Verbindung mit den für das Projekt relevanten Konzepten bringen.

Mag. Ariane Manutscheri nahm, wie Professor Reichl, die ihre Forschungsgruppe leitet, ebenfalls an der zweiten Interviewserie teil und konnte einige der von Professor Reichl angesprochenen Themen elaborieren, da sie sich in ihrer Forschung speziell mit dem Zusammenspiel von sozialen Medien, Literatur und mentaler Gesundheit befasst. Kurz vor Beginn der Interviewreihe hat sie begonnen an der Fakultät zu lehren.

Mag. Georg Wendt, der ebenfalls in der Forschungsgruppe von Professor Reichl arbeitet, konnte in der zweiten Interviewserie seine Lehrerfahrung an einer höheren technischen Lehranstalt, sowie sein Wissen aus seiner Forschung zu den kulturellen Aspekten von Videospielen und deren Einsatzmöglichkeit im Sprachunterricht vermitteln. Obwohl er selbst noch nicht an der Fakultät gelehrt hat, als die Interviews stattfanden, war zu dieser Zeit bereits ein Kurs in Vorbereitung.

Ass-Prof. Mag. Dr. Maria Katharina Wiedlack nahm ebenfalls an der zweiten Interviewserie teil. Ihr Fachbereich ist im Bereich der Literatur und Kultur verortet. Speziell beschäftigt sie sich in ihrer Arbeit mit Medien und sozialen Themen. Auch sie konnte neue Einsichten in Aspekte der Anglistik bringen, die in der ersten Interviewreihe nicht abgedeckt werden konnten.

Drei weitere Lehrpersonen, die nicht namentlich genannt werden wollen, nahmen ebenfalls an der ersten Serie von Interviews teil. Diese werden im Folgenden als anonyme Lehrperson 1, 2 und 3 bezeichnet. **Lehrperson 1**, die auch an den Review-Einheiten teilgenommen hat, unterrichtet bereits seit mehreren Jahren an der Universität Wien und hat davor an einer anderen Österreichischen Hochschule gelehrt. Ihr Spezialgebiet sind die Linguistik und die Fachdidaktik. Durch diese Erfahrungen konnte sie Auskunft über viele relevante Bereiche des Studiums geben. **Lehrperson 2** lehrt Sprachkompetenz-Fächer an der Fakultät und arbeitet meist mit fortgeschritteneren Studierenden. Von ihr gehaltene Kurse haben öfters auch eine didaktische Komponente und umfassen meist auch die Produktion von Medien. **Lehrperson 3** hat vor der Datenerhebung an der Universität Fachdidaktik gelehrt und ist seit mehreren Jahren an einer Schule tätig. Diese Person konnte vor allem einen Bezug zur Praxis im Schulalltag herstellen und somit eine neue Perspektive auf den Sachverhalt in das Projekt bringen. Zwei weitere anonyme Personen, die im Weiteren als anonyme Lehrperson 4 und 5 bezeichnet werden, nahmen an den Review-Einheiten teil. **Lehrperson 4** hat einen fachdidaktischen Fokus in ihrer Lehre. **Lehrperson 5** hat vor kurzem ihre Lehre an der Fakultät begonnen und ist auf die Fachdidaktik – genauer das Einstiegsfach in diese Thematik, Fach ELT1 – spezialisiert. Somit konnte sie vor allem die Eignung von Maßnahmen in den frühen Phasen der Ausbildung bewerten.

4.2.2.2. Befragte Studierende an der Fakultät

Die Studierenden, an die der Fragebogen ausgesendet wurde, haben alle ein abgeschlossenes BEd.-Studium mit UF Englisch und zumindest einem Zweitfach. Bei einigen Studierenden handelt es sich dabei um das UF Informatik, allerdings hat nur eine Person mit diesem Fach den Fragebogen abgeschlossen. Alle Befragten haben zumindest ein fach einschlägiges Unterrichtspraktikum im Ausmaß von zehn Hospitationen und fünf Einheiten Eigenunterricht (CELT: 2019) sowie zwei weitere, eines davon in ihrem Zweitfach, im Rahmen ihrer Ausbildung (siehe Universität Wien 2016: 5) abgeschlossen oder vergleichbare Unterrichtserfahrungen gesammelt, aber nur vier der sieben Teilnehmenden, die vollständige, verwertbare Rückmeldungen lieferten haben auch schon umfassendere Unterrichtserfahrungen gemacht – sprich unterrichten bereits mit einem Vertrag an einer Schule.

Die Studierenden, die an der Peer-Review teilnahmen, haben beide die Fächerkombination Informatik und Englisch und haben den Bachelorstudiengang sowie große Teile des Master-Curriculums abgeschlossen. Eine der beiden Personen machte zur Zeit der Review-Einheit das Masterpraktikum im UF Englisch und hatte das Praktikum in Informatik bereits abgeschlossen. Die andere Person hat nur dasselbe Ausmaß an Unterrichtserfahrung wie die Befragten aus dem Fragebogen. Diese Person hat außerdem ein Auslandssemester absolviert, in welchem sie ein anderes Curriculum erlebt hat, und konnte aus dieser Perspektive neue Einsichten in die Gruppe bringen.

4.3. Problembereich – Das Teilcurriculum des UF Englisch an der Universität Wien

Während das Problem sicher durch eine Reihe von unterschiedlichsten Faktoren potenziell positiv beeinflusst werden könnte, wie es in der Natur solcher ‚wicked problems‘ liegt, musste der Problembereich für dieses Projekt natürlich eingegrenzt werden. Basierend auf meinem eigenen Hintergrund als Studierender im Lehramt Masterstudiengang an der Universität Wien mit den Unterrichtsfächern Informatik und Englisch fiel die Entscheidung bereits zu Beginn des Projektes dahingehend, dass ausgearbeitete Lösungen sich in den Lehrveranstaltungen des UF-Englisch-Curriculums dieser Hochschule finden sollten¹³. Diese Entscheidung ist nicht nur durch meine Vertrautheit mit dem Problembereich getroffen worden, sondern auch aus dem Themenbereich, in dem dieses Projekt ausgeführt werden soll, der Fachdidaktik Informatik, und meiner Ausbildung in dem Gebiet heraus, in dem eine Entwicklung von Unterrichtssequenzen zu digitalen Kompetenzen verortet ist.

Das Teilcurriculum, in das die Prototypen integriert werden sollen, besteht aus zwei Phasen, dem Bachelorstudiengang und dem Masterstudiengang, die beide in das jeweilige Curriculum der allgemeinen Lehramtsausbildung eingegliedert sind.

¹³ Ideen für Lösungsansätze außerhalb dieses Bereiches, die während der Arbeit erschlossen wurden, wurden allerdings erfasst und in Sektion 5.5.4.2. für eventuelle spätere Forschungsvorhaben oder Projekte festgehalten.

4.3.1. Lehrveranstaltungen zur Zeit der Datenerhebung

4.3.1.1. Lehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs

Der Bachelorstudiengang ist für alle Studierenden, die in einer Schule der Sekundarstufe unterrichten möchten, verpflichtend zu absolvieren. Daher sind alle Kurse, die in dessen Curriculum als Pflichtlehrveranstaltungen vorgegeben sind, von zukünftigen Lehrenden zu durchlaufen. Eine Vermittlung in diesen Fächern würde somit die breiteste Zielgruppe erreichen. Zur Zeit der Datenerhebung wurden folgende Lehrveranstaltungen in diesem Kontext angeboten:

Format	Kürzel	Name	Verpflichtend? (Parallelgruppen)	Anmerkungen
Orientierungs- veranstaltung	-	Orientierungsveranstaltung Anglistik BEd	Ja keine Gruppen	StEOP
Vorlesung	-	Introduction to English Linguistics	Ja keine Gruppen	StEOP, nur in Wintersemestern
Vorlesung	-	Introduction to the Study of Literature and Culture	Ja keine Gruppen	StEOP, nur in Wintersemestern
Vorlesung	GIU	Grammar in Use	Ja keine Gruppen	-
Vorlesungs- übung	IRL	Introduction to Information and Research Literacy	Ja keine Gruppen	-
Übung	ILSS1	Integrated Language and Study Skills 1	Ja gleicher Inhalt	-
Übung	ILSS2	Integrated Language and Study Skills 2	Ja gleicher Inhalt	-
Vorlesung	LaSC	Language in a Social Context	Ja keine Gruppen	findet jedes 3. Semester nicht statt
Vorlesung	-	History of Literatures in English	Ja keine Gruppen	findet jedes 3. Semester nicht statt
Vorlesung	-	Cultural Theories and Popular Culture	Ja keine Gruppen	findet jedes 3. Semester nicht statt
Fortgeschritten. Universitätskurs	ELT1	ELT Foundations 1 / Introduction to Language Teaching 1	Ja gleicher Inhalt	-
Fortgeschritten. Universitätskurs	ELT2	ELT Foundations 2 / Introduction to Language Teaching 2	Ja gleicher Inhalt	-
Übung	LiU1	Language in Use 1	Ja gleicher Inhalt	-
Übung	PPOCS1	Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1	Ja gleicher Inhalt	-
Übung	EPCO	English in a Professional Context	Ja gleicher Inhalt	-
Fortgeschritten. Universitätskurs	-	Materials Evaluation and Development	Ja gleicher Inhalt	mit 2022 nicht mehr aktuell
Konservatorium	-	Principles of English Language Teaching Methodology	Ja gleicher Inhalt	mit 2022 nicht mehr aktuell
Proseminar	PS Ling.	PS Linguistics	Ja individuell	-
Proseminar	PS Lit.	Literary Studies / Proseminar Literature	Ja individuell	-
Vertiefender Universitätskurs	VK Ling.	Linguistics for Language Teachers	Ja individuell	-
Vertiefender Universitätskurs	VK Lit.	Literature for Language Teachers	Nein individuell	Alternative zu Cultural Studies for Language Teachers

Vertiefender Universitätskurs	-	Cultural Studies for Language Teachers	Nein individuell	Alternative zu Literature for Language Teachers
Konservatorium	CMA	Critical Media Analysis	Ja individuell	-
Kurs	-	Practicum Coaching / Begleitende Lehrveranstaltung zum Schulpraktikum	Ja gleicher Inhalt	-
Fortgeschritten. Universitätskurs	-	Assessment / EFL Testing and Assessment	Ja individuell ¹⁴	-

Tabelle 1: Übersicht über alle Kurse des Bachelor-Curriculums des UF Englisch in der Lehrer*innen-Bildung (Universität Wien 2021(a))

Es muss beachtet werden, dass sich das Angebot an Kursen an der Fakultät zwischen der Datenerhebung und dem Abschluss der späteren Phasen des Projekts bereits geändert hat. Die Inhalte der betroffenen Kurse wurden allerdings nicht entfernt, sondern finden sich in neuen Kursen mit ähnlichem Format wieder (siehe Review-Einheiten mit Professor Dalton-Puffer und anonymer Lehrperson 1 (Anhang: 187, 188), 2022). Daher sind die für diese Kurse identifizierten Umsetzungen und Überschneidungen immer noch für das neue Curriculum relevant.

4.3.1.2. Lehrveranstaltungen des Masterstudiengangs

Studierende, die in höheren Schulen unterrichten wollen, sind verpflichtet, auch das Master-Curriculum des Unterrichtsfachs zu absolvieren. Da es nicht für alle Studierenden verpflichtend ist, diese Lehrveranstaltungen zu belegen, ist von einer Umsetzung in diesen ein weniger breiter Effekt zu erwarten.

Format	Kürzel	Name	Verpflichtend? (Parallelgruppen)	Anmerkungen
Übung	MAGNET	Language Competence I - Mediation and Genre Analysis for English Teachers	Ja gleicher Inhalt	-
Übung	ASSET	Language Competence II - Advanced Speaking Skills for English Teachers	Ja gleicher Inhalt	-
Vorlesung	CoCoCu	Communication Code and Culture	Nein keine Gruppen	Alternative zu Advanced Course in Linguistics
Vorlesung	-	Literatures in English	Nein keine Gruppen	Alternative zu Cultural Studies, Literature Course und Cultural/Media Studies
Vorlesung	-	Cultural Studies	Nein keine Gruppen	Alternative zu Literatures in English, Literature Course und Cultural/Media Studies
Arbeitsgemeinschaft	-	Advanced Course in Linguistics	Nein individuell	Alternative zu Communication Code and Culture
Arbeitsgemeinschaft	-	Literature Course	Nein individuell	Alternative zu Literatures in English, Cultural Studies und Cultural/Media Studies

¹⁴ nur leichte Abweichungen in Unterthemen

Arbeits- gemeinschaft	-	Cultural/Media Studies	Nein individuell	Alternative zu Literatures in English, Cultural Studies und Literature Course
Vertiefender Universitätskurs	-	Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching	Ja individuell	-
Vertiefender Universitätskurs	-	Practicum Course	Ja gleicher Inhalt	-
Seminar	AR	Applied Research Seminar	Ja individuell	-
Seminar	-	Thesis Seminar	Nein individuell	-

Tabelle 2: Übersicht über alle Kurse des Master-Curriculums des UF Englisch in der Lehrer*innen-Bildung (Universität Wien 2021(b))

Diese Lehrveranstaltungen wurden durch die Änderung des Curriculums im Wintersemester 2022 nicht in der strukturellen Aufteilung betroffen und finden sich noch zur Zeit des Abschlusses dieses Projekts in dieser Form im aktuellen Vorlesungsverzeichnis.

5. Ergebnisse

5.1. Relevante digitale Kompetenzen

Nach Analyse der beiden Kompetenzmodelle und dem Feedback von an der Datenerhebung Teilnehmenden wurde die folgende Liste von Kompetenzbereichen für die Analyse von Inhalten gewählt. Diese Kompetenzen wurden basierend auf dem DigComp-Modell und zum Teil auf dem darauf aufsetzenden Lehrplan für die digitale Grundbildung abgeleitet. Für die erhobenen Daten relevante Bereiche aus dem digi.kompP-Modell, die in dem Modell nicht explizit Erwähnung fanden, wurden verwandten Kategorien zugeordnet und werden in der Beschreibung dieser ausgewiesen.

Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – digitale Kompetenzen

Kategorie	Beschreibung / Kodier-Regeln	Ankerbeispiele	Entwicklungsmethode
Digitalisierung im Alltag	Wissen über den Einfluss der Digitalisierung auf das tägliche Leben, digitale Geräte im täglichen Leben nutzen können	„D19 (Deskriptor D.19: [...] D.19.2.: ‚Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit folgen.‘, D.19.3.: ‚Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die eigene Lehrtätigkeit kritisch hinterfragen ‘ [...]) is also important.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 10)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Chancen und Grenzen der Digitalisierung	Wissen über Anwendungsgebiete der Informatik, Bewusstsein für ethische Fragen im Kontext der Digitalisierung, Fähigkeit des Mitgestaltens des öffentlichen Diskurses zu Technologie	„Because my fear is that by using online tools, we could regress to that stage of drag and drop and forget about all these important accomplishments that we’ve had in teaching. You know because the system so easily affords gap-fill.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 5-6)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Gesundheit und Wohlbefinden	Bewusstsein für Gesundheitliche Probleme durch Arbeit mit Geräten, Ergonomie, Einfluss von Medien- und Gerätenutzung auf die Psyche	„ health and media usage is an important aspect, students sleep too little“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 8)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Geschichtliche Entwicklung	Wissen über ältere Technologien und die Vorgänger von modernen Systemen, Verständnis von Entwicklungen im Bereich der Informatik	„certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers’ meetings (history of IT , carrier in IT, cyberbullying, social media)“ (Interview – Anonyme Lehrperson 2, 1)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Medien und Daten suchen und finden	Fähigkeit auszuformulieren was gesucht wird, selbstständige Planung und Durchführung von Suchen nach Informationen und Inhalten, Wissen über geeignete Werkzeuge und deren Einsatz	„[...]H1 (Deskriptor H.1: [...] H.1.2.: ‚Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren .‘ [...]), [...] are important“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13-14)	deduktiv (BMDW, 2018)
Medien und Daten vergleichen und bewerten	Qualität von Medien bewerten können, Kriterien für Glaubwürdigkeit kennen, relevante Informationen für spezifische Zwecke finden, verantwortlicher Umgang mit Daten	„ [...] The online activities. Most of them are selected response. And while that has its ... it also has its purposes and things like that, but it doesn’t then sort of replace certain other ways of practicing language or dealing with language [...] Because then you’d also want to have a look at other methods of collecting data like limited response or extended response or something. [...] so that students are also better at judging the quality of such things ... of things that they find on the internet or ...“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 6-7)	deduktiv (BMDW, 2018)

Medien und Daten organisieren	Daten sinnvoll und zweckdienlich benennen und strukturieren können, Dateiformate kennen und sinnvoll einsetzen können	“H1 (Deskriptor [...] H.1.3.: ‚Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren .‘ [...]), [...] are important” (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13)	deduktiv (BMDW, 2018)
Medien und Daten teilen	Verschiedene Wege Daten zu versenden und online zu stellen, kennen und sinnvoll nutzen, Bewusstsein für Urheberrecht, Datenschutz und Lizenzen sowie Einhaltung dieser Grundlagen	„Ja, ja. Mhm. I man des sicher. Des wär was interessantes, wenn ma des auch selbst kann, was neu erstellen und unter a OER Lizenz stellen .“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 7-8)	deduktiv (BMDW, 2018)
Grundlagen des Betriebs-systems	Kenntnisse über weit verbreitete Betriebssysteme, Anwendungskompetenz im Rahmen alltäglicher Aufgaben	“Wissensmanagement • [...] • Naming files as starting point Keeping track of information” (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 8)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Text-verarbeitung	Maschinschreiben, Fertigkeit Dokumente zu strukturieren und formatieren, Hilfestellungen von Textverarbeitungsprogrammen nutzen können	„E11 (Deskriptor E.11: [...] ‚Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten [...] hinsichtlich des IT-Einsatzes initiiieren [...] beraten [...] betreuen , [...] is interesting because it is more concrete, more concrete focus on process of writing “ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 11)	deduktiv (BMDW, 2018)
Präsentations-software	Fertigkeit, eine Präsentation zu erstellen, Bewusstsein für Grundregeln bzw. Best-Practices und Einhaltung dieser	-	deduktiv (BMDW, 2018)
Tabellen-kalkulation	Verständnis von Tabellen-aufbau, Fertigkeit Tabellen in geeigneter Software einzutragen und Kalkulationen durchzuführen, Fähigkeit Diagramme zur Visualisierung zu erstellen und übersichtlich zu gestalten	„Interviewer: “And here we’d have production of media. There’s also the formats how to use it which software to use to produce it. Calculation and text production ...’ Prof. P1: „I mean that would be relevant in connection with classes which deal with linguistics and statistics in some way. So ... parts of Testing and Assessment ... would have that if it would be only to use Excel for example <beide lachen> but also ... some Linguistics-Proseminare ... actually there is only one but that would include working with data and visualizing data in addition to statistics .“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 11)	deduktiv (BMDW, 2018)
Digitale Medien rezipieren	Eigenschaften von Medien erkennen, Stile und Genre-konventionen identifizieren, Kontext und implizit kommunizierten Inhalt von Medien erkennen, Bewusstsein für wirtschaftliche Rolle von Medien	“And you know what I feel is a major issue at school but something I also realized at university is that some readers really struggle with deciding ... or finding out the resource of the text. Where did you get the text from? Is it the original or has it been cited? Has it been altered from the original source? [...] You know these questions we ask about any text, but I realize that for digital texts ... for online texts it becomes ... it sometimes becomes an issue because [...] And you know for future teachers I would hope that they become more critically aware.” (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 4)	deduktiv (BMDW, 2018)

Digitale Medien produzieren	Erstellen von Medien (Videos, Texte, Bilder, etc.) auf kreative und selbstständige Weise und mittels digitaler Werkzeuge	„Genau, do könn ma jetzt die Materialien gestalten . Des is jetzt irgendwie more obvious. Bis jetzt the most obvious part.“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 3) “ media production is partially done in MAGNET, more could be added“ (Interview – Anonyme Lehrperson 2, 1)	deduktiv (BMDW, 2018)
Inhalte entwickeln	Bearbeiten und weiterentwickeln von Medien unter Beachtung der Zielgruppe und der Anwendung	„G13 (Deskriptor G.13: [...] G.13.3.: ‚Ich kann digitale Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien im Kolleg*innenteam anwenden .‘, G.13.4.: ‚Ich kann Kolleg*innen bei der Anwendung digitaler Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien unterstützen .‘): collaboration is not ideal here because it is very individual, but this is generally important“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Interagieren und kommunizieren	Wissen über verschiedene Soziale Medien und Kommunikationswerkzeuge, Bewusstsein für verschiedene Anforderungen an diese, Fähigkeit der Reflektion der eigenen Nutzung von Sozialen Medien, Unterrichten über digitale Kanäle	„Interviewer: ‘Yeah, I think it could maybe be beneficial to have multiple channels for communicating ...’ Prof. Smith: ‘... with your lecturer with your teacher. I agree! Maybe not on their phone because that’s a personal space but maybe – they’re called an intranet and many companies use them for internal communication.’“ (Interview – Professor Smith, 8)	deduktiv (BMDW, 2018; BBWF, 2016, Education Group, 2019)
An der Gesellschaft teilhaben	Bewusstsein über öffentliche Natur des Internets, Fähigkeiten zum Veröffentlichen von eigenen Medien, Bewusstsein für Nutzen und Gefahren beim Konsumieren von Medien	“... and posting – young students today there’s so many dangers with posting their private content online. Like young girls or young boys posting naked images of themselves at a very young age ...“ (Interview – Professor Smith, 12)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Digitale Identitäten gestalten	Präsentation vom Selbst im Internet reflektieren und gestalten können, Bewusstsein für den digitalen Fingerabdruck, Fertigkeit eigene Repräsentation im Internet verfolgen und schützen zu können	„[...] H4 (Deskriptor H.4: [...] H.4.3.: ‚Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat gestalten – nicht nur beim Berufseintritt.‘, H.4.4.: ‚Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien reflektieren .‘) are important“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13-14)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Zusammenarbeiten	Cloudbasierte Systeme kennen und grundlegend verstehen können, Bewusstsein für kritische Faktoren solcher Systeme, sinnhafte Auswahl von Werkzeugen basierend auf dem Einsatzzweck, jede Form von technologiegestützter gemeinsamer Arbeit	„[...] some of these core document production or collaborative tools . [...] I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don’t know how to use them ourselves?“ (Interview – Professor Smith, 5)	deduktiv (BMDW, 2018)
Geräte und Inhalte schützen	Bewusstsein für Risiken bei der Nutzung von digitalen Werkzeugen, Wissen über Möglichkeiten zum Schutz vor Viren und Hackern, Fertigkeit den Schutz von Geräten zu reflektieren, Maßnahmen umzusetzen und Hilfe zu suchen	-	deduktiv (BMDW, 2018)

Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	Bewusstsein über Datenverarbeitung, Betrug und andere Gefahren bei Interaktionen im Internet, Schutzmaßnahmen treffen können	„You know using these tools, online communication – these are the things you listed to me – awareness of dangers, of data protection , peer collaboration. I think to be integrated into every course.“ (Interview – Professor Smith, 11)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	Wissen über Arten von Software, Hardware und Formate, Erkennen von Anforderungen an diese und ihre Eigenschaften, Wissen über die Funktionsweise von Netzwerken	„Ahm ... ok. Neue Applikationen auswählen is jo. Prüfungsumgebungen, e-Portfolios, des is sehr praktisch, jo? Des is sicher was was eingebaut gehört – so nicht zumindest schon ansatzweise vorhanden.“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 6) „... I guess what's then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 6-7)	deduktiv (BMDW, 2018)
Digitale Geräte nutzen	Vor- und Nachteile von verschiedenen Geräten und welche Geräte für welche Zwecke sinnvoll sind reflektieren, Verständnis des Aufbaus eines Computers, Verwendung von Geräten und Netzwerkkommunikation	“So, something which would obviously be useful is the basics working. And that could literally be going back to the hardware and knowing how the tools work on a basic level from the point of view of students and also teachers probably in general. And then once those requirements are met then you can start thinking about not just the icing on the cake but also the cake.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 12)	deduktiv (BMDW, 2018, Education Group, 2019)
Technische Probleme lösen	Fähigkeit zur Fehlerbehandlung, -findung und -beschreibung, Wissen wie und wo man Hilfe findet	-	deduktiv (BMDW, 2018)
Mit Algorithmen arbeiten	Verständnis des Algorithmen-Begriffs, Bewusstsein für Algorithmen-ähnliche Abläufe im täglichen Leben, Folgen und Erstellen von solchen Anleitungen, Verständnis von Codierung	“Ok but from an information literacy perspective again that would be relevant because you also need to know then how algorithms work and how your feed on Facebook is made up and sort of stuff like that but again that's not necessarily specifically English, I mean that more what teachers need to know in general if they don't already. [...]“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 3)	deduktiv (BMDW, 2018)
Kreative Nutzung von Programmiersprachen	Verständnis von Befehlen, Fähigkeit zur Programmierung, Wissen über Programmiersprachen und dafür geeignete Werkzeuge	-	deduktiv (BMDW, 2018)

Tabelle 3: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – digitale Kompetenzen

Das hier beschriebene Kategoriesystem wird zur genaueren Einordnung verschiedener Inhalte in der Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen, Interviews und Befragung herangezogen. Dabei werden verschiedene Aspekte der Kompetenzen thematisiert. Der Inhalt und Fokus der Analyse wird in den jeweiligen übergeordneten Kategoriesystemen expliziert.

5.2. Bereits vermittelte Kompetenzen und deren Ausmaß

5.2.1. Kompetenzen, welche in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen erwähnt wurden

In den Lehrveranstaltungsbeschreibungen¹⁵ des Lehramt-Curriculums im UF Englisch – sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang – wurden einige Themen aus den Bereichen der digitalen Kompetenzen identifiziert. Obwohl einige Erwähnungen in den Beschreibungen zu finden waren, war die Breite der erwähnten Kompetenzen nicht sonderlich groß. Die überwiegende Mehrheit der Erwähnungen von Kompetenzen bezieht sich auf den Umgang mit neuen Medien und das Finden von Informationen, das sinnvolle Einsetzen von Softwaretools war ebenfalls häufig genannt.

5.2.1.1. Identifizierte Kompetenzen – Categoriesystem und Aufkommen in den Beschreibungen

In den Beschreibungen der Lehrveranstaltungen des B.Ed. und M.Ed. Studiengangs des UF Englisch Lehramts fanden sich nicht alle der im DigComp-Modell genannten Kompetenzen, doch es wurden einige erwähnt. Die folgenden Kompetenzen wurden identifiziert (siehe das „Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – digitale Kompetenzen“ in Sektion 5.1. für genauere Beschreibungen):

Identifizierte Kompetenz	Anzahl der Lehrveranstaltungen in denen sie beschrieben wird
Digitale Medien rezipieren	4
Digitale Medien - allgemein	2
Medien und Daten suchen und finden	2
Digitale Medien produzieren	1
Medien und Daten vergleichen und bewerten	1
Medien und Daten teilen	1
An der Gesellschaft teilnehmen	1
Präsentationserstellung	1
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	1

Tabelle 4: Kompetenzen die in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen identifiziert werden konnten

5.2.1.1.1. Digitale Medien - allgemein

In den Fächern „Materials Evaluation and Development“ und „Principles of English Language Teaching Methodology“, wird thematisiert wie neue Medien in den Sprachunterricht einbezogen werden können. Dabei kann sowohl das Verwenden digitaler Inhalte seitens der Lehrenden – der Studierenden in diesem Fall – sowie seitens der Lernenden gemeint sein. Daher ist es unklar welche Kompetenzen die Lehrenden konkret in welchem Fall benötigen. Die Kurse „Principles of English Language Teaching Methodology“ und „Materials Evaluation and Development“ ist zwar im neuen Curriculum seit 2022 nicht mehr vorhanden, allerdings werden die Inhalte in anderen Kursen vermittelt und fallen somit nicht weg. Alle drei Fächer müssen belegt werden.

5.2.1.1.2. Digitale Medien produzieren und Präsentationserstellung

Aus Durchsicht von eigenen Aufzeichnungen, Austausch mit Studierenden, welche die beiden Fächer belegt haben und mit Lehrenden, die die Fächer unterrichtet haben, zeigte sich, dass im Falle vom Fach „Materials Evaluation and Development“ das Erstellen von digitalen Medien durch Lernende im Unterricht von

¹⁵ siehe Sektion 4.2.1. für eine Auflistung und kurze Beschreibung der einzelnen Lehrveranstaltungen

Studierenden geplant werden soll. Das erfordert nicht nur, dass die Studierenden selbst die Fähigkeiten zum Erstellen solcher Inhalte besitzen, sondern diese auch vermitteln können, oder – da es ausschließlich um die Planung einer solchen Einheit geht – sich zumindest Gedanken darüber machen müssen. Da es nicht möglich war von allen Lehrenden Informationen über die genaue Umsetzung in ihren Gruppen zu erheben, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob das in allen Gruppen der Fall ist.

Das Vorbereiten und Halten von Präsentationen wird in mehreren Lehrveranstaltungen als Arbeitsauftrag für Studierende erwähnt. Oft kann hier allerdings nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass diese Arbeiten technologiegestützt ablaufen müssen. Aus eigenen Erfahrungen und Berichten von anderen Studierenden ist hervorgegangen, dass es oft nicht vorgegeben ist, ob eine Präsentation oder ein Poster genutzt werden sollen und je nach Lehrveranstaltung und Lehrperson es teilweise sogar Teil der Aufgabenstellung ist, ein handgemachtes Poster zu erstellen. Im „PS Literary Studies“ gibt es eine Gruppe in der explizit eine Präsentation erwähnt wird. Basierend auf eigenen Erfahrungen und Berichten von Kolleg*innen sind in anderen Fächern digital gestützte Präsentationen allerdings – wenn auch nicht explizit in den Beschreibungen ausgewiesen – ebenfalls verpflichtend.

5.2.1.1.3. Medien und Daten suchen und finden

Das Suchen und Finden von Medien und Daten wird in der Lehrveranstaltung „Information and Research Literacy“, kurz IRL, thematisiert. In diesem Kurs werden die Grundlagen der Recherche und des Findens von Quellen und Informationen vermittelt. Da das Fach verpflichtend ist, werden alle Studierenden, die das Curriculum durchlaufen, diese Kompetenzen vermittelt bekommen.

Zusätzlich wird das Einsetzen von Medien in einigen Gruppen des Kurses „Specific Issues in Language Learning and Teaching“ vermittelt. Dabei spielt natürlich das Finden dieser eine Rolle. Da diese Thematik allerdings nicht in allen Gruppen Teil des Inhalts ist, wird sich nur eine Untergruppe der Studierenden in diesem Fach damit beschäftigen.

5.2.1.1.4. Digitale Medien rezipieren

Das Rezipieren von Medien wird ebenfalls in IRL im Rahmen von Recherchearbeit und Quellenkritik thematisiert. Das ist allerdings die einzige Beschreibung die Hinweise darauf gibt, dass Aspekte dieser Kompetenz verpflichtend behandelt werden.

Zusätzlich wird in bestimmten Gruppen der Fächer „Critical Media Analysis“ und „Specific Issues in Language Learning and Teaching“ die Analyse von digitalen Medien, wie Social Media Postings, Videos und Videospielen, behandelt. Da diese Aktivitäten nicht in allen Gruppen vorhanden sind, kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden sich in diesem Kontext mit dem Rezipieren von Medien beschäftigen werden.

5.2.1.1.5. Medien und Daten vergleichen und bewerten

Studierende lernen auch grundlegende Strategien für das Bewerten von Medien und Daten im Kurs IRL. Das geschieht ebenfalls im Kontext von Recherchearbeit. Hierbei sollen Lernende mit den Fertigkeiten ausgestattet werden, die Geeignetheit von Quellen für wissenschaftliche Arbeit zu evaluieren und Quellen aufgrund ihrer Einschätzungen auszuwählen.

Auch im Fach „Specific Issues in Language Learning and Teaching“ ist das Bewerten von Medien im Kontext vom Einsatz neuer Medien im Unterricht relevant. Hierbei geht aus dem Text der Beschreibungen hervor, dass Studierende digitale Inhalte für ihren Unterricht nutzen sollen. Das würde eine gewisse Fertigkeit im Bewerten und Auswählen dieser erfordern. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenz in diesem Kontext behandelt wird. Da der Einsatz neuer Medien allerdings nicht in allen Gruppen genannt ist, gilt auch diese Nennung nicht als verpflichtender Teil der Ausbildung.

5.2.1.1.6. Medien und Daten teilen

Auch das Teilen von digitalen Inhalten wird im Fach IRL behandelt. Im Kontext akademischer Best Practices werden das Veröffentlichen von Medien, was dabei in Bezug auf Copyright und Nutzungsrechte zu beachten ist, sowie Lizenzen thematisiert.

5.2.1.1.7. An der Gesellschaft teilnehmen

In Gruppen des Fachs „Critical Media Analysis“ wird Aktivismus in sozialen Medien und besprochen. Dabei wird die Kompetenz des Teilnehmens an der Gesellschaft thematisiert. Wie bei allen Inhalten in diesem Fach ist es allerdings abhängig von der Gruppenwahl von Studierenden, ob sie sich in ihrem Studium mit diesem Thema beschäftigen.

5.2.1.1.8. Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren - Anwendungskompetenz

Die Anwendungskompetenz im Kontext der Verwendung von Technologie für Forschungszwecke war ebenfalls in einer Lehrveranstaltung vertreten. Im Kurs „VK Linguistics for Language Teachers“ gibt es eine Gruppe, in der Studierende mit Corpora arbeiten. Diese – oft viele Millionen Einträge großen – computergestützten Sprachdatenbanken werden mittels spezieller Software abgefragt. In diesem Kontext sind das Erkennen von Bedürfnissen und Anforderungen, sowie die Fertigkeit basierend auf diesen ein Softwaretool zu wählen von großer Bedeutung. Da diese Art der Sprachforschung nicht in allen Gruppen durchgeführt wird, werden viele Studierende nicht mit dem Themenbereich in Berührung kommen.

5.2.2. Kompetenzen, die Lehrende als bereits vermittelt beschreiben

Die Interviews mit den Lehrenden an der Fakultät waren zwar mehr auf die Relevanz der verschiedenen Aspekte der digitalen Kompetenzen für das UF Englisch und Bereiche im Curriculum, die damit in Verbindung gebracht werden, sowie den Einsatz von Technologie in den Lehrveranstaltungen fokussiert als auf die bisherige Vermittlung von digitalen Kompetenzen, diese wurde aber ebenfalls thematisiert. In diesem Kontext wurden einige der Kompetenzbereiche angesprochen.

5.2.2.1. Digitale Medien finden, vergleichen, bewerten und rezipieren

Mehrere der Befragten haben die rezeptiven Aspekte der Medien- und Informationskompetenz als bereits zu einem gewissen Grad vermittelt beschrieben. Generell verorten sie diese Kompetenzen in den Fächern IRL, welches diese auch in der Beschreibung ausweist, sowie Language in Use und English in a Professional Context im Bachelor sowie in MAGNET und ASSET im Master Curriculum. In letzteren Fächern ist die Vermittlung integrativ, da sie im Rahmen von Recherchearbeit stattfindet. In IRL werden die Themen explizit behandelt. Konkret auf die Thematik der Unterrichtsmaterialien wird diese Thematik vor allem im Materials-Kurs behandelt.

5.2.2.2. Digitale Medien produzieren und weiterentwickeln

Die Produktion von Medien ist eine Kompetenz, die die Lehrenden als relativ breit in die Lehre an der Fakultät eingebunden betrachten. Im Masterfach MAGNET wurde sie in diesem Kontext öfters genannt, aber auch in Materials Evaluation and Development wird die diese Fertigkeit vermittelt. Dort liegt der Fokus konkreter auf der Produktion und Weiterentwicklung.

5.2.2.3. Medien teilen und an der Gesellschaft teilhaben

Die Thematik der Veröffentlichung von Inhalten wird von der rechtlichen Seite – konkreter die Bereiche Copyright / Urheberrecht – bereits im Fach IRL behandelt. Dort werden auch Creative Commons Lizenzen vorgestellt und erklärt.

5.2.3. Kompetenzen, die Studierende als bereits vermittelt beschreiben

Studierende der Fakultät wurden ebenfalls zu den digitalen Kompetenzen und deren Vermittlung an der Fakultät befragt. Dabei wurde ein stärkerer Fokus auf den Umfang und die Effektivität dieser gelegt als auf ihre Natur und Integration in das Curriculum. Diese Entscheidung wurde aus mehrerlei Gründen getroffen. Erstens haben die Lernenden eine bessere Übersicht über die Ergebnisse der Vermittlung, da sie diese aus erster Hand erfahren und das gesamte Curriculum durchlaufen haben, als auf die einzelnen konkreten Maßnahmen in den Lehrveranstaltungen. Zweitens wurde aufgrund des großen Auswertungsaufwands der umfangreichen qualitativen Daten aus den Interviews mit den Lehrenden und den geringen Rückmeldungen bezüglich Interviews unter den Studierenden entschieden, die Datenerhebung bei der Zielgruppe der Studierenden mit einem Fokus auf quantitative Daten auszulegen und den Umfang der qualitativen Informationen, der erhoben wird zu reduzieren. Es wurden allerdings zusätzlich einige qualitative Daten erhoben und analysiert, die sich mehr auf die Art der Umsetzung beziehen als auf deren Effektivität¹⁶.

Bei der Befragung wurde nicht zwischen den Teilen des Studiums differenziert, was dazu führte, dass die Angaben einer befragten Person, die Informatik als Zweitfach studiert, aus der Auswertung der Selbsteinschätzung herausgenommen werden musste, da unklar war, ob sich die Angaben bei dieser Person auf das gesamte Studium inklusive des UF Informatik bezogen, oder nur auf den UF Englisch Teil. Da die Gruppe derer die Informatik als Zweitfach haben in der Stichprobe überrepräsentativ hoch war und die

¹⁶ Diese werden in Sektion 5.2.3.2. genauer erläutert.

Angabe dieser Person deutliche Unterschiede zu den anderen Befragten aufwiesen, wurde die Statistik ohne diese Daten herangezogen, was bei einigen Kompetenzen geringe Unterschiede in der durchschnittlichen Bewertung ergab¹⁷.

5.2.3.1. Selbsteinschätzung und Einschätzung des Beitrags des Lehramtsstudiums zu den eigenen Fertigkeiten aus der Befragung

Die Studierenden schätzten sich in vielen der Kompetenzen relativ positiv ein. Von den 26 Fertigkeitsdimensionen ergab sich unter den Studierenden nur bei fünf eine durchschnittliche Selbsteinschätzung von unter der Hälfte der möglichen Punkte und keine Kompetenz wurde von allen Studierenden mit der niedrigsten Punktezahl bewertet.

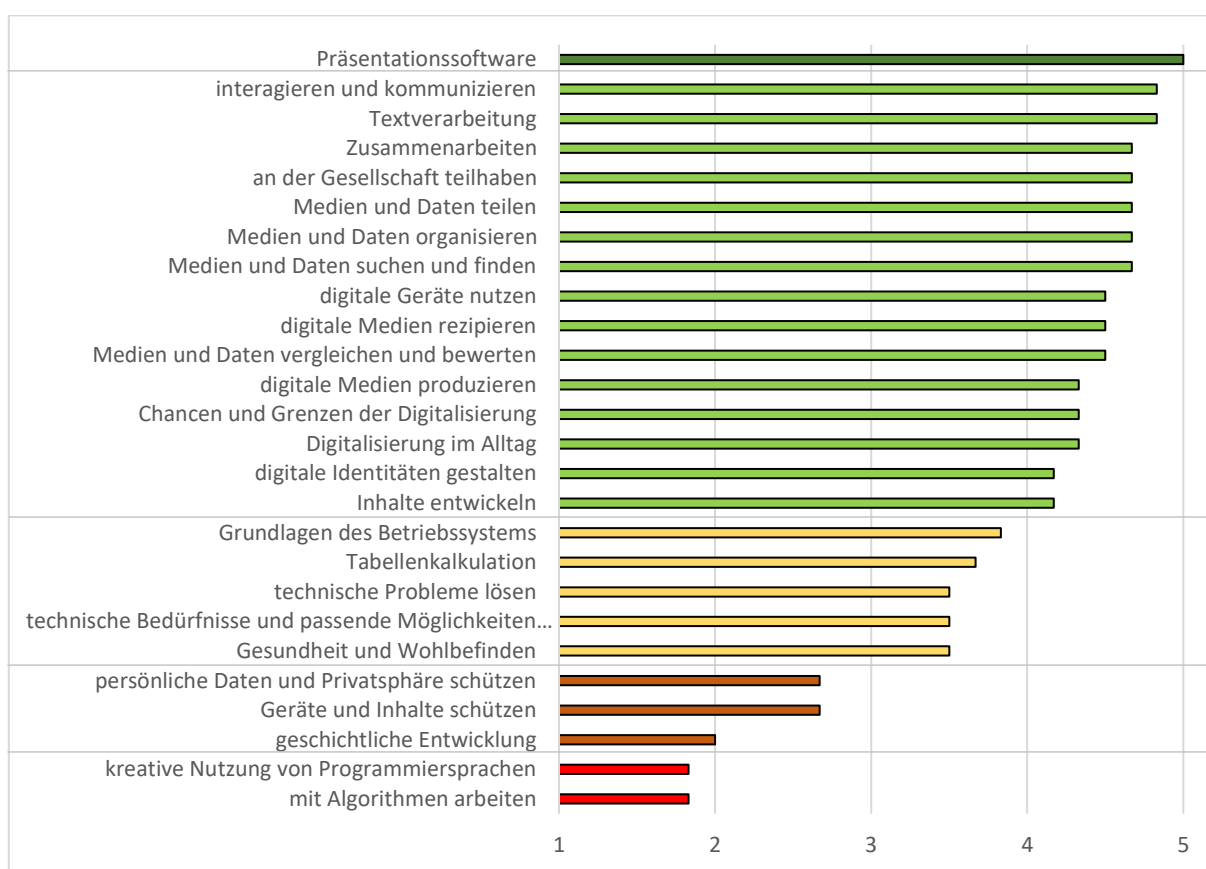


Diagramm 1 – Selbsteinschätzung von Studierenden (n=7) zu ihren digitalen Kompetenzen

Der Umgang mit Präsentationssoftware sticht mit einer perfekten durchschnittlichen Bewertung unter allen Befragten heraus. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Gruppe der Teilnehmenden nicht sonderlich groß ist und dass sich von dieser nur auf Tendenzen schließen lässt.¹⁸ Der Umgang mit Medien allgemein, sowie die Nutzung von Technologie für die Kommunikation, sowie ein allgemeines Verständnis für die sozialen Aspekte der Digitalisierung werden ebenfalls überwiegend positiv beurteilt. Bei diesen Kompetenzen gibt es allerdings bereits innerhalb der Stichprobe größere Schwankungen in der Selbsteinschätzung.

¹⁷ siehe Anhang - Statistische Auswertung der geschlossenen Fragen aus der Studierendenbefragung

¹⁸ Basierend auf eigenen Erfahrungen des Forschenden - mir selbst – als Student an der Fakultät im Rahmen von Gruppenarbeiten und Präsentationen können durchaus Ausnahmen zu dieser Tendenz identifiziert werden.

Weniger sicher sind die Befragten im Umgang mit dem Betriebssystem selbst und mit Tools zur Tabellenkalkulation. Auch die Bewertung von Softwarealternativen basierend auf den Anforderungen einer speziellen Situation sowie das Lösen von technischen Problemen wurde als weniger gut beherrscht eingeschätzt. Studierende gaben auch eine nur mittelmäßige Sicherheit dabei an, gesundheitsbewusst mit digitalen Geräten zu arbeiten.

Der Schutz von Geräten sowie eigener Daten sind Fertigkeiten, die Studierende im Schnitt als wenig ausgebildet beschrieben haben. Auch ihr Wissen über die historische Perspektive der Digitalisierung gaben die Befragten als gering an. Die Bereiche des Computational Thinking wurden besonders negativ bewertet. Hierbei wurde bei beinahe allen Befragten die niedrigste mögliche Bewertung ihrer eigenen Kompetenzen abgegeben.

5.2.3.1.1. Einschätzung des Beitrags des Lehramtsstudiums

Die Kompetenzen Studierender sind für eine Beurteilung der Ergebnisse der Vermittlung dieser im Rahmen der Ausbildung nicht sonderlich aussagekräftig, ohne dass der Beitrag dieser zum Lernerfolg miteinbezogen wird. Daher wurden die Befragten ebenfalls gebeten, einzuschätzen in welchem Ausmaß ihr Studium zu ihrer Entwicklung in den einzelnen Kompetenzen beigetragen hat.

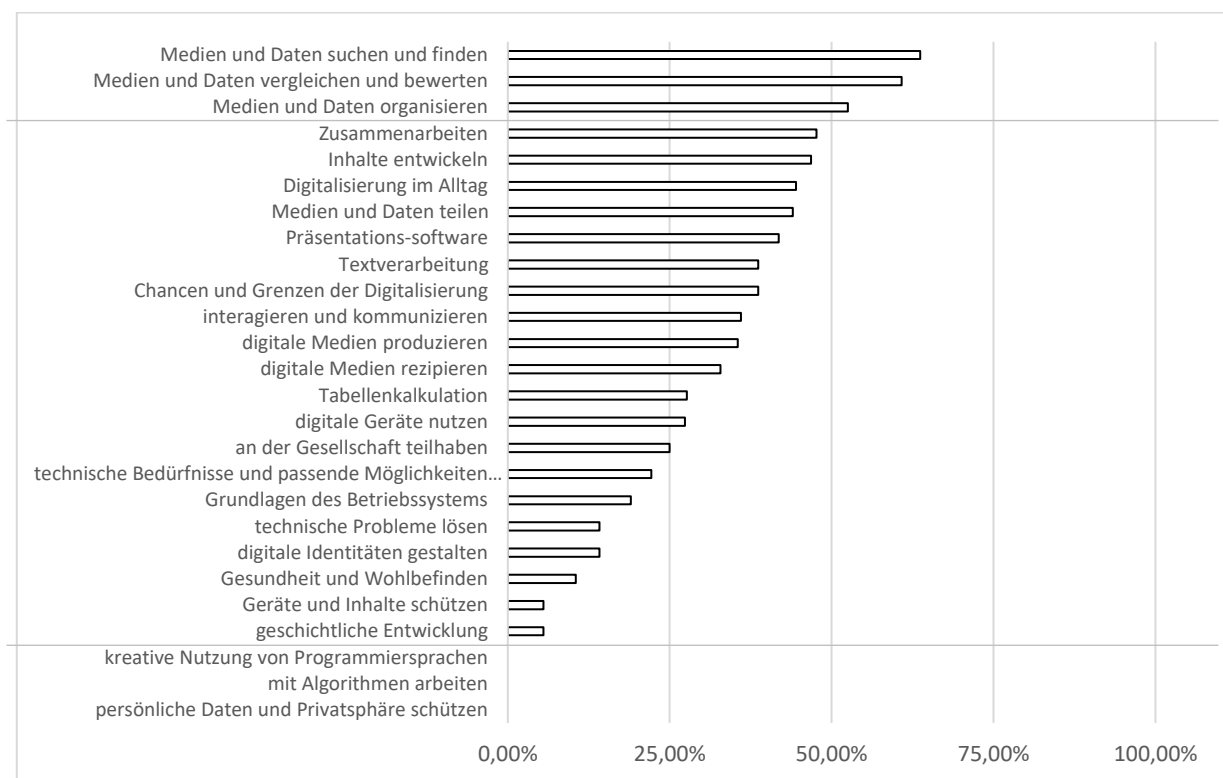


Diagramm 2 – Einschätzung des Beitrags des Studiums zu der Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen von Studierenden (n=7)

Die Einschätzungen des Beitrags des Studiums zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen von Lernenden liegen alle im Schnitt deutlich unter 75%. Somit zeigt sich, dass in allen Bereichen auch andere Einflussfaktoren zur Entwicklung dieser Fertigkeiten beigetragen haben. In diesem Aspekt schnitten Fertigkeiten der Medienkompetenz besonders gut ab. Alle Kompetenzen, die von den Befragten als zu über

50% durch das Studium vermittelt beschrieben wurden, fallen in diesen Bereich. Der Umgang mit dem Betriebssystem, Programmalternativen und technischen Problemen sowie die gesundheitlichen Aspekte und der Schutz von Geräten und Daten wurden als wenig durch das Studium verbessert angegeben. Das gilt auch für das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der digitalen Technologien und die Fähigkeit den eigenen Onlineauftritt zu gestalten. Der Schutz der eigenen Privatsphäre im Internet sowie die Kompetenzen des Computational Thinking werden von den Lernenden als überhaupt nicht im Studium vermittelt beschrieben.

Die von den befragten Studierenden beurteilte Effektivität der Vermittlung von digitalen Kompetenzen durch das Lehramtsstudium kann somit aus den beiden Aspekten abgeleitet werden. Dabei zeigt sich, dass die Verbesserungen in den Kompetenzen ähnlich wie den allgemeinen Fertigkeiten der Studierenden im Verhältnis zueinanderstehen. Allgemein sind die Punktwertungen hierbei – der Errechnung dieser Metrik geschuldet – deutlich niedriger, was daher der Fall ist, dass Studierende erwartungsgemäß auch in anderen Lebensbereichen digitale Kompetenzen erworben haben.

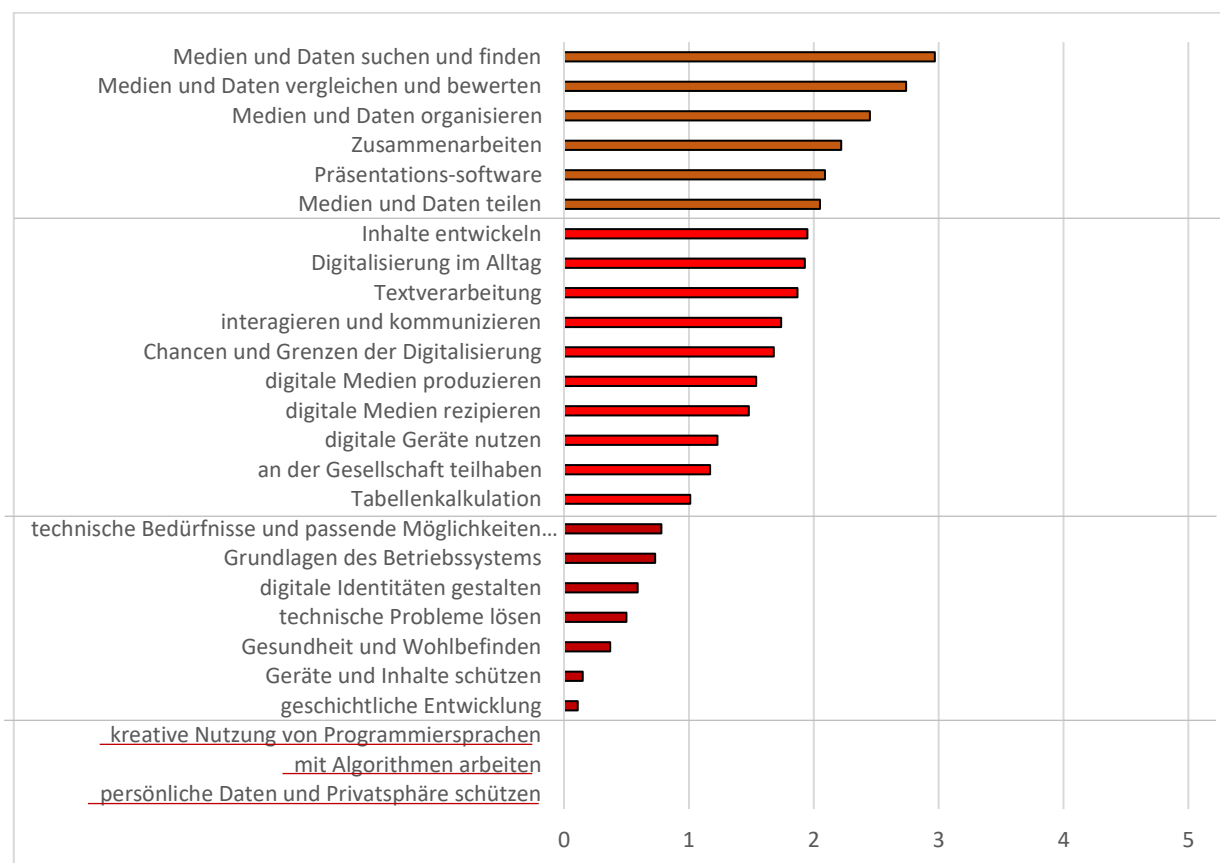


Diagramm 3 – Selbsteinschätzung von Studierenden (n=7) zu ihren digitalen Kompetenzen gewichtet nach dem geschätzten Beitrag ihres Studiums zu diesen

Medienkompetenz und Kommunikation über digitale Kanäle weisen die besten Ergebnisse auf während der Programmauswahl, der Problemlösung, Betriebssystemen, der Gestaltung des eigenen Onlineauftritts, dem Schutz von Geräten, der Gesundheit und dem Wissen über den geschichtlichen Hintergrund besonders geringe Einflüsse des Studiums zugeschrieben wurden. Computational Thinking und der Schutz privater Daten fehlen auch hierbei komplett.

5.2.3.2. Kompetenzen, die von Studierenden in der Peer-Review als bereits im Studium vermittelt identifiziert wurden

Während der Review der Liste der ersten Prototypen identifizierten die Teilnehmenden einige Aspekte von Kompetenzen, die sie selbst auf der Fakultät vermittelt bekommen haben. Aus diesen Angaben kann abgeleitet werden, dass unterschiedliche Gruppen teilweise in größerem oder geringerem Ausmaß digitale Kompetenzen vermittelt bekommen. Einige der Angaben überschneiden sich allerdings auch nur teilweise mit den Lernzielen der Prototypen und decken Bereiche ab, von denen bereits bekannt war, dass sie vermittelt werden.

5.2.3.2.1. Digitale Medien finden, rezipieren und bewerten

Die Studierenden merken an, dass in manchen Gruppen von verschiedenen Lehrveranstaltungen digitale Texte aus der linguistischen Perspektive analysiert werden. Auch Artefakte aus sozialen Medien wurden in diesem Kontext genannt. Des Weiteren wurde festgehalten, dass auch das Finden von Unterrichtsmaterialien in Onlineumgebungen und die Bewertung dieser in manchen Seminaren behandelt werden. Auch die Bewertung von digitalen Unterrichtsmaterialien mit Fokus auf die Sinnhaftigkeit der digitalen Dimension dieser wurde laut den Teilnehmenden in einigen Gruppen vermittelt.

5.2.3.2.2. Medien und Daten organisieren

Auch die Verwaltung von Vokabellogs und ähnlichen Inhaltssammlungen wurde von den Studierenden als teilweise technologiegestützt umgesetzt identifiziert. Dabei wurde auch angemerkt, dass die Entscheidung ob und zu welchem Ausmaß Technologie eingesetzt wird den Studierenden überlassen werden sollte.

5.2.3.2.3. Inhalte entwickeln

Außerdem merkten die Kolleg*innen an, dass zusätzlich zum Finden und Bewerten von Unterrichtsmaterialien auch das Adaptieren dieser für spezielle Zwecke, wie CLIL-Unterricht, in einigen Parallelgruppen behandelt werden.

5.2.3.2.4. Standardsoftware und Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren

Die Reflexion von eigenen mittels digitaler Hilfsmittel erstellten Präsentationen wurde laut den Aussagen der Teilnehmenden bereits in ASSET zu einem von Gruppe zu Gruppe variierenden Umfang umgesetzt. Auch die Erprobung und Reflexion von unterschiedlichen Tools – konkret zum Vermitteln von Peer-Feedback – wird laut den befragten Studierenden in zumindest einer Gruppe einer didaktischen Lehrveranstaltung, die sie allerdings nicht mehr konkret benennen konnten, umgesetzt.

5.2.4. Zusammenfassung, Diskussion und Implikationen

Die Auswertung der unterschiedlichen Datenquellen hat aufgezeigt, dass auf der Anglistik und Amerikanistik Fakultät der Universität Wien im Lehramtsstudium bereits einige digitale Kompetenzen vermittelt werden. Die Medien- und Informationskompetenz sowie die Anwendungskompetenz im Bereich der Kollaboration und Interaktion und der Produktion von Texten und Präsentationen sind hier besonders stark vertreten, aber auch gesellschaftliche Aspekte der Digitalisierung sowie Wissens- und Informationsmanagement werden teilweise thematisiert. Die Bereiche der Sicherheit und des Schutzes sowohl von Inhalten und Daten als auch

von Geräten, der gesundheitlichen Aspekte der Technologienutzung, des Umgangs mit Bedürfnissen und technischen Möglichkeiten und der Problemlösung sind weniger abgedeckt. Computational Thinking, Programmierung und Algorithmik, ist gar nicht abgedeckt.

Obwohl einige der Unterbereiche wenig bis gar nicht abgedeckt sind, zeigen die erhobenen Daten, dass bereits einige der Inhalte aus den digitalen Kompetenzen im Lehramt-Englisch-Studium inkludiert sind. Diese Ergebnisse unterscheiden sich stark von denen der Analyse von Lisa Prenner (2020: 54-56), was sich dadurch erklären lässt, dass hier viel umfangreichere Daten mit einem engeren Fokus betrachtet wurden und so mehr Inhalte aufgezeigt werden konnten, die bei der breiter angelegten und daher oberflächlicheren Analyse nicht aufgeschienen sind.

Allgemein bildet die bisherige Lehre an der Fakultät bereits einige Teilbereiche der digitalen Kompetenzen zu einem Grad ab. Viele dieser Aspekte ließen sich allerdings noch erweitern und es gibt einige Bereiche, die in diesem Kontext – zumindest bis jetzt noch – nicht vermittelt werden konnten. Hier könnten – falls sich entsprechende Anknüpfungspunkte finden – weitere Maßnahmen eingeführt werden, die diese abdecken könnten.

5.3. Anknüpfungspunkte zwischen Sprachunterricht, Sprachwissenschaft, dem wissenschaftlichen Arbeiten und digitalen Kompetenzen

5.3.1. Identifizierte Anknüpfungspunkte

In den Studiengängen des B.Ed. und des M.Ed. für das UF Englisch wurden mehrere Kategorien von Anknüpfungspunkten für die Vermittlung von digitalen Kompetenzen identifiziert. Zum einen sind natürlich alle Verbindungsstellen in den Bereichen des Sprachunterrichts, wie sie von Friedrich (2020) beschrieben wurden auch im Kontext der Ausbildung von Lehrenden in diesem Fach relevant. Zusätzlich ergaben sich allerdings auch noch andere Bereiche, die mit den digitalen Kompetenzen in Verbindung gesetzt werden konnten. Studierende müssen sich im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur mit den fachdidaktischen Aspekten der Sprachwissenschaft befassen, sondern werden auch in anderen Bereichen dieser unterrichtet. Außerdem müssen Studierende sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit allgemeinen Aspekten des Unterrichts und der Schulorganisation befassen und auch die wissenschaftliche Praxis spielt in jedem Studium eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Kategoriesystem – Anknüpfungspunkte

Kategorie	Beschreibung / Kodier-Regeln	Ankerbeispiele	Entwicklungsmethode
Themenbereiche – Fachwissenschaft siehe Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Englisch (Sektion 5.3.1.1) für eine genauere Aufschlüsselung	Themenbereiche aus der Sprachwissenschaft oder Fachdidaktik Englisch, welche von den Lehrenden als potenziell verknüpfbar mit digitalen Kompetenzen identifiziert haben	“I guess what’s then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching.” (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 6-7)	deduktiv (Friedrich 2020, Online-campus 2019)

Themenbereiche – Unterricht und Schulorganisation siehe Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Unterricht und Schulorganisation (Sektion 5.3.1.2.) für eine genauere Aufschlüsselung	Themenbereiche aus der Schulorganisation die von den Lehrenden als in Verbindung mit den genannten Kompetenzen identifiziert wurden oder Aspekte solcher Kompetenzen sind, die für das UF Englisch Studium als relevant beurteilt wurden	„[...] also das heißt: Ich kann [...] authentischen digitalen Content in den Unterricht implementieren [...] i man, des kau man olles unterschreiben do natürlich. Keine Frage.“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 7-8) “Die Verwaltung. [...] Des jo. Wobei hold in der allgemeinen Pädagogik hot ma holt koa Praktikum, nan? Also des is wos wos i ma vorstelln kann. Des kann ma dann im Rahmen des Masterpraktikums oder so zum Thema machen.“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 9-10)	induktiv
Themenbereiche – Wissenschaftliches Arbeiten siehe Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Wissenschaftliches Arbeiten (Sektion 5.3.1.3.) für eine genauere Aufschlüsselung	Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens, für diese genannte digitale Kompetenzen relevant wären oder Teilbereiche der digitalen Kompetenzen, die sich mit dem wissenschaftlichen Arbeiten überschneiden und für das Studium relevant sind	„H2 (Deskriptor H.2: H.2.1.: ‚Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.‘ [...]) [...] are important“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13-14) „Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects [...]“ (Interview – Anonyme Lehrperson 2, 2)	induktiv

Tabelle 5: Kategoriesystem – Anknüpfungspunkte

Bei diesen Bereichen handelt es sich nur um größere Kategorien, die eine Fülle von Aspekten beinhalten. Die Analyse der Inhalte erfolgte feiner granuliert. Die hier aufgelisteten Anknüpfungspunktkategorien sind daher in den folgenden Abschnitten genauer aufgeschlüsselt und beschrieben.

5.3.1.1. Anknüpfungspunkte aus der englischen Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft

Die traditionellen Bereiche des Sprachunterrichts, wie die Arbeit an Wortschatz und Grammatik sowie die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten aber auch die Vermittlung von Kompetenzen mit Texten und Medien, die Entwicklung von Mediationsfertigkeiten und die Arbeit mit Literatur, wie sie Friedrich (2020) als potentielle Verknüpfungspunkte zu den digitalen Kompetenzen identifiziert hat, sind nicht die einzigen Aspekte des englischen Sprachunterrichts, die sich zu so einer Verknüpfung eignen. Im Rahmen der Auswertung von Daten haben sich auch noch die Umsetzung von CLIL und CLT als Bereiche ergeben, die mit digitalen Fertigkeiten verbunden werden können. In der Sprachwissenschaft selbst wurde zudem das Durchführen von linguistischen Analysen als weiterer Anknüpfungspunkt identifiziert, da diese oft technologiegestützt durchgeführt werden können (siehe zum Beispiel die Argumentation in Sektion 5.2.1.9.).

Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Englisch Sprachwissenschaft und Fachdidaktik

Kategorie	Beschreibung / Kodier-Regeln	Ankerbeispiele	Entwicklungsmethode
Content and Language Integrated Learning	Unterricht in einem beliebigen Fach – außer dem UF Englisch selbst – in der Zielsprache und die Vorbereitung und Bewertung dessen	„Interviewer: ‚[...] sie ham ja einige Artikel auch [...] war das über Content and ... Language Integrated Learning [...]‘ <i>Professor Dalton-Puffer:</i> ‚Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten.‘“ (Interview – Professor Dalton-Puffer, 14)	deduktiv (siehe ...)
Communicative Language Teaching	Sprachunterricht mit Fokus auf kommunikative Fertigkeiten statt auf formelle Aspekte und die Vorbereitung und Bewertung dessen	„what’s then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 6-7)	deduktiv (Galloway & Rose 2019)
Grammatikarbeit	Vermittlung von grammatikalischen Strukturen an Lernende	„This lecture introduces fundamental concepts of grammar for describing English sentences and texts. It demonstrates how grammar is used for communication and how language structures can be explained and evaluated in context.“ (Kursbeschreibung Grammar in Use (GiU) (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020)
Wortschatzarbeit	Vermittlung von neuen Vokabeln an Lernende sowie Erweiterung des eigenen Wortschatzes	„The focus will be on the following areas: - [...] -Vocabulary“ (Kursbeschreibung Materials Evaluation and Development (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020)
Schreiben	Verfassen von Texten in der Zielsprache sowie das Betreuen von Lernenden dabei	„Aims [...] to develop writing skills in order to produce the coherent, cohesive, and focused texts required in an academic and professional environment“ (Kursbeschreibung Integrated Language and Study Skills 1 (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020)
Lesen	Erfassen von schriftlichen Informationen in Texten in der Zielsprache sowie das Vorbereiten und Unterstützen von Lernenden in diesem Bereich	„Yeah, and I think reading becomes different when we start talking about online reading and you need some different skills when it comes to online reading. Like myself: I never used proper bookmarks. Only when I helped a colleague write a paper on digital reading and I myself after so many years of being a reader learnt something that’s really useful. And funnily enough, her research showed that very few people do this and that they get lost online because they jump from page to page and yeah, they lose track of their original question.“()	deduktiv (Friedrich 2020)
Sprechen	Sprechen in der Zielsprache im Rahmen einer Aufgabenstellung oder Präsentation, Unterstützung von Lernenden dabei	„[...] to improve students’ oral presentation [...] skills “ (Kursbeschreibung UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1)	deduktiv (Friedrich 2020)
Hören	Erfassen von akustischen Informationen in Texten in der Zielsprache sowie das Vorbereiten und Unterstützen von Lernenden in diesem Bereich	„Students will work on text comprehension (reading, listening , summarizing, and synthesizing of information), [...]“ (Kursbeschreibung ELT Foundations 1 (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020)

Text- und Medienkompetenz - allgemein	Bewerten und rezipieren von Medien jeglicher Art, Evaluierung von Informationen und Quellen, Erkennen von Genre, Zweck und Zielgruppe	„And you know what I feel is a major issue at school but something I also realized at university is that some readers really struggle with deciding ... or finding out the resource of the text. Where did you get the text from? Is it the original or has it been cited? Has it been altered from the original source? How do you trust the source? [...] What Kind of text is it? Is it informative? Does it try to persuade or is it both?“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 4)	deduktiv (Friedrich 2020)
Literatur im Sprachunterricht	Lesen literarischer Werke, Analyse dieser nach deren Inhalt und Finden potenzieller Interpretationen	„More specifically, you will be given answers to the following questions: • How can I make my students read full-blown narrative texts (=books) and turn them into passionate and competent readers? • [...] • How can I implement narrative texts in tests, the Matura and grading? • How can I use storytelling to not only develop students' language skills but also contribute to their personal development into open-minded, critical and responsible people interested in the world, culture, history and politics?“ (Kursbeschreibung VK Specific Issues in Language Learning and Teaching (126230))	deduktiv (Friedrich 2020)
Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	Kulturelle Sensibilität, Umformulieren von Text für eine spezifische Zielgruppe	„We will then consider how language varies in relation to different social and geographical factors (sociolinguistics).“ (Kursbeschreibung Language in a Social Context (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020)
Linguistische Analysen	Auswertung von zusammenhängenden Sprachdaten (Texten) nach theoriegestützten Methoden aus der Linguistik, technologiegestützte Auswertung solcher Daten	„I mean that would be relevant in connection with classes which deal with linguistics and statistics in some way. So ... parts of Testing and Assessment ...“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 11)	induktiv

Tabelle 6: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Englisch Sprachwissenschaft und Fachdidaktik

5.3.1.2. Anknüpfungspunkte aus Unterricht und Schulorganisation

Ebenso wie die fachlichen Aspekte sind auch rein didaktische Themenbereiche und weitere Aufgabengebiete von Lehrenden relevant für B.Ed. sowie M.Ed. Studierende in jedem UF. Für die Erfüllung dieser Aufgaben sind neben dem Unterricht auch die Vorbereitung im Allgemeinen, was auch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien beinhaltet, die eigene Weiterbildung, die Unterstützung von Lernenden und Kollegen, sowie die Leistungsbeurteilung grundlegend für zukünftige – und bereits im Beruf stehende – Lehrende. All diese Kompetenzen wurden ebenfalls während der Datenauswertung in Verbindung mit den digitalen Kompetenzen gebracht.

Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Unterricht und Schulorganisation

Kategorie	Beschreibung / Kodier-Regeln	Ankerbeispiele	Entwicklungsmethode
Unterrichten	Jede Form von Durchführung von Unterricht, Interaktionen mit Lernenden	D17 (Deskriptor D.17: [...] D.17.3.: ‚Ich kann Methoden des Peer Learnings und Tutoriate von Schüler*innen beim Lernen mit digitalen Medien adäquat einsetzen‘, [...]): very important, learning as social process" (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 10) „ [...] classroom management and that's time management and how do you help people deal with working alone, working in groups, you know, these are very basic questions that are still there if they use online tools ..." (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 7)	deduktiv (Onlinecampus 2019)
Unterricht vorbereiten	Planen, Informationen einholen, Materialien erstellen	[...] if you analyze the task and the steps that are involved <stark betont> and also the competences that are involved <stark betont>. [...] As a teacher you always need to be aware of how difficult a task is and what it really actually means for the pupils. [...] So that they know how to make a task easier and also shorter when it comes to time." (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 5)	deduktiv (Onlinecampus 2019)
Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial	Inhalte für Unterrichtsmaterialien finden, bewerten, auswählen, verarbeiten und einbinden	„This course aims at providing students with the background knowledge and basic skills required to critically analyse existing language teaching materials, as well as to modify and develop their own activities in accordance with competence-oriented criteria and target group needs." (Kursbeschreibung Materials Evaluation and Development (2021S))	deduktiv (Friedrich 2020, Onlinecampus 2019)
Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Lernen	Selbstorganisierte Weiterbildung jeder Art	„ The major aims are to • [...] • help participants to become confident enough to continue learning about language assessment on their own" (Kursbeschreibung EFL Testing and Assessment (2021S))	deduktiv (Onlinecampus 2019)
Eigenständiges Lernen unterstützen	Lernenden Materialien und Informationen zur Verfügung stellen, Zusammenarbeit zwischen Lernenden fördern	„[...] and F6 (Deskriptor F.6: [...] F.6.3.: ‚Ich kann Lernprozesse durch den Einsatz von Lernplattformen und Social Media unterstützen.‘, F.6.4.: ‚Ich kann persönliche Lernumgebungen und E-Portfolios für den Lernprozess gestalten.‘) „are important.	induktiv
Projekte betreuen	Projekte von Lernenden initiieren, Lernende bei Projekten beraten, Zusammenarbeit bei Projekten fördern, Unterstützung anbieten, Informationsquellen zur Verfügung stellen	“[...] these core document production or collaborative tools.[...] I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don't know how to use them ourselves?" (Interview – Professor Smith, 5) “So, I think that team selection is the foundation of what makes successful team collaboration based on different skills that are drawn upon in projects. And one of these skills being tech skills" (Interview – Professor Smith, 6-7)	induktiv
Bewerten	Daten über Leistungen von Lernenden einholen, Leistungsdaten auswerten und Noten berechnen	„E11 ([...], E.11.4.: ‚Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des IT Einsatzes beurteilen‘) is interesting because it is more concrete, more concrete focus on process of writing" (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 11)	induktiv

Verwalten	Organisatorische Aufgaben im Schulalltag	„Umgang mit dem elektronischen Klassenbuch (Webuntis). Einige (ältere) KollegInnen bräuchten hier dringen Infos und Tipps zum richtigen Umgang mit diesem Tool.“ (Fragebogen, Person 6, Frage 6)	induktiv
Unterstützung von Kolleg*innen	Materialien für Kollegen bereitstellen, Peerfeedback geben, kollegiale Hospitation, Wissensmanagement	„And of course, this would be then where sharing would come in useful because then if you then created task which you could share with your colleagues, and they’ve created task which they would share with you.“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 7)	induktiv
Feedback einholen	Daten zur Evaluierung jeder Art des eigenen Unterrichts einholen	„Jo! 10 (Deskriptoren [...], D.10.3.: ‚Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden.‘)“	induktiv

Tabelle 7: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Unterricht und Schulorganisation

5.3.1.3. Anknüpfungspunkte aus dem wissenschaftlichen Arbeiten

Die Natur der in diesem Projekt betrachteten Ausbildung – der eines Hochschullehrgangs – führt unweigerlich dazu, dass neben den Kompetenzen, die inhaltlich relevant für die Studierenden sind, auch jene in der wissenschaftlichen Praxis von ihnen beherrscht werden müssen. Diese umfassen hauptsächlich das Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten und die dafür notwendige Qualitätssicherung und Recherche. Auch diese Bereiche konnten im Rahmen der Datenauswertung als mögliche Ausgangspunkte für die Vermittlung von digitalen Kompetenzen identifiziert werden.

Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – Wissenschaftliches Arbeiten

Kategorie	Beschreibung / Kodier-Regeln	Ankerbeispiele	Entwicklungsmethode
Wissenschaftliche Arbeiten erstellen	Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, Prozess des Schreibens und Strukturieren des Textes, Aufbereiten von Daten	„H2 (Deskriptor H.2: H.2.1.: ‚Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.‘ [...]), [...] are important“ (Interview – Anonyme Lehrperson 3, 13-14)	induktiv
Peerfeedback	jede Art Feedback zu eigenen Arbeiten einzuholen	„Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects [...] feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized“ (Interview – Anonyme Lehrperson 2, 2)	induktiv
Recherche	Informationen und Daten finden, bewerten, wählen und für eine wissenschaftliche Arbeit nutzen	“Interviewer: ‘... and then data models ... data base systems ...’ Prof. P1: ‘You need to at least know how to use them in terms of library databases ...’“ (Interview – Anonyme Lehrperson 1, 3)	induktiv

Tabelle 8: Unter-Kategoriesystem – Themenbereiche – wissenschaftliches Arbeiten

5.3.2. Anknüpfungspunkte aus den Lehrveranstaltungsbeschreibungen

Neben direkten Erwähnungen von digitalen Kompetenzen fanden sich im Material der Lehrveranstaltungsbeschreibungen einige der Anknüpfungspunkte zu diesen im Fremdsprachenunterricht, wie sie zuvor von Yvonne Friedrich (2020) beschreiben wurden sowie einige Anknüpfungspunkte zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie sie im Laufe der Datenauswertung dieses Projektes identifiziert wurden. Diese Überschneidungen nach Friedrich beziehen sich direkt auf Vermittlungsmöglichkeiten der digitalen Kompetenzen im Sprachunterricht im Schulkontext, können aber größtenteils auf die Ausbildung Lehrender

umgemünzt werden und stellen eine fundierte Grundlage für die Kategorienbildung in diesem Bereich dar. Wo Übertragungen vorgenommen worden sind, werden sie bei den betroffenen Anknüpfungspunkten ausgewiesen und begründet. Allgemein wurden diese Überschneidungen nach zwei Schemata vorgenommen. Einerseits wurden Übertragungen basierend auf der Annahme, dass Studierende für ähnliche Tätigkeiten wie sie in den Anknüpfungspunkten beschrieben sind dieselben Kompetenzen – möglicherweise auf einem höheren Niveau – benötigen wie Lernende in solchen Kontexten, vorgenommen. Andererseits wurde angenommen, dass Lehrende dieselben Kompetenzen benötigen wie Lernende, wenn sie mit diesen Aktivitäten durchführen, welche Anknüpfungspunkte darstellen. Ansätze, die nicht in den Beschreibungen vorkamen, wurden hier nicht gelistet.

5.3.2.1. Grammatikarbeit

Die Grammatik wird in einigen verpflichtenden Lehrveranstaltungen thematisiert. In der Vorlesung „Grammar in Use“ beispielsweise werden die Grundlagen der englischen Grammatik zusammengefasst. Es wird besprochen, wie mittels Sprachstrukturen Bedeutungen vermittelt werden und wie diese Konstrukte selbst erklärt werden können. Diese Themen bieten – wie die Vermittlung der Grammatik im Schulkontext (siehe Sektion 2.3.) – die Möglichkeiten, Analogien zu Algorithmen zu ziehen, oder Modelle und andere Darstellungsformen zu nutzen. Das Thema des impliziten Erschließens der Grammatik ist ebenfalls relevant im Kontext der Kurse „Introduction to Language Teaching 2“ und „Materials Evaluation and Development“, wo dieselben Möglichkeiten zur Integration digitaler Kompetenzen bestehen. Auch die Fächer „Integrated Language and Study Skills 1“ und „Integrated Language and Study Skills 2“ befassen sich mit grammatikalischen Strukturen. Hierbei werden diese allerdings im Kontext der Textproduktion besprochen und evaluiert und bieten so weniger Raum für die Integration neuer Inhalte.

Im Fach „VK Linguistics for Language Teachers“, welches zwar verpflichtend ist, aber Parallelgruppen mit unterschiedlichen Inhalten bietet, spielt die Grammatik je nach Gruppe eine unterschiedlich große Rolle. Das Erschließen grammatikalischer Strukturen wird in mehreren Versionen des Seminars besprochen, während sich andere Kurse mit der Kodierung von Informationen mittels Sprachstrukturen, dem Zusammenhang zwischen Grammatikwissen und der Textproduktion oder den Einflussfaktoren, die das Erlernen neuer Sprachstrukturen beeinflussen befassen. In einem Kurs werden multimodale Darstellungen thematisiert. In all diesen Gruppen wäre es somit ebenfalls möglich, die zuvor erwähnten Fördermaßnahmen in unterschiedlichen Ausmaßen einzubringen.

5.3.2.2. Wortschatzarbeit

Auch das Vokabular ist Thema verschiedener Grundkurse, welche alle Studierenden absolvieren müssen. Während die beiden „Integrated Language and Study Skills“-Kurse die Entwicklung des Wortschatzes Studierender als Ziel haben, thematisieren die Kurse „Introduction to Language Teaching 1“ und „Materials Evaluation and Development“ die Vermittlung von Vokabeln an Lernende. In zwei Gruppen des weiterführenden Kurses „VK Linguistics for Language Teachers“ werden hauptsächlich die Einflussfaktoren

beim Entwickeln des Wortschatzes und die Unterstützung Lernender dabei beleuchtet. Die Unterstützung der Wortschatzentwicklung durch digitale Tools und multimodale Darstellungsformen (siehe Sektion 2.3.) wäre in diesen Fällen wie auch das Anregen eines indirekten Lernens von neuen Vokabeln mittels sozialer Medien in Bezug ein relevanter Ansatz. Mögliche Wege der Umsetzung dieser Förderungsstrategien könnten aus der Lernenden-Perspektive erfahren und aus der Lehrenden-Perspektive thematisiert, analysiert und eventuell erprobt werden.

5.3.2.3. Lesen

Das Lesen wird als Fähigkeit, welche bei den Studierenden verbessert werden soll, in den verpflichtenden Grundkursen „Integrated Language and Study Skills 1“, „Integrated Language and Study Skills 2“ und „Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1“ sowie der Lehrveranstaltung „UE Language Competence I“, die nur im Master-Curriculum vorkommt, behandelt. In diesem Kontext könnten beispielsweise digitale Medien als Text, der erschlossen werden soll, genutzt werden oder als Hilfestellung für diese Aufgabe dienen, wie in Sektion 2.3. erläutert wurde.

Das Fördern von Fertigkeiten Lernender im Bereich des Lesens wird in den verbindlichen Fächern „Introduction to Language Teaching 2“ und „Materials Evaluation and Development“ sowie in einer Parallelgruppe von „VK Linguistics for Language Teachers“ explizit thematisiert. Hierbei wäre es möglich, die oben genannten technologiegestützten Förderungsmöglichkeiten zu lehren.

5.3.2.4. Hören

In beiden „Integrated Language and Study Skills“-Lehrveranstaltungen wird das Verbessern des Hörverständnisses von Studierenden als Ziel ausgewiesen. Die Vermittlung dieser Fertigkeit wird im ersten der beiden „Introduction to Language Teaching“-Kursen sowie einer Gruppe des „VK Linguistics for Language Teachers“ behandelt. In beiden Bereichen wäre eine Erweiterung auf eine multimodale Ebene möglich, wie sie zuvor von Friedrich (2020) beschrieben wurde. Auch das Nutzen von Trainingssoftware und digitalen Quellen für zusätzlichen Übungsmaterial (siehe Sektion 2.3.) würden in diesen Kontexten zum Einsatz kommen können.

5.3.2.5. Schreiben

Die beiden „Integrated Language and Study Skills“-Kurse sollen neben den rezeptiven auch die produktiven Fähigkeiten der Studierenden verbessern. Diese beiden Lehrveranstaltungen haben das Schreiben zum Fokus. Der verbindliche Sprachkompetenzkurs „UE English in a Professional Context“ sowie die nur im Masterstudiengang verbindliche Lehrveranstaltung „Language Competence I“ und eine Gruppe des „VK Linguistics for Language Teachers“ haben die Weiterentwicklung dieser Kompetenz zum Ziel.

Das Lehren von Fähigkeiten in der Textproduktion wird verbindlich in „Introduction to Language Teaching 2“ und einer der Parallelveranstaltungen des genannten VKs thematisiert. Die Vermittlung von digitalen Kompetenzen ist hier besser integrierbar. Die Verwendung von digitalen Formen zur Kommunikation als Werkzeug zur Motivation und zur Steigerung der Authentizität könnten zusätzlich zu digitalen

Textverarbeitungskompetenzen in diesem Kontext als Förderungsmaßnahmen vermittelt werden (siehe Sektion 2.3.).

5.3.2.6. Sprechen

In den Fächern „Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1“ und „Practical Phonetics and Oral Communication Skills 2“ sollen Studierende ihre Begabung im Bereich des Sprechens verfeinern. Auch hierfür gibt es im Master-Curriculum einen weiterführenden Kurs, „UE Language Competence II“. Das Unterstützen von Lernenden bei dieser Aufgabe soll den Studierenden in „Introduction to Language Teaching 2“ nähergebracht werden und kann optional in einer Gruppe von „VK Linguistics for Language Teachers“ weiter thematisiert werden.

Die Vermittlung von Fertigkeiten beim Sprechen an Studierende wird bereits zu einem Großteil mediengestützt durchgeführt. Da die Sprachkompetenzfächer gemeinsame Materialien haben und alle Kurse mit einem Sprachlabor gekoppelt sind, in dem am Computer an der eigenen Aussprache gearbeitet werden soll, ist sichergestellt, dass alle Studierenden, die diese Kurse durchlaufen, auch diese Art der Förderung erfahren. Sowohl das Abspielen von Musteraufnahmen als auch die Aufnahme der eigenen Produktion werden dabei genutzt (siehe Sektion 2.3.). Die Umsetzung ähnlicher Förderungsmaßnahmen könnte in den didaktischen Fächern aus der Lehrenden-Perspektive behandelt werden.

5.3.2.7. Text und Medienkompetenz – allgemein

Neben dem Umgang mit digitalen Medien spielen auch andere Bereiche der Medienkompetenz eine wichtige Rolle im Curriculum des Lehramtsstudiums im UF Englisch. Die Medienkompetenz im weitesten Sinn deckt einen weitaus größeren Bereich des Curriculums ab als deren Unterthematik des Umgangs mit digitalen Medien.

Die Analyse von Genres in Bezug auf deren Merkmale ist beispielsweise weit verbreitet und wird in den Fächern „Integrated Language and Study Skills 1“, „Integrated Language and Study Skills 2“, „Language in Use 1“ und „English in a Professional Context“ verpflichtend im Bachelorstudium behandelt. Studierende, die den MEd anstreben, werden sich auch in der Übung „Language Competence I“ mit dem Thema beschäftigen. Auch in einzelnen Gruppen der Lehrveranstaltung „VK Linguistics for Language Teachers“ wird diese Fertigkeit bei Studierenden gefördert.

In dem zuvor genannten VK wird in einigen Gruppen auch die Analyse von wissenschaftlichen Arbeiten thematisiert. Das kann eine kritische Bewertung einer Studie aber auch den Vergleich mehrerer akademischer Texte umfassen.

In verschiedenen Parallelgruppen der Fächer „KO Critical Media Analysis“, „PS Literary Studies“ und „VK Cultural Studies for Language Teachers“ steht die literarische Analyse und kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medieninhalten im Fokus. Diese reichen von literarischen Texten aus der frühen Neuzeit über Film- und Fernsehproduktionen, Musikvideos bis hin zu digitalen Medien (siehe 4.1.1.4). In manchen

dieser Gruppen wird auch die Produktion von Medien behandelt. Hierbei ist anzumerken, dass all diese Inhalte zwar nur in Fächern mit Parallellehrveranstaltungen vorkommen, allerdings sind zumindest in „Critical Media Analysis“ alle Gruppen mit Inhalten aus diesem Bereich bestückt. Dennoch muss angemerkt werden, dass sich diese thematisch sowie in der Vorgehensweise stark voneinander unterscheiden.

In allen hier genannten Bereichen wäre eine Vermittlung unterschiedlichster Bereiche der Medienkompetenz möglich. Das gilt ebenfalls für die spezifischeren Aspekte dieser Kompetenz, welche in den folgenden Abschnitten zusammengefasst werden.

5.3.2.8. Text und Medienkompetenz – Literatur im Fremdsprachenunterricht

Der spezifischere Bereich der Verwendung von Literatur im Unterricht wird ausschließlich in vereinzelt Parallelgruppen der Lehrveranstaltungen „VK Specific Issues in Language Learning and Teaching“, „VK Literature for Language Teachers“ und „VK Cultural Studies for Language Teachers“ thematisiert. Es ist davon auszugehen, dass andere Gruppen dieser Kurse – besonders jene von „Literature for Language Teachers“ – ebenfalls Inhalte aus diesem Bereich beinhalten, allerdings lassen deren Beschreibungen teilweise nicht direkt darauf schließen.

5.3.2.9. Text und Medienkompetenz – Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial

Wie der Name bereits vermuten lässt, ist das Bewerten und Erstellen von Unterrichtsmaterialien das Hauptthema des Kurses „Materials Evaluation and Development“. Hierbei spielen auch die Analyse dieser sowie die Verwendung von Medien in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Diese Fertigkeiten werden in verschiedenen Gruppen der Lehrveranstaltung „Specific Issues in Language Learning and Teaching“ optional weiter vertieft.

5.3.2.10. Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation

Die Grundlagen für ein Verständnis sozialer und kultureller Einflüsse auf linguistische Konstruktionen und Formulierungen werden in der verpflichtenden Vorlesung „Language in a Social Context“ behandelt. Dabei geht es noch hauptsächlich um geographische Faktoren. Interkulturalität wird umfangreicher und von unterschiedlichen Standpunkten in vielen Parallelgruppen von fortgeschrittenen Kursen – genauer „PS Literary Studies“, „Critical Media Analysis“, „VK Cultural Studies for Language Teachers“ und „Specific Issues in Language Learning and Teaching“ – thematisiert. Die Fähigkeit zur Mediation wird verbindlich in der Übung „Language in Use 1“ und in den beiden „Language Competence“-Kursen im Masterstudium entwickelt. Der Einfluss von kulturellen Faktoren auf die Wahl von Sprachkonstrukten wird außerdem in einer Gruppe von „VK Linguistics for Language Teachers“ genauer betrachtet.

5.3.2.11. Recherche und wissenschaftliches Arbeiten

Das Recherchieren, das Forschen sowie das Planen und Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten und das Verwenden von akademischen Ressourcen für verschiedene Zwecke werden in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen thematisiert. Im Kurs „Introduction to Information and Research Literacy“ wird die Grundlage für diese Fertigkeiten mit der Behandlung von Strategien zur Literaturrecherche erarbeitet.

Hierbei wird bereits ein starker Fokus auf die Verwendung von digitalen Hilfsmitteln gelegt. In „Principles of English Language Teaching Methodology“ und dem Begleitseminar für das Schulpraktikum im Masterstudium, dem „VK Practicum Course“, wird außerdem thematisiert, wie Forschung den Unterricht informieren kann und im Falle von letzterem auch, wie solche informierten Interventionen im Gegenzug wiederum beforscht werden können. Im Rahmen von Recherchearbeit gibt es Möglichkeiten die Medienkompetenz zu vertiefen. Die Anwendungskompetenz und Wahl von Tools kann wiederum im Rahmen der Forschung vermittelt werden.

5.3.2. Anknüpfungspunkte aus den Interviews mit Lehrenden

Während der Interviews mit den Lehrenden wurden die Themenbereiche aus dem digi.komp-P Modell und damit in Verbindung stehende mögliche Anknüpfungspunkte im Studium besprochen. Allgemein fanden sich dabei akademische, fachliche, fachdidaktische und rein didaktische Thematiken, die in Verbindung mit den digitalen Kompetenzen gesetzt wurden. Einige der Anknüpfungspunkte decken sich mit den Ergebnissen der Literaturanalyse und der Auswertung der Lehrveranstaltungsbeschreibungen und wurden hier nur kurz erwähnt.

5.3.2.1. Anknüpfungspunkte aus der englischen Sprachwissenschaft und Fachdidaktik

Die **Medienkompetenz** ist generell in der Sprachwissenschaft und Sprachendidaktik verortet, daher wurde hier der offensichtlichste Anknüpfungspunkt festgestellt. Vor allem das Rezipieren und Bewerten von Inhalten sind hier relevant und auch eng mit den **rezeptiven Sprachfertigkeiten** verbunden. Diese Fertigkeiten sind vor allem in Sprachkompetenz und Literaturfächern relevant. Das Behandeln von digitalen Genres wird teilweise bereits in diesen Kursen praktiziert, könnte aber umfangreicher implementiert werden. Die Textproduktion und Verarbeitung ist ebenfalls eng mit dem Ausbilden der **Schreibfertigkeiten** verbunden und wäre sowohl in der Sprachkompetenz, Fachdidaktik aber auch in allen Kursen mit Seminararbeiten verortet. Die Materialerstellung im weiteren Sinne ist für verschiedene fachdidaktische Kurse wichtig und steht im Fokus vom Materials-Kurs. Konkret wurde sie auch im Kontext von **CLIL**-Unterricht angesprochen.

5.3.2.2. Anknüpfungspunkte aus den Bereichen Unterricht und Schulorganisation

Allgemein wurde das **Unterrichten** mit digitalen Werkzeugen häufig angesprochen. Hierbei wurde die Wichtigkeit eines Zusammenspiels zwischen dem Unterrichtsdesign und den eingesetzten Technologien und Medien hervorgehoben. Speziell wurde hervorgehoben, dass für einen effektiven mediengestützten Unterricht die Grundlagen, wie Classroom Management und Organisation von der Lehrkraft beherrscht werden müssen. Es geht auch darum, die Lernenden bei den Arbeiten im Unterricht unterstützen zu können. Diese Fertigkeiten müssen gegeben sein und sind auch in technologiegestützten Settings, etwa beim Einsatz von Kommunikations- und Kollaborationstools sowie Sozialen Medien, hoch relevant. In diesem Bereich müssten dann diese Grundlagen angewendet werden können. Ähnliches gilt auch für die Vermittlung von Umgangsformen und Verhaltensregeln in der Klasse sowie in anderen Communities. Kollaboration und Interaktion – im digitalen Raum und allgemein – wurden auch im Kontext des **Bereuens von Projekten** als bedeutend hervorgehoben. Dabei wurde auch explizit auf die Wichtigkeit des Beachtens von verschiedenen

Settings, Aufgaben und Zielen hingewiesen. In diesem Bereich wären ebenfalls die Anwendungskompetenz und die Medienkompetenz – besonders die Produktion dieser – sowohl seitens der Lehrenden sowie als zu fördernde Fertigkeiten verortet.

Auch das **Vorbereiten** des Unterrichts wurde im Kontext der digitalen Kompetenzen besprochen. In diesem Bereich ist das Erstellen von eigenen Materialien – beispielsweise im CLIL-Kontext – besonders stark mit digitalen Kompetenzen verknüpft. Neben dem Erstellen von neuen Inhalten, dem Finden, Bewerten und Weiterverarbeiten von Vorhandenem und dem Beachten von rechtlichen Aspekten sind hier auch die positiven Einflüsse von authentischen Inhalten und vom Aktivieren von Lernenden durch den verwendeten Input als wichtig hervorgehoben worden. Zum Aktivieren von Lernenden wurde angemerkt, dass es besonders wertvoll ist, wenn Lernende selbst aktiv Inhalte produzieren, egal ob traditionell oder in digitaler Form. Zusätzlich würde sich bei der Materialerstellung auch die Kollaboration anbieten. Dazu wurde angemerkt, dass es allerdings immer nur als Option betrachtet werden sollte. Eine Überschneidung mit einigen Bereichen des Vorbereitens von Unterricht, wie das Erstellen von Materialien aber auch die Bestückung einer Lernplattform, stellt auch das **Unterstützen von eigenständigem Lernen** dar. Dasselbe gilt auch für die Auswahl von Lernwerkzeugen.

Auch in der **Leistungsfeststellung** gibt es Überschneidungen mit den digitalen Kompetenzen, die identifiziert worden sind. Hierbei ist vor allem die Anwendungskompetenz seitens der Lehrenden relevant. Aber auch Kommunikation kann hierbei ein wesentlicher Faktor sein, da Austausch als wertvoller betrachtet wurde als das simple Vergeben einer Bewertung. Vor allem im Fach „Testing and Assessment“ würde sich hier eine Umsetzung anbieten. Ähnlich ist auch die **Evaluierung** des eigenen Lehrens mit den digitalen Kompetenzen verwoben. Verschiedene Werkzeuge bieten sich an. Hierbei ist ebenfalls eine Auswahl zu treffen und Anwendungskompetenz von Nöten.

Die **Unterstützung von Kolleg*innen**, sei es die Vermittlung von Kompetenzen an diese oder das Teilen von Materialien, sowie **organisatorische Aufgaben** – wie das gemeinsame Verwalten und Gestalten der Schulgemeinschaft – bieten sich ebenfalls als Fertigkeiten an, die mit digitalen Kompetenzen verknüpft werden können, da diese oft technologiegestützt ablaufen. Hierbei sind vor allem das Teilen von Medien, die Kollaboration und Interaktion und die Anwendungskompetenz sowie die Bewertung der Situation und eine darauf basierende Auswahl von Werkzeugen relevant.

5.3.2.3. Anknüpfungspunkte aus dem Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens

In Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten, welches im Kontext eines jeden Studiengangs von Relevanz ist, konnten auch einige Verknüpfungen zu den digitalen Kompetenzen festgestellt werden, die angesprochen wurden. In vielen der fortgeschrittenen Kurse wird von den Studierenden erwartet, dass sie Seminararbeiten verfassen. In all diesen würde sich eine Vermittlung der allgemein relevanten Aspekte anbieten.

Konkret wurde erstens auf die **Recherchearbeit** eingegangen, für die das Finden, Bewerten, Rezipieren und Verarbeiten von Inhalten grundlegend sind. Aber auch die Organisation von gefundenem Wissen spielt hier laut den Befragten eine entscheidende Rolle. Außerdem wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass sich hier auch Überschneidungen zur Sprachkompetenz finden. Lesestrategien sind von großer Bedeutung für das Erschließen von Inhalten. Das ist im digitalen Raum ebenso wahr, aber auch der Umgang mit den elektronischen Formaten muss beherrscht werden. Kompetenzen im Umgang mit gewissen Hilfsmitteln können die Arbeit erleichtern. Das gilt speziell für Literaturdatenbanken und deren Suchfunktionen, die auch von der Perspektive des Umgangs mit Algorithmen relevant sein können, oder Literaturverwaltungstools. In Linguistik-fokussierten Lehrveranstaltungen würde sich je nach Methodik auch die statistische Datenauswertung mittels digitaler Hilfsmittel anbieten.

Aber auch das **Verfassen** von wissenschaftlichen Texten bietet, wie die Arbeit an Schreibkompetenzen und Textproduktion in anderen Kontexten, die Möglichkeit sich mit Textverarbeitungssoftware und Konventionen bei der Erstellung spezifischer Medien auseinanderzusetzen. Ein weiterer Anknüpfungspunkt wurde in der Durchführung von Peer-Reviews und dem Einholen von **Peerfeedback** im weiteren Sinn verortet, da auch in diesem Kontext digitale Hilfsmittel genutzt und online kommuniziert und gearbeitet werden kann.

5.3.3. Anknüpfungspunkte aus der Befragung von Studierenden

Auch aus den Antworten der Studierenden auf die Befragung zu ihren Erfahrungen im eigenen Unterricht und im Studium gingen einige Themenbereiche hervor, bei denen eine Verbindung mit den digitalen Kompetenzen besteht. Dabei handelte es sich hauptsächlich um den Einsatz von Technologie im Unterricht, beispielsweise in Form von Quizz-Programmen, Trainingswebsites, digitalen Erweiterungen zu Schulbüchern und ähnlichen Lernsoftware-Alternativen aber auch Lernplattformen, sowie im weiteren Schulkontext, wie elektronischen Klassenbüchern oder Verwaltungssoftware, das Finden von Materialien und den Medieneinsatz. Auch digitale Kollaboration und Kommunikation im Unterricht und bei Projekten sowie die Verwendung von Hilfsmitteln zur Textproduktion und Recherche wurden erwähnt.

5.3.4. Aus den identifizierten Anknüpfungspunkten abgeleitete relevante Aspekte der Kompetenzen

Zusammenfassend finden sich vor allem Möglichkeiten die Medien- und Informationskompetenz, beispielsweise im Rahmen von Recherchearbeit und dem Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, Materialfindung -weiterentwicklung und -erstellung, oder dem Einsatz als zu analysierendes Artefakt oder sprachlichen Input im Unterricht, in Beziehung mit der Lehre an der Fakultät und dem Berufsalltag von Lehrenden zu bringen. Aber auch die Verwendung und Auswahl von Software in verschiedensten Kontexten, wie beispielsweise als Werkzeuge im Unterricht oder für kommunikative oder organisatorische Zwecke, und die dafür notwendigen Fertigkeiten stellen eine natürliche Überschneidung dar.

5.4. Wertung der Kompetenzen in Bezug auf deren Relevanz im Lehrberuf mit UF Englisch

5.4.1. Wertung der Kompetenzen und Identifikation von für das Lehramt UF Englisch relevanten Aspekten durch Lehrende an der Fakultät

Im Rahmen der Datenerhebung wurden die interviewten Lehrenden auch nach Aspekten der digitalen Kompetenzen gefragt, die sie für relevant für das Lehramt-Englisch-Studium halten. Hierbei wurde nach den Kompetenzmodellen vorgegangen. Die Auswertung dieser Daten erfolgte ebenfalls nach dem in Sektion 5.1 beschriebenen Categoriesystem. Vor allem die Mediendidaktik und Bereiche der Anwendungskompetenz im Kontext der Zusammenarbeit und Interaktion sowie die Fähigkeit, Anwendungen basierend auf Anforderungen zu wählen, wurden hierbei häufig thematisiert.

Identifizierter relevanter Kompetenzbereich	Anzahl der Erwähnungen
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	18
Zusammenarbeiten	17
Medien und Daten vergleichen und bewerten	16
Interagieren und kommunizieren	15
Medien und Daten teilen	13
Medien und Daten suchen und finden	12
An der Gesellschaft teilhaben	10
Digitale Medien rezipieren	10
Digitale Medien produzieren	10
Inhalte entwickeln	6
Digitale Identitäten gestalten	6
Digitalisierung im Alltag	6
Medien und Daten organisieren	5
Textverarbeitung	4
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	4
Digitale Medien rezipieren	4
Chancen und Grenzen der Digitalisierung	3
Gesundheit und Wohlbefinden	3
Digitale Geräte nutzen	3
Grundlagen des Betriebssystems	2
mit Algorithmen arbeiten	2
Geschichtliche Entwicklung	1
Tabellenkalkulation	1

Tabelle 9: Kompetenzen die – vollständig oder teilweise – von den Interviewten Lehrenden als für das Lehramtsstudium relevant identifiziert wurden

In den Kompetenzbereichen „Geräte und Inhalte schützen“, „Technische Probleme lösen“ und „Kreative Nutzung von Programmiersprachen“ wurden von den interviewten Lehrpersonen keine Aspekte als im Rahmen der Lehramtsausbildung für das UF Englisch identifiziert.

5.4.1.1. Anwendungskompetenz – Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren und digitale Werkzeuge nutzen

Im Bereich der Anwendungskompetenz wurde vor allem die Metaebene als besonders wichtig betrachtet. Das Finden, Auswählen und Einsetzen von Programmen für spezifische Zwecke wurde häufig angesprochen. Diese Kompetenzen sind besonders im Rahmen des Technologieeinsatzes im Schulalltag – vor allem im Unterricht, aber auch in der Bewertung, Kommunikation, was auch das Einholen von Feedback umfasst, und

Organisation – genannt worden. Dabei müssen Studierende darauf vorbereitet sein, die Anforderungen an die Software in der konkreten Situation erkennen zu können und basierend darauf eine verfügbare Lösung zu wählen.

Es geht aber auch um den reflektierten Einsatz von Technologien und darum den Fokus auf das Ziel nicht zu verlieren. Studierende sollten in der Lage sein, dahingehend zu reflektieren, ob der Technologieeinsatz einen Mehrwert für die zu bewältigende Aufgabe bringt. Das ist vor allem beim technologiegestützten Unterricht mehrfach hervorgehoben worden. Eingesetzte Programme sollten nicht die Aufgabenstellungen oder Sozialformen diktieren oder einschränken und eventuell deren Effekt mindern. Speziell für den Sprachunterricht werden hier auch Konzepte wie CLT zu beachten sein. Auch für die Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten kann diese Kompetenz relevant sein, da Studierende vom Einsatz von Literaturdatenbanken und Zitationssystemen profitieren könnten, wenn sie diese sinnvoll einsetzen können.

Zur allgemeinen Thematik des Findens und Auswählens von digitalen Werkzeugen wurde von den Befragten angemerkt, dass es hier mehr Unterstützung brauchen würde. Es wäre laut ihren Aussagen besonders hilfreich, wenn eine Art Datenbank oder Liste von Tools zur Verfügung stehen würde, die regelmäßig aktualisiert wird, sodass Software, die nicht mehr supportet wird, oder nicht mehr in der gleichen Form erhältlich ist ersetzt wird. Eine Gruppierung nach Einsatzbereichen wurde ebenso empfohlen. Außerdem wurde angemerkt, dass solche Listen nicht zu umfangreich sein sollten, damit es nicht zu unübersichtlich wird.

Die Fertigkeit digitale Geräte sinnvoll zu nutzen, wurde ebenfalls thematisiert. Hierbei ist es besonders wichtig, auf die Gegebenheiten in der Schule einzugehen und mit den vorhandenen Ressourcen arbeiten zu können und auch zu wissen welche Anforderungen sich aus der konkreten Situation ergeben.

5.4.1.2. Digitale Kollaboration und Kommunikation – Zusammenarbeiten, Kommunizieren und Interagieren

Das kollaborative Arbeiten unter Einsatz digitaler Hilfsmittel wurde relativ umfangreich in den Gesprächen thematisiert. Die Lehrenden sprachen dieser Kompetenz allgemein große Wichtigkeit zu. Professor Smith hat zum Zeitpunkt des Interviews selbst dazu geforscht und daher ein fundiertes Verständnis für die Relevanz von technologiegestützter Kollaboration und Kommunikation in Projekten in der heutigen Zeit, denn laut ihrer Forschung ist in praktisch allen solchen Teamarbeitssettings eine digitale Komponente zu verorten. Daher ist die Fähigkeit mit den dafür notwendigen Werkzeugen umzugehen grundlegend für die Teilhabe am modernen Leben.

Neben dem Umgang mit technischen Werkzeugen zur Kommunikation ist auch die Wahl dieser Tools basierend auf den Anforderungen des Arbeitskontexts und der Zielsetzung Teil dessen, was notwendig für erfolgreiche Arbeit über digitale Kanäle ist. Wie Professor Smith basierend auf ihrer Recherche erklärt hat, kann es oft sinnvoll sein, eine solche Wahl sehr fein granuliert zu treffen und eine Vielzahl an Werkzeugen für verschiedene Aufgaben zu wählen. Es gilt natürlich auch, nicht nur die technischen Fähigkeiten, sondern

auch die sozialen Aspekte dabei zu beachten, da die Gruppenzusammensetzung und die Sozialkompetenz der Teammitglieder entscheidend für die Effektivität der gemeinsamen Arbeit sind. Und neben der Wahl der Werkzeuge zur Kommunikation und Kollaboration ist auch die Wahl von sozialen Settings unter Beachtung technischer Voraussetzungen als wichtig genannt worden.

Speziell wurde im Bereich der digitalen Kollaboration neben der Fertigkeit selbst mit Peers zusammenzuarbeiten – sei es als Studierende oder Lehrende im Berufsleben – auch die eine solche Zusammenarbeit zwischen Lernenden im eigenen Unterrichtskontext für Projektarbeiten, Peer-Learning oder Teambuilding zu initiieren und betreuen, mehrfach als grundlegend für Lehrende hervorgehoben. Auch digitale Interaktion mit Lernenden im Rahmen der Lehrtätigkeit und zu Zwecken von Beratung, gegenseitigem Feedback und Austausch über erbrachte Leistungen sind laut den Befragten ebenfalls wichtig für die Zielgruppe. Außerdem sind kommunikative Fertigkeiten auch essenziell, um selbstständig Life Long Learning zu betreiben und sich online – beispielsweise durch Teilnahme an Online-Communities – fortzubilden, was auch als wichtige Kompetenz für Lehrende festgehalten wurde.

5.4.1.3. Medien- und Informationskompetenz – Finden, Bewerten, Organisieren, Rezipieren, Erstellen, Entwickeln und Teilen

Allgemein war die Medien- und Informationskompetenz ein umfangreiches Thema in allen Interviews. Oft waren die unterschiedlichen Dimensionen dieser Bereiche eng miteinander verbunden und in verschiedensten Einsatzbereichen verortet.

Das Suchen und Finden von Inhalten wurde von den Lehrenden in einigen Kontexten als relevant identifiziert. Beim wissenschaftlichen Arbeiten wird die Kompetenz im Rahmen der Recherche benötigt. Hierbei ist es wichtig verschiedene online-Ressourcen und Datenbanken nutzen zu können. Auch das Finden von Materialien im Unterricht ist eine essenzielle Fertigkeit, die Studierende für ihren zukünftigen Beruf erlernen müssen. Vor allem im Kontext der Planung von CLIL-Unterricht ist es oft grundlegend diese Kompetenz zu besitzen, da es dort oft keine vorgefertigten Unterrichtsmaterialien gibt und man als Lehrperson selbst Inhalte dafür auswählen und weiterentwickeln muss.

Das Bewerten von Medien und Daten wurde neben der Thematik der Recherchearbeit für wissenschaftliche Arbeit einerseits mehrfach im Kontext der Evaluierung von Materialien und Inhalten für den Unterricht als wichtige Kompetenz genannt und andererseits als allgemeine Fertigkeit, die in der modernen Gesellschaft notwendig ist und von Lehrenden gefördert werden sollte, beschrieben. Es wurde ebenfalls mehrfach darauf hingewiesen, dass die didaktische Qualität eine der wichtigsten Dimensionen, die bei der Bewertung von Materialien für den Unterricht herangezogen werden muss, ist. Als Lehrperson im UF Englisch spielt außerdem die Fertigkeit der Bewertung von Materialien in Hinsicht auf ihre Eignung für CLT eine wichtige Rolle. Die Bewertung von Unterrichtsinhalten, oder Medien, die potenziell für diesen Zweck weiterverarbeitet werden könnten wurde auch aufgrund des häufigen Mangels an geeigneten vorgefertigten und kompilierten Ressourcen im Kontext des CLIL als eine der Hauptfertigkeiten genannt.

Das Rezipieren von Medien wurde ebenfalls als ein Schlüsselkompetenzbereich, die Lehrende an Lernende weitergeben können sollten, genannt. Kritisches Lesen von Texten ist eine Kompetenz, die nicht nur in der Lehrenden-Rolle, sondern auch fachlich im Kontext des Englischstudiums besonders relevant ist. Das gilt auch für das Erkennen von potenziellen Zielsetzungen von Texten und das Identifizieren von Genres und Zielgruppen sowie die Quellenkritik und das Interpretieren von Medien auf einer abstrakten emotionalen Ebene. Das Erkennen von Troll- und Bot-Posts sowie Native Advertisement wurden als wichtige Skills genannt, die in der modernen Zeit beherrscht werden müssen, um sicher am Leben im digitalen Raum teilhaben zu können. Außerdem wurde angemerkt, dass unterschiedliche digitale Medien als zu analysierende digitale Artefakte herangezogen werden könnten und auch sollten. Neben Texten sollten auch beispielsweise Bilder rezipiert werden können.

Auch das Organisieren von Informationen wurde im Kontext der Onlinerecherche mehrfach als für Studierende relevant bezeichnet. Konkret wurden das Wissens- und Lernmanagement erwähnt. Auch diese Kompetenz ist wieder im Kontext beider Rollen der Zielgruppe relevant: Sowohl im Studium, wo es Quellen und Daten für wissenschaftliche Arbeiten zu verwalten gilt, als auch im späteren Berufsleben, wo Unterrichtsmaterialien organisiert werden und Lernenden die Fähigkeit der Organisation von Inhalten vermittelt werden müssen.

Die Produktion von Medien wurde oft als Grundfertigkeit betrachtet, die Lehrende gerne bereits voraussetzen würden, aber oft weder bei Lernenden an Schulen noch bei Studierenden in einem Ausmaß ausgeprägt sind, dass das ohne Einschränkungen möglich wäre. Die Produktion von Texten, Bildern und Videos wurden mehrfach als im Studium und Berufsleben der Zielgruppe zu bewältigende Aufgaben genannt. Besonders die Textproduktion wurde in unterschiedlichen Kontexten genannt: Einerseits ist das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten ein nicht zu vernachlässigender Aspekt des Studiums und andererseits ist das Schreiben selbst Kernkompetenz im Fach Englisch, die es – auch im digitalen Bereich – zu beherrschen und zu vermitteln gilt. Im Kontext der pädagogischen Komponente des Studiums wurde auch die Wichtigkeit der kompetenten Erstellung von Unterrichtsmaterialien und eventuell auch von Lernvideos hervorgehoben. Das Weiterentwickeln von Inhalten wurde aus ähnlichen Gründen und in ähnlichen Kontexten wie das Erstellen dieser als relevant identifiziert. Auch das Erstellen und Weiterentwickeln von Open Educational Resources (OER) wurden mehrfach als fördernd bezeichnet.

Das Teilen von Inhalten wurde ebenfalls im Kontext des Umgangs mit Unterrichtsmaterialien für die Zielgruppe als relevant identifiziert. Lehrende müssen in der Lage sein, Inhalte, die sie gefunden, erstellt oder weiterverarbeitet haben, an ihre Lernenden, aber auch an andere Lehrende weitergeben zu können. Im modernen Schulalltag wird das oft über digitale Kanäle geschehen. Aber auch im weiteren Kreis als im Kontext einer Bildungseinrichtung kann das Teilen von Materialien für Lehrende eine sinnvolle Kompetenz sein, wenn es beispielsweise darum geht, selbsterstelltes Material als OER zur Verfügung zu stellen.

5.4.1.4. An der Gesellschaft teilhaben und digitale Identitäten gestalten

Beim Weiterentwickeln und Teilen von Inhalten wird auch ein Verständnis für Lizenzen relevant, da Lehrende einerseits feststellen müssen, ob und wie sie Inhalte nutzen und weiterentwickeln dürfen und sich auch Gedanken darüber machen müssen, in welchem Ausmaß sie ihre eigenen Materialien der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen wollen, wenn sie diese veröffentlichen. Einige der Befragten merkten an, dass es in diesem Bereich bei Studierenden sowie Lehrenden oft große Wissenslücken gibt, sie von diesen Gruppen häufig eine geringe Wertschätzung für die Thematik wahrgenommen haben und dass hier viel Förderungsbedarf besteht.

Die Kompetenzen der sicheren Teilhabe an online Interaktionen der reflektierten Präsentation des Selbst im Internet wurden aufgrund ihrer Wichtigkeit für das alltägliche moderne Leben als relevant für die Zielgruppe genannt. Da es sehr gefährlich sein kann, in diesem Bereich unvorsichtig zu sein, ist es notwendig, dass junge Menschen aufgeklärt werden und ein Bewusstsein für potenzielle Folgen ihres Handelns im digitalen Raum entwickeln. Hierzu ist es wichtig den eigenen digitalen Fußabdruck beziehungsweise die eigene Medienbiografie zu kennen und reflektieren zu können, und ein gewisses Maß an digitaler emotionaler Intelligenz zu entwickeln. Die Aufgabe diese Kompetenzen zu vermitteln, wurde auch bei Lehrenden verortet, was bedeutet, dass Studierende im Lehramt darauf vorbereitet werden müssen. Das ist nicht nur der Fall, da sie das Wissen in ihrer zukünftigen Tätigkeit weitergeben können sollten, sondern auch weil es Erwartungshaltungen in Bezug auf Professionalität und Vorbildwirkung an ihr eigenes Auftreten in ihrer – zukünftigen – Rolle als Lehrpersonen gibt. Außerdem erlauben Fähigkeiten im Umgang mit online Communities Lehrenden sich zu vernetzen und Ressourcen für ihren Unterricht besser zu finden und zu teilen.

5.4.1.5. Digitalisierung allgemein – Rolle im Alltag, Geschichte, Chancen und Grenzen

Noch grundlegender als die¹⁹ Fertigkeit irreführende Inhalte im Internet zu erkennen ist das Entwickeln eines Bewusstseins für diese. Als angehende Lehrende müssen Studierende eine gewisse Informiertheit über Trends im Bereich des Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht aufweisen und kompetent am Diskurs teilhaben können. Eine allgemeine mediendidaktische Kompetenz wird ebenfalls als hochwichtig hervorgehoben. Ein Wissen über Gefahren in digitalen Umgebungen im allgemeinen wurde auch als essenzieller Inhalt genannt, den Studierende nicht nur verinnerlichen, sondern auch an Lernende weitergeben können müssen, um diese auf ein Leben in der digitalisierten Welt vorzubereiten.

Auch die Grenzen von digitalen Medien und Tools sollten im Bewusstsein der Studierenden sein. So sollen sie in der Lage sein zu erkennen, wenn ein Einsatz digitaler Hilfsmittel sinnvoll und mehrwertbringend ist und wann das nicht der Fall ist.

Die Vertrautheit mit der Geschichte der Informatik und der Digitalisierung, sowie mit den beruflichen Möglichkeiten in diesem Bereich wurden von keiner der interviewten Personen als relevant für die Zielgruppe

¹⁹ in Sektion 5.4.2.3. beschriebene

eingestuft. Keine Aspekte dieser Kompetenzen wurden als Teil dessen, was im Rahmen der Lehramt-Ausbildung im UF Englisch vermittelt werden sollte angesehen.

5.4.1.6. Anwendungskompetenz – Betriebssystem und Standardsoftware

Beim Umgang mit dem Betriebssystem wurde nur das Verwalten von Dateien und Ordern als für die Zielgruppe relevant identifiziert. Standardprogramme wurden ebenfalls nicht in vielen Kontexten angesprochen. Die Textverarbeitung wurde im Rahmen des Verfassens von Arbeiten an der Fakultät angesprochen sowie im Kontext der Unterstützung Lernender dabei Aufgabenstellungen für ihre Ausbildung zu erstellen. Präsentationserstellung wurde gar nicht explizit thematisiert, während die Tabellenkalkulation für die Datenauswertung bei akademischen Projekten als relevant identifiziert wurde.

5.4.1.7. Gesundheit und Sicherheit

Generell sahen einige der Befragten es als wichtig, dass Studierende ein Bewusstsein für und Wissen über gesundheitliche Aspekte des Umgangs mit digitalen Medien haben und auch in der Lage sind dieses anzuwenden und Lernende zu schützen und zu unterstützen. Neben den Gefahren im Internet wie Irreführung und Datendiebstahl wurden auch die psychologischen Auswirkungen von konsumierten Medien und von Informationsüberflutung genannt. Auch die Gefahr von übermäßiger Mediennutzung und die daraus resultierende Vernachlässigung von anderen Bedürfnissen wurden thematisiert. Als Lehrperson sollte man zumindest ein Bewusstsein für diese Thematiken bei Lernenden schaffen können.

Auch der Schutz von persönlichen Daten und der Privatsphäre sind in diesem Kontext besprochen worden. Als zukünftige Lehrpersonen müssen Studierende ein grundlegendes Verständnis für Maßnahmen zum Datenschutz kennen, um Lernende dazu erziehen und sie so schützen zu können. Hier wurde ebenfalls mehrfach auf das mangelnde Wissen von jungen Menschen hingewiesen und die Wichtigkeit dieser Aufgabe hervorgehoben.

5.4.1.8. Computational Thinking – Arbeit mit Algorithmen und Programmiersprachen

Während das Programmieren selbst von keiner Lehrperson als sinnvolle Erweiterung irgendeines Teils des Curriculums befunden wurde, konnte eine Möglichkeit der Vermittlung des Algorithmus-Konzepts im Studium verortet werden. So würde es sich anbieten im Rahmen der Entwicklung der Informationskompetenz, welche für Studierende, wie oben angeführt, besonders relevant ist, Grundlagen des Themas im Kontext der Funktionsweise von sozialen Medien anzusprechen. Datenbanken könnten im Kontext der Literaturrecherche zumindest von Seiten der Anwendungskompetenz beleuchtet werden.

5.4.2. Bewertung der Kompetenzen von Studierenden an der Ausbildung an der Fakultät

Die Bewertungen der digitalen Kompetenzen in Bezug auf ihre Relevanz auf den Berufsalltag einer Lehrperson mit UF Englisch wurden nur von jenen Befragten gesammelt, die bereits Berufserfahrung haben. So sollten diese praxisbezogen gehalten werden.

Allgemein wurden über ein Drittel der Kompetenzen mit mehr als 4 von 5 Punkten bewertet und nur fünf der Kompetenzen mit weniger als 3. Das zeigt bereits in Grundzügen die wahrgenommene Wichtigkeit dieser

Fertigkeiten unter den Studierenden auf. Die Anwendungskompetenz und die Medienkompetenz schnitten größtenteils relativ gut ab. Vor allem die Textverarbeitung und das Finden von Medien wurden als sehr wichtig betrachtet. Beide Kompetenzdeskriptoren erhielten eine perfekte durchschnittliche Bewertung von vollen 5 Punkten.

Das Auftreten in digitalen Räumen, die Tabellenkalkulation, geschichtliche Hintergründe sowie Aspekte des Computational Thinkings wurden wiederum als kaum relevant betrachtet.

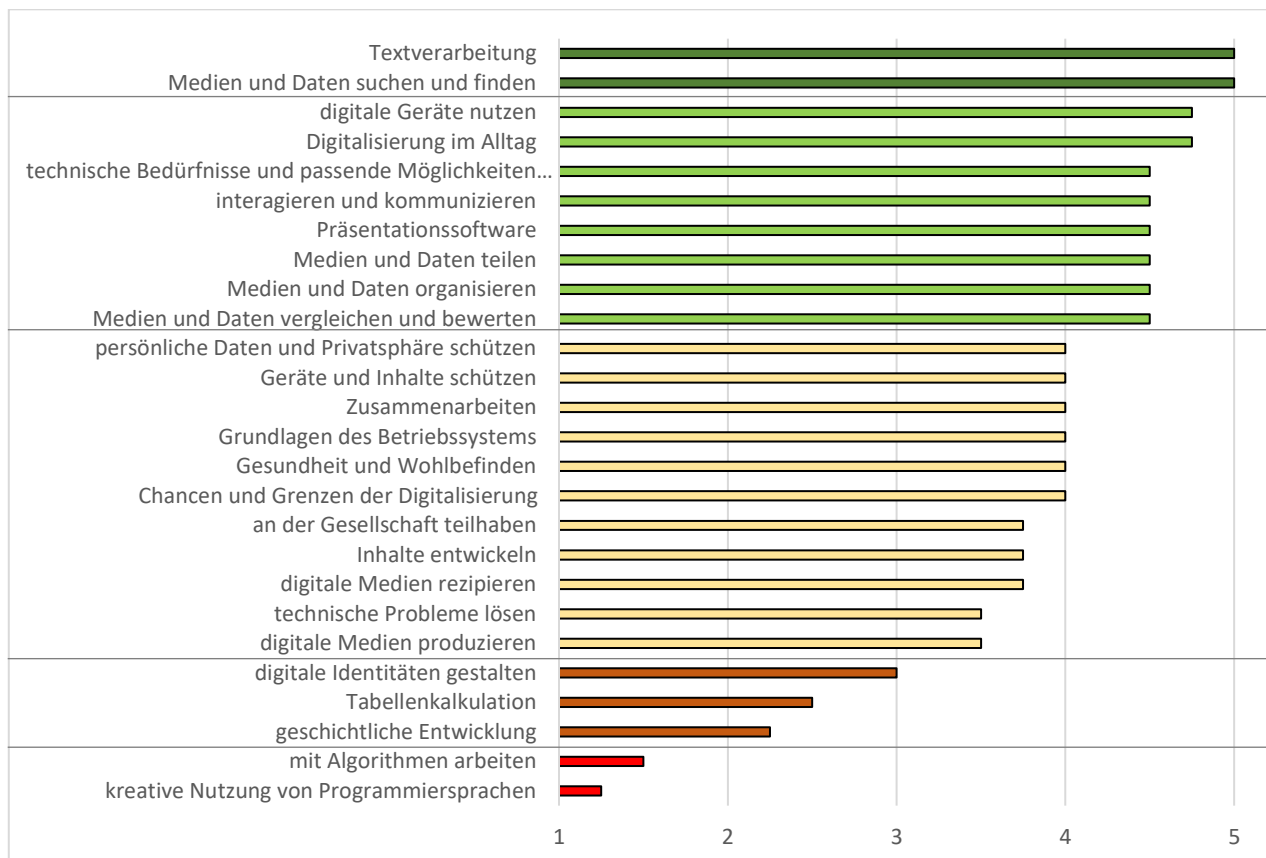


Diagramm 4 – Wertung der digitalen Kompetenzen nach deren Relevanz für Lehrende des UF Englisch durch Studierende mit Berufserfahrung in diesem Gebiet (n = 4)

5.4.2.1. Vergleich der Wertungen zur Selbsteinschätzung der Studierenden in den Kompetenzen und des Beitrags ihres Studiums zu ihren Fertigkeiten

Die Wertung der Kompetenzen ist an sich bereits aussagekräftig, wenn es darum geht, welche in der Erarbeitung von Maßnahmen fokussiert werden sollen, allerdings kann eine Betrachtung der Relevanz in Bezug auf die Fertigkeiten der Studierenden helfen, aufzuzeigen, welche der wenig oder nicht vermittelten Kompetenzen besonders schwerwiegende negative Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit von Studierenden haben könnten, weil genau diese in diesem Kontext besonders wichtig wären.

Beim Vergleichen der Bewertungen der Wichtigkeit der Kompetenzen für Lehrende im UF Englisch und den Selbsteinschätzungen der Studierenden zeigt sich ein durchaus positiver Trend: Im Schnitt sind die meisten als wichtig bewerteten Kompetenzen auch als relativ gut beherrscht eingestuft worden, was darauf schließen lässt, dass Studierende bereits relativ gut auf die Anforderungen im Bereich der digitalen Kompetenzen in

ihrer zukünftigen Arbeitsumgebung vorbereitet sind. Es gibt allerdings einige Ausnahmen, die im Kontext dieses Projekts besonders relevant sind.

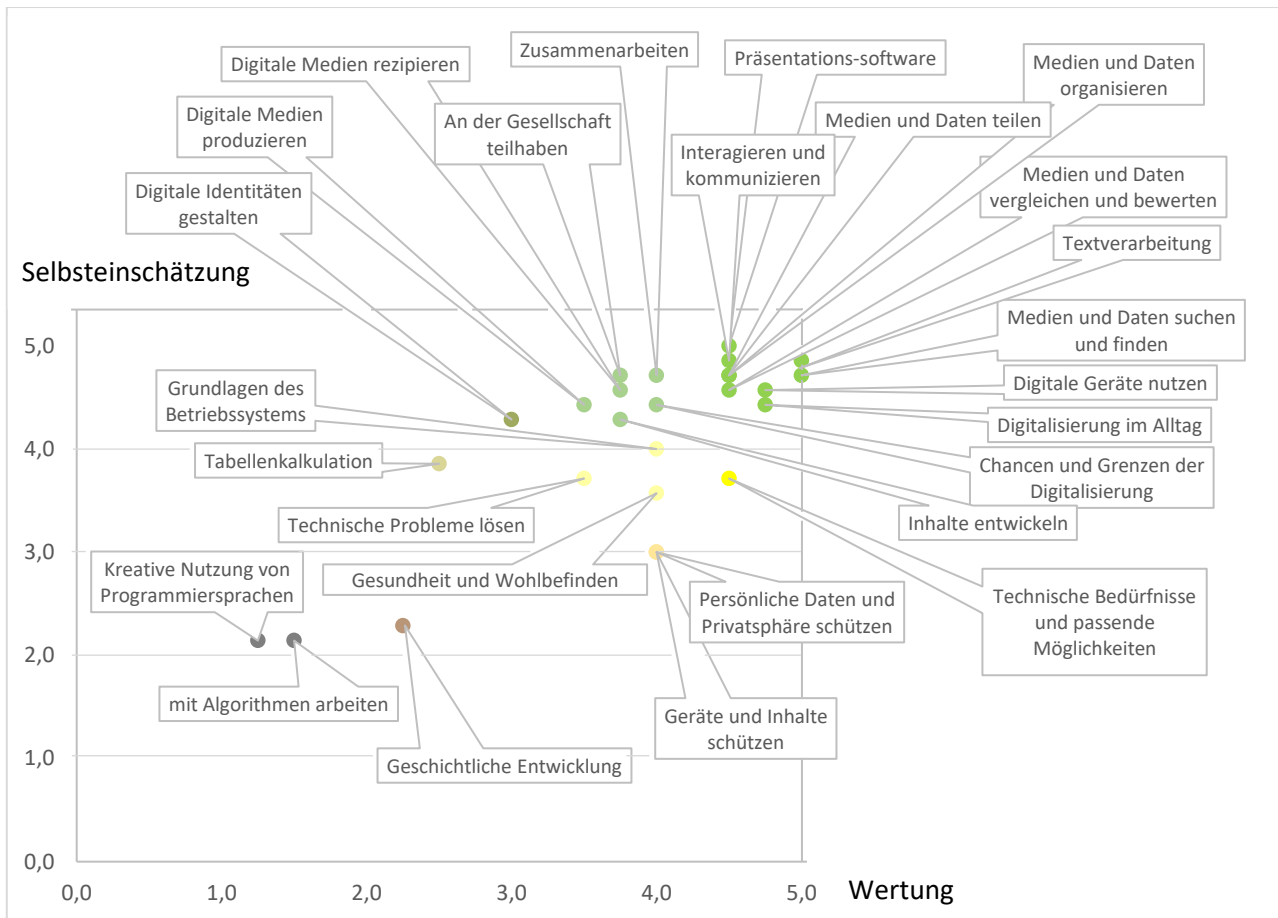


Diagramm 5 – Wertung der digitalen Kompetenzen von bereits berufstätigen Studierenden (n = 4) in Relation zur Selbsteinschätzung von Studierenden (n = 7)

Von allen Kompetenzen, die ein Wichtigkeitsrating von mehr als 3 Punkten bekommen haben, sind nur fünf im Schnitt mit einer Selbsteinschätzung von 4 oder weniger bewertet worden. Der Umgang mit dem Betriebssystem sowie das Erkennen von technischen Bedürfnissen und passenden Möglichkeiten und das Lösen von Problemen erhielten eine durchschnittliche Selbsteinschätzung zwischen 3 und 4 Punkten. Besonders schlecht schnitten die Kompetenzbereiche des Schützens von Geräten und Inhalten sowie persönlicher Daten und der Privatsphäre ab. Hier schätzten die Studierenden sich selbst mit nur 3 Punkten ein.

Nur das Wissen über die geschichtliche Entwicklung der Informatik sowie das Arbeiten mit Algorithmen und Programmiersprachen schnitten schlechter in der Selbsteinschätzung ab. Diese Kompetenzbereiche liegen allerdings in der Dimension der Relevanz deutlich unter den anderen Kompetenzen. Die geschichtliche Entwicklung erreichte nur ein Rating von etwas über 2 und die Aspekte des Computational Thinkings sogar nur zwischen 1 und 2.

Wenn man die Kompetenzbereiche allerdings nach dem Beitrag des Studiums betrachtet, fallen einige Bereiche deutlich schlechter bewertet aus. Wie bereits angemerkt ist es natürlich zu erwarten, dass die

gewichteten Werte deutlich niedriger liegen, da nicht davon auszugehen ist, dass Lernende die Kompetenzen ausschließlich im Rahmen des Studiums entwickelt haben.

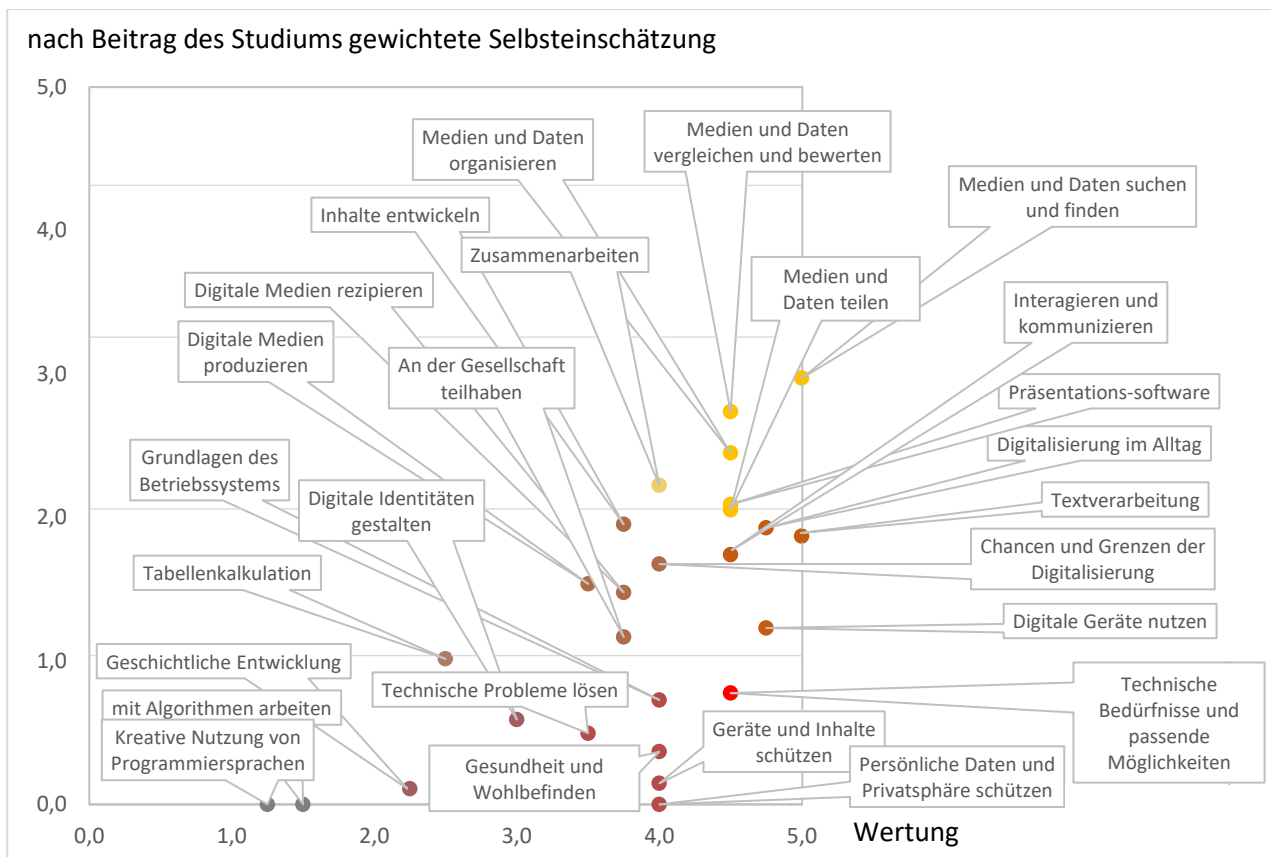


Diagramm 6 – Wertung der digitalen Kompetenzen von bereits berufstätigen Studierenden (n = 4) in Relation zur Selbsteinschätzung von Studierenden allgemein (n = 7) gewichtet nach dem Beitrag des Studiums

Generell bleiben dieselben Bereiche an unterster Stelle in der Fertigungsdimension, wie in der ungewichteten Datenmenge. Alle Kompetenzen, die in der Selbsteinschätzung unter 3 Punkten lagen, liegen hier unter 1 Punkt. Zusätzlich fallen auch das Identifizieren von technischen Bedürfnissen und passenden Möglichkeiten, das Lösen von technischen Problemen, das Gestalten von digitalen Identitäten, die Grundlagen des Betriebssystems und der Umgang mit Gesundheit und Wohlbefinden bei der Arbeit mit digitalen Werkzeugen, welche alle in der reinen Selbsteinschätzung auf über 3 Punkten liegen, hier unter die 1-Punkt-Grenze. Besonders das Identifizieren von Bedürfnissen und Möglichkeiten wurde allerdings von den Befragten als wichtig für den Berufsalltag eingestuft.

5.5. Weitere relevante Informationen für die Integration von digitalen Kompetenzen in die Lehre an der Fakultät

Während der Interviews, der Befragung und der Reviews wurden von den Teilnehmenden auch gewisse für das Projekt relevante Themen angesprochen, die nicht explizit erfragt wurden, oder ursprünglich als Ergebnisse erwartet wurden. Diese wurden ebenfalls erfasst und formalisiert. Es wurde auf die Einstellung der interviewten Personen zur Integration dieser Aspekte sowie potenzielle Hindernisse und Voraussetzungen bei diesem Vorhaben eingegangen. Einige Teilnehmende schlugen auch weitere Informationsquellen oder Materialien vor, die für das Projekt nützlich sein könnten. Die verwendeten

Modelle wurden ebenfalls kritisch von den Befragten betrachtet. Vor allem die Kritik am digi.komp-P-Modell (siehe Sektion 5.5.3.1.) in den frühen Interviews hatte einen Einfluss auf den weiteren Verlauf dieses Projektes, da eine Änderung des Vorgehens daraus folgte und für weitere Interviews, sowie Befragungen und die Auswertung der gesammelten Daten das DigComp-Modell²⁰ herangezogen wurde.

5.5.1. Potenzielle zusätzliche Informations- und Inspirationsquellen

Die Lehrenden, die an den Interviews teilnahmen, zeigten oft Interesse am Projekt und gaben einige Ratschläge, wo weitere Informationen eingeholt werden könnten, die für die Erarbeitung von Förderungsmöglichkeiten herangezogen werden könnten. Diese Informationsquellen fielen in zwei Kategorien, jene, die weitere Einblicke in den momentanen Ablauf auf der Fakultät geben können, und jene, die Inspiration oder Ansatzpunkte für die Förderung digitaler Kompetenzen liefern können.

5.5.1.1. Quellen über den Ist-Zustand an der Fakultät und Ansprechpersonen für weitere Projekte

Ansatzpunkte zur Erhebung des Ist-Zustandes, die genannt wurden waren Gespräche mit der Studienprogrammleitung der Fakultät, die Einblicke in das Curriculum und die Planung geben kann, sowie mit dem E- Multiplikator*innen-Team, das für die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit elektronischen Hilfsmitteln an Lehrende der Fakultät verantwortlich ist (siehe Interview mit Professor Smith: 8-9). Im Rahmen der Interviews mit Lehrenden wurde die damalige Studienprogrammleiterin, Frau Professor Christiane Dalton-Puffer, bereits kontaktiert und kurz nach dem Interview, aus dem der Vorschlag stammt, auch befragt. Diese Daten flossen natürlich in die Zustandserhebung und Ideenfindung ein. Ein Gespräch mit Mitgliedern des E-Multiplikator*innen-Teams ergab sich aufgrund von terminlichen Hindernissen nicht.

Größtenteils im späteren Verlauf des Projekts – genauer in den Reviews der ersten Prototypen – wurden auch einige spezifische Lehrende²¹ an der Fakultät als potenzielle Ansprechpersonen genannt, die Einblicke in von den erarbeiteten Ansätzen weniger stark abgedeckte Bereiche geben könnten. Einige dieser Personen wurden bereits für die erste Reihe von Interviews kontaktiert, wurden aber aufgrund ihrer Verfügbarkeit nicht interviewt. Andere Lehrpersonen waren noch nicht bekannt. Beide dieser Gruppen wurden im Anschluss an die Review-Einheiten – im Falle von einigen erneut – kontaktiert. Das führte zu einer zweiten Reihe von Interviews, die eine Fülle von neuen Erkenntnissen liefern konnten.

Auch das Einbeziehen von Studierenden als Informationsquelle wurde mehrfach vorgeschlagen (siehe Interview mit Professor Dalton-Puffer: 18, Interview mit Professor Smith: 9). Nach der ersten Interviewserie wurde eine Befragung dieser Gruppe durchgeführt. Die Vorschläge und Anregungen aus den Interviews flossen in die Gestaltung des Fragebogens mit ein. Die von Professor Dalton-Puffer vorgeschlagenen Aktivitäten zur Erhebung von Wertungen der Kompetenzen durch Studierende und deren Selbsteinschätzung

²⁰ (siehe Sektion 2.1.3.2. für eine genauere Beschreibung)

²¹ die Personen werden hier nicht namentlich genannt, um ihre Privatsphäre zu schützen. Lehrende, die einer Namensnennung zugestimmt haben, sind im Anhang angeführt (siehe Review-Einheit mit Professor Dalton-Puffer und Interview mit Professor Reichl).

in diesen Bereichen (siehe Interview mit Professor Dalton-Puffer: 18) wurden in leicht abgewandelter Form im Fragebogen umgesetzt. Diese Ideen wurden übernommen, da sie sich mit dem Forschungsinteresse decken und eine effizientere Methode zur Erhebung von Daten darstellen und für einen Fragebogen besser geeignet sind als davor angedachte offenere Fragen. Da die Befragung aufgrund dieses Formats in asynchroner und digitaler Form stattfand wurde statt eines Card-Sortings eine Ratingfrage gestellt. Außerdem wurden die Fragen auf dem DigComp-Modell basierend formuliert und um eine Einschätzung des Beitrags zum Studium erweitert, um mehr Aussagekraft über die Effektivität der Vermittlung zu geben.

Ein weiterer Vorschlag war, die Ausweitung der Analyse der Vorlesungsbeschreibungen auf frühere Semester, um Entwicklungen in der Lehre an der Fakultät besser nachvollziehen zu können (siehe Interview mit Anonyme Lehrperson 1: 12). Aus Zeitgründen und der Einschätzung, dass der direkte Nutzen für das Projekt in diesem Stadium als noch nicht ausreichend für einen solchen Aufwand geschätzt wurde, wurde keine formelle Analyse zu diesem Thema durchgeführt.

5.5.1.2. Quellen für Inspiration zur Umsetzung der Förderung von digitalen Kompetenzen

Neben dem Gespräch mit der Studienprogrammleitung, welches laut dem vorgebrachten Vorschlag auch Einsichten in neue Entwicklungen bringen könnte, wurden auch andere potenzielle Informationsquellen genannt, die Ideen und Trends, welche für die Konzeptentwicklung hilfreich sein könnten, aufzeigen könnten. Die Organisation EuroCALL die sich mit dem CALL-Konzept (siehe Interview Professor Smith: 2), welches bereits in der am Anfang dieses Projekts durchgeführten Literaturanalyse als relevantes Überschneidungsgebiet zwischen digitalen Fertigkeiten und der Sprachendidaktik identifiziert wurde (siehe Sektion 2.2.2.5), ist eine davon. Die Publikationen dieser Organisation könnten potenzielle Möglichkeiten zur Verwendung von Technologie beim Lehren und Lernen von Sprachen aufzeigen, die Gelegenheiten bieten könnten, digitale Kompetenzen zu fördern (Interview Professor Smith: 2).

Als Inspiration für die Integration neuer Technologien in die Sprachausbildung wurden auch die Curricula der Stanford und der San José State University vorgeschlagen. Diese beiden Universitäten liegen im Silicon Valley und haben den Ruf am Puls der Zeit zu sein, wenn es um Trends im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung geht. Da beide Universitäten auch Englisch- und Fremdsprachen-Studiengänge anbieten, wurde erwartet hierbei Umsatzmöglichkeiten zu finden, die für die Entwicklung eigener Ansätze als Anregung dienen könnten (siehe Interview Professor Smith: 14).

Auch das Zuziehen von Fachbüchern und didaktischen Werken zum Thema wurde als Informationsquelle vorgeschlagen. Diese könnten natürlich hilfreiche Einblicke in mögliche Maßnahmen und deren Effizienz und Praktikabilität liefern (siehe Interview Professor Smit: 14). Eine Recherche in diese Richtung wurde im Rahmen der Literaturanalyse durchgeführt, und Inhalte, die relevant erschienen, wurden gesammelt. Neben dieser Analyse wurden keine weiteren formellen Auswertungsschritte unternommen, da erwartet wurde, dass die Sichtung und Bearbeitung der Materialien im Rahmen dieser bereits ausreichend Wissen lieferten, um eine Ideenfindung zu ermöglichen und es aufgrund von mangelnden zeitlichen Ressourcen als nicht

sinnvoll erachtet wurde, eine weitere Analyse in diesem Stadium der Arbeit durchzuführen. Ein konkretes Fachbuch zu einem anderen, engen definierten Themenbereich wurde ebenfalls als mögliche hilfreiche Ressource genannt. Das Buch „*Second-language Discourse in the Digital World*“ von Ilona Vandergriff (2016) wurde als besonders nützliche Ressource im Bereich der digitalen Kommunikation im Sprachunterricht genannt, da hier Kommunikation im digitalen Raum, digitale Texttypen und didaktische Perspektiven auf diese Themen behandelt werden (Interview Professor Smith: 14).

5.5.2. Organisatorische und institutionelle Hindernisse und Voraussetzungen für eine erfolgreiche vermehrte Einführung digitaler Kompetenzen in das Curriculum des UF Englisch

Bei den Gesprächen über den ist-Zustand an der Fakultät wurden auch gewisse Gegebenheiten, die hinderlich für eine tiefergehende Vermittlung digitaler Kompetenzen sein könnten angesprochen. Eines der grundlegendsten Hindernisse stellen laut den Lehrenden das Curriculum und die für die Ausbildung geplante Zeit dar. Lehrveranstaltungen müssen die Inhalte des Curriculums abdecken, was laut den Befragten aufgrund des Umfangs der zu vermittelnden Inhalte bereits eine Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund ist es kaum möglich, zusätzliche Inhalte zu integrieren, ohne dass sie eine Überarbeitung von bereits vorhandenem sind (siehe Interview anonyme Lehrperson 1: 1, 8, anonyme Lehrperson 2: 1, anonyme Lehrperson 3: 7). In Bezug auf den Zeitfaktor wurde auch angemerkt, dass die Nutzung von digitalen Werkzeugen oft mit einem gewissen Overhead zusammengeht, der anfällt bis wirklich damit gearbeitet werden kann. Das erschwert den direkten Einsatz in Kursen zusätzlich (siehe Interview Professor Dalton-Puffer: 15, anonyme Lehrperson 1: 8).

Auch die Abstimmung zwischen den Fakultäten und den einzelnen Fachbereichen wird bei einer umfangreicheren Implementierung relevant. Da die Curricula bereits relativ gefüllt sind, wäre es wichtig, dass neue Inhalte nicht mehrfach integriert werden, aber möglichst flächendeckend vermittelt werden, sodass im Idealfall alle Studierenden davon profitieren können (siehe Interview Professor Dalton-Puffer: 4, 10, Professor Smith: 12). Diese Thematik hat bereits in der Vergangenheit beispielsweise dazu geführt, dass ein spezifisches Kurskonzept zum Thema digitale Zusammenarbeit nicht realisiert wurde, da ähnliche – wie eine weitere Recherche ergeben hat, nicht verpflichtende – Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Lehrer*innenbildung bereits geplant waren und somit keine Ressourcen für ein Angebot an der Fakultät für Anglistik und Amerikanistik zur Verfügung gestellt wurden (siehe Interview Professor Smith: 12).

Ein weiteres Hindernis, das von den Befragten identifiziert wurde, ist, dass Lehrende an der Fakultät teilweise dem Einsatz von digitalen Werkzeugen abgeneigt sind. Das kann verschiedene Gründe haben. Einerseits ist die Verfügbarkeit von Werkzeugen ein Hauptfaktor, was durch Änderungen von Geschäftsbedingungen und Lizenzmodellen noch frustrierender gemacht wird. Laut einer der befragten Personen kommt es vor, dass Werkzeuge nicht mehr frei verfügbar sind, was zu zusätzlichem Aufwand führt (Interview anonyme Lehrperson 2: 1). Zusätzlich ist auch das Finden von geeigneten Werkzeugen eine Aufgabe, die teilweise von Lehrenden als nicht zu bewältigen gesehen wird (siehe Interview anonyme Lehrperson 2: 1). Ein weiterer

Faktor, der die Lehrenden einschränkt, ist, dass diese selbst nicht notwendigerweise mit digitalen Werkzeugen erfahren sind. Die Fertigkeiten, mit solchen umzugehen, werden oft nicht als Voraussetzungen für Lehrpositionen und auch nicht als Weiterbildung vorgegeben. Das kann beispielsweise dazu führen, dass Lehrende Projekte mit digitalen Kompetenzen, weniger gut betreuen können, oder solchen generell abgeneigter sind (siehe Interview Professor Smith: 5). Es bestehen zwar Weiterbildungsangebote an der Universität selbst, aber hier ist es oft nicht leicht einen Überblick zu entwickeln (siehe Interview Professor Dalton-Puffer: 17).

Was die Vermittlung von Inhalten in vielen Seminaren erschwert, ist auch, dass zu gewissen Themenbereichen wenig Literatur existiert oder verfügbar ist, die Studierende für ihre Forschung benutzen können. Das ist laut den Lehrenden vor allem im Bereich von digitalen Genres und bei allen Sprachfertigkeiten im digitalen Kontext außer der Lesekompetenz der Fall. Das schränkt nicht nur die Studierenden, die Arbeiten in diesem Bereich machen möchten ein, sondern auch die Lehrenden, die Ressourcen und Grundlagen für die Vermittlung dieser Fertigkeiten benötigen (siehe Interview anonyme Lehrperson 3: 1, 4).

5.5.3. Hindernisse beim Umgang mit den Kompetenzmodellen

Neben den zuvor beschriebenen externen Hindernissen, die sich aus der Situation an der Fakultät und aus äußeren Einflüssen ergeben, wurden auch einige Aspekte der Kompetenzmodelle – vor allem des am Anfang des Projekts genutzten digi.komp-P Modells, welches aufgrund dieser umfangreichen Kritik durch das DigComp Modell ersetzt wurde – hervorgehoben, die eine Arbeit mit diesen erschweren könnten, oder von den Befragten als nicht ideal wahrgenommen wurden. Diese Kritik ist für dieses Projekt vor allem für die Auswahl des theoretischen Grundgerüsts relevant.

5.5.3.1. Kritik am digi.komp-Modell

5.5.3.1.1. Inhaltliche Kritik an den im digi.kompP-Modell aufgelisteten Kompetenzen

Hauptsächlich wurde die Menge von im digi.kompP-Modell abgebildeten Kompetenzen als zu umfangreich empfunden, um realistisch vollständig beherrscht zu werden. Konkret wurde beim Inhalt des Modells darauf hingewiesen, dass gewisse Kompetenzen nicht von Lehrenden alleine abgedeckt werden müssen sollten, sondern externe Hilfestellungen vorhanden sein sollten, da diese ohne solche nicht realistisch zu bewältigen sind. Das betrifft konkret die Auswahl, Bewertung und Verwendung von Werkzeugen für Feedback und das Erschließen und Vermitteln der rechtlichen Lage bei der Verwendung von digitalen Medien (Interview anonyme Lehrperson 3: 8, 9-10).

Einige der Deskriptoren wurden von den Befragten als allgemein außerhalb des Aufgabenbereichs von Lehrenden gesehen. Das betraf konkret das Auswählen und Evaluieren von Cloud-Diensten für die Tätigkeiten im Lehrberuf, bei welchen Vorgaben seitens der Schulen einzuhalten sind, das Gestalten und Veröffentlichen von Webinhalten, konkret auch die Arbeit an Schulwebseiten, das Erstellen und Veröffentlichen von journalistischen Medien sowie Corporate Design (Interview Professor Dalton-Puffer: 10, anonyme Lehrperson 3: 8, 9-12, 13). Hierbei ist aus Erfahrungsberichten von Kolleg*innen und eigenen

Wahrnehmungen im Unterricht anzumerken, dass einzelne Lehrende sicher in speziellen Fällen manche dieser Aufgaben übernehmen. Ob diese Kompetenzen allerdings Teil eines allgemeinen Kompetenzmodells sein sollten, ist aber eine Fragestellung, die außerhalb dieses Projekts steht und hier nicht beantwortet werden kann.

5.5.3.1.2. Kritik an der Präsentation und Strukturierung des digi.kompP-Modells

Aber vor allem die aus der feingranulierten und umfangreichen Aufschlüsselung der Kompetenzen und der Integration der Entwicklungsdimension in die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen hervorgehende Komplexität und Größe des Modells führten zu Kritik. Die Befragten beschrieben das Modell als zu unübersichtlich und überfordernd (Interview Professor Dalton-Puffer: 5, 6, 8, 10, 12, anonyme Lehrperson 1: 5, anonyme Lehrperson 3: 7, 8). Dabei wurden auch die verwendeten Formulierungen angesprochen, die für Personen ohne Hintergrund in den entsprechenden Bereichen als nicht verständlich beschrieben wurden (Interview Professor Dalton-Puffer: 5, 8, anonyme Lehrperson 3: 7, 9-10, 11, 14).

5.5.3.2. Kritik am DigComp-Modell

Das DigComp-Modell wurde nur im Rahmen der Peer-Review und -Brainstorming-Einheit sowie der zweiten Interviewreihe verwendet, was dazu führt, dass zu diesem weitaus weniger Daten ausgewertet worden sind, als zum digi.kompP-Modell. Allerdings gab es zumindest zu den Inhalten des Modells ähnliche Kritikpunkte. Vor allem das algorithmische Denken und die Programmentwicklung werden von Studierenden und Lehrenden nicht als relevant für Lehrende mit UF Englisch gesehen²². In beiden Fällen wurde argumentiert, dass Lehrende, das nicht oder nicht in einem großen Ausmaß leisten können²³.

5.5.4. Anregungen und Vorschläge zur Umsetzung der Vermittlung durch befragte Personen

Während der Interviewserien, der Befragung sowie während der Review-Einheiten – sowohl der mit den Peers als auch jenen mit den Expert*innen – wurden von den Befragten einige Vorschläge, Ideen oder Ratschläge gegeben, wie einige der digitalen Kompetenzen im Problembereich vermittelt werden könnten.

5.5.4.1. Im Rahmen dieses Projekts verwertbare Vorschläge

Viele Vorschläge zur Integration der digitalen Kompetenzen setzten bei bereits bestehenden Kursen im Problembereich dieses Projekts an und konnten – unterschiedlich umfangreich – als Grundlage für Prototypen herangezogen werden.

Ein Vorschlag zur Förderung der Medienproduktionskompetenz der Studierenden war es, Aufgabenstellungen mit Abgaben in Videoform zu vergeben und im Rahmen dieser neben der Aufnahme auch das Bearbeiten mit einem Schnittprogramm zu vermitteln. Konkret wurde hier das Fach ASSET als mögliche Rahmenlehrveranstaltung genannt (siehe Interview Professor Dalton-Puffer: 13). Aus eigenen Erfahrungen in dem Fach, dem Input der Teilnehmenden an der Peer-Review sowie einem Gespräch mit einer

²² Da das DigComp-Modell nur eine weitere Dimension für die Kompetenzen Lehrender anbietet, aber keine Selektion der Kompetenzen, wurde diese Kritik als sachlich berechtigt angenommen und nicht verworfen.

²³ Diese Zusammenfassung basiert auf der Auswertung der Peer-Review und meinen informellen Eindrücken aus der Durchführung und Transkription der zweiten Interviewreihe.

Lehrperson des Kurses ist bekannt, dass die Produktion von Lernvideos – mit einem anderen Design und anderen Art von Software – bereits für eine Zeit vermittelt wurde, aber diese Vermittlung aufgrund von Zeitfaktoren wieder eingestellt wurde. Die Möglichkeit einer Umsetzung des Konzepts unter Nutzung eines Schnittprogramms und mit einem reduzierten Umfang wäre allerdings durchaus denkbar. Auch im Fach MAGNET, wo die Produktion von Medien aus modernen Genres bereits Thema ist, wurde Potential für eine Verschärfung des Fokus auf digitale und multimodale Medien verortet (siehe anonyme Lehrperson 2: 1).

Die Vermittlung der Informationskompetenz, die beispielsweise in den Fächern IRL, LiU, EPCO, MAGNET und ASSET betrieben wird, könnte laut einer der Lehrpersonen, die einige dieser Fächer unterrichtet hat, noch erweitert werden (siehe anonyme Lehrperson 2: 2). Recherchefähigkeiten könnten laut den Lehrenden noch umfangreicher in einem digitalen Kontext betrachtet werden. Hierbei wurde angemerkt, dass es sinnvoll sein würde in Fächern, in denen Recherchearbeit von Studierenden durchgeführt wird, anzusetzen. Auch die Fähigkeit des kritischen Lesens könnte in verschiedenen Sprachkompetenz- oder Literaturkursen mehr fokussiert auf digitale und multimediale Inhalte behandelt werden (siehe anonyme Lehrperson 2: 2). Die Erziehung Studierender zu einem reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit Lizenzen und Copyright könnte, wie die Lehrperson vorschlägt, auch durch eine ernstere Wahrnehmung der Vorbildrolle unter den Lehrenden gewährleistet werden (siehe anonyme Lehrperson 2: 2).

Ein weiterer Vorschlag, der aus den Reihen der Lehrenden kam, ist, Themen mit sozialer Relevanz in Aufsätzen im Sprachkompetenzfach ILSS1 behandeln zu lassen. Solche Inhalte könnten beispielsweise Cyberbullying oder der Einfluss sozialer Medien auf die Gesellschaft sein. Nach einem ähnlichen Konzept wurde von der Lehrperson, die diese Idee vorgebracht hat, auch vorgeschlagen, Themen, die im Schulkontext relevant sein können, zum Inhalt von Diskussionsaufgaben im Fach ASSET zu machen (siehe anonyme Lehrperson 2: 1).

Von den Studierenden wurde der Vorschlag eingebracht, Seminare im Onlinemodus auch über die Lockdown-Zeit hinaus anzubieten und als Lerngelegenheit und Vorlage für digital gestütztes Lehren seitens der Studierenden, die an diesen teilnehmen, zu nutzen (siehe Antworten auf den Fragebogen Person 2: Frage 11).

Der Umgang mit Schulverwaltungssoftware und ähnlichen Werkzeugen des Praxisalltags könnte, wie von Professor Dalton-Puffer (9-10) vorgeschlagen, in den Praktika untergebracht werden. Das müsste dann in die Fachbereiche fallen, da in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen keine verpflichtenden umfangreichen Praxisphasen eingeplant sind. Hierbei wurde allerdings auch von der Professorin festgehalten, dass es auch nicht ideal wäre die Vermittlung so umzusetzen, da es dazu führen würde, dass nicht absehbar ist, ob Studierende sich im Rahmen ihrer Fächerkombination mit den Inhalten einmal oder mehrfach beschäftigen müssen, oder diese gar nicht vermittelt bekommen. Auch im Bereich der Leistungsfeststellung und der Auswertung von Leistungen von Lernenden wäre die Verwendung von digitalen Hilfsmitteln ein Thema, das behandelt werden könnte. Hier wurde Testing und Assessment als offensichtlichstes Fach angegeben, in dem

eine solche Intervention umgesetzt werden kann. Statistische Auswertungen könnten auch in Linguistik-Fächern Grundlage für eine Behandlung von Software-Alternativen zur Automatisierung dieser genutzt werden (siehe anonyme Lehrperson 3: 11).

5.5.4.2. Weitere Ansätze

Einige der vorgeschlagenen Lösungsansätze und Maßnahmen setzten außerhalb des für dieses Projekt definierten Problembereichs an. Hierbei gab es zwei Bereiche, in denen die Konzepte umgesetzt werden könnten, genauer, im weiteren Organisationsbereich der Universität und direkt in den Schulen.

An der **Universität** wäre der basierend auf Bedürfnissen und Vorschlägen von Lehrenden entstandene Ansatz, konkrete Fortbildungsangebote beim Centre for Learning and Teaching entwickeln zu lassen, die den digitalen Kompetenzen der Lehrenden an der Fakultät verbessern sollen, verortet. Dazu wurde aber auch angemerkt, dass es hier bereits viele Angebote gebe und Lehrenden eventuell eine Übersicht über diese Angebote vermittelt werden sollte, sodass sie sich der Angebote bewusst sind und leichter eines wählen können (siehe Interview Professor Dalton-Puffer: 17). Unter den befragten Studierenden wurde auch für eine konkrete Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Schulverwaltungssoftware plädiert (siehe Antworten auf den Fragebogen Person 2: Frage 11), welche im Falle einer Vermittlung an der Universität eher in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen oder in den Praktika unterzubringen wäre, als in den Fachdidaktiken²⁴. Allerdings wäre in diesem Fall auch eine Vermittlung in den Schulen sicherlich sinnvoll, da so – wie beim folgenden Ansatz – eine aktuelle und an die Schulsituation angepasste Vermittlung erzielt werden könnte.

Auch die Ansätze, die konkret in den **Schulen** verortet wurden, betreffen wiederum konkreter die Bildung von Kompetenzen von Lehrenden im Bereich des Technologiensatzes oder die Unterstützung dieser in ihrem Berufsalltag. Zur Vermittlung von werkzeugspezifischen Fertigkeiten wurde von einer der Lehrpersonen vorgeschlagen, Fortbildungsangebote in den Schulen zu forcieren, da es eine breite Fülle an Möglichkeiten gibt und sich die genutzten Tools auch relativ schnell ändern können (siehe Interview anonyme Lehrperson 3: 6-7). Zur Vermittlung von rechtlichen Grundlagen im digitalen Bereich würde laut einer der befragten Personen Hilfe von Experten notwendig und sinnvoll sein. Sowie bei der Auswahl von Werkzeugen für den Einsatz im Unterricht sollte auch die Wahl und Bewertung von solchen für Unterrichtsevaluation für Lehrende erleichtert werden. Auch hier wäre es laut dieser Lehrperson notwendig, dass Experten Hilfestellungen anbieten und auch Support betreiben (siehe Interview anonyme Lehrperson 3: 8, 12). Bei diesen schulinternen Maßnahmen ist anzumerken, dass diese teilweise existieren, aber sicherlich noch ausgebaut und besser abgestimmt werden könnten.

Im Gegensatz zu den Anregungen, die in den Problembereich fallen, konnten diese Vorschläge im Rahmen dieses Projekts nur hier gesammelt werden, flossen aber nicht direkt in die Ideengenerierung mit ein.

²⁴ siehe auch Argumentation in Sektion 5.5.4.1. und Interview Professor Dalton-Puffer: 9-10

5.6. Aus den erhobenen Daten abgeleitete Lernziele

Als Basis für die Ausarbeitung der Prototypen wurden aus den während der Interviews, der Befragung und den Reviews erhobenen Daten Lernziele formuliert, die mit Hilfe der in diesem Projekt erarbeiteten Prototypen angestrebt werden sollen. Diese wurden nach den einzelnen Kompetenzbereichen aus dem DigComp-Modell gruppiert und speziell für Studierende im Lehramt mit UF Englisch formuliert.

Kompetenzbereich	Lernziel und Beschreibung
Grundlagen und Zugang	
Digitalisierung im Alltag	Wissen über Einflüsse der Digitalisierung auf verschiedene Lebensbereiche haben Bots und Trolle in sozialen Medien, Native Advertising in sozialen Medien, Einfluss auf Politik
	Wissen über Digitalisierung an Kollegen vermitteln können
	Aktuellen Diskurs über digitale Medien im Lehrberuf kennen und reflektieren können
	Einfluss von Medien in den eigenen Fächern kennen und reflektieren können
Chancen und Grenzen der Digitalisierung	Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht kennen und kritisch hinterfragen können nur weil Aufgaben digital sind, sind sie nicht gut; viele Tools verleiten zur Erstellung von kognitiv nicht sehr anspruchsvollen Aufgaben wie Gap-Fill, Connecting Items
Digitale Geräte nutzen	Geräte und Tools in der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht benutzen können
	Grundlegendes Verständnis der Anwendung der verwendeten Tools und Geräte
Grundlagen des Betriebssystems	Ordner und Dateien sinnvoll benennen und dieses Verhalten fördern können
Umgang mit Informationen und Daten	
Medien und Daten suchen und finden	Unterrichtsmaterialien finden können Beispiele: YouTube Videos für Hörübungen, Forenposts als Inputs authentische Materialien finden, die verwendet werden können
	Materialien für Content and Language Integrated Learning finden können
	Recherche von Informationen – Quellen finden können
	Lernende recherchieren lassen und dabei betreuen können
Medien und Daten vergleichen und bewerten	gefundene Unterrichtsmaterialien bewerten können besonders relevant für CLIL-Kontexte
	Recherche von Informationen – Qualität von Quellen und Informationen bewerten können
	Lernende Informationen bewerten lassen und dabei betreuen können
Digitale Medien rezipieren	Digital media literacy und Information literacy Überlegungen: Kann der Quelle getraut werden und welche Informationen gibt es über sie?, nicht nur Quellenkritik sondern breiter, Von wo kommen die Inhalte?, Wurde zitiert oder sind die Inhalte originell?, Wurde etwas verändert?, Ist der Text informativ persuasiv oder beides? Critical Reading Competence, Algorithmen von Sozialen Medien reflektieren teilweise in LiU, EPCo, MAGNET, ASSET und IRL abgedeckt
	Visual literacy - emotionale Interpretation
	Posts von Bots und Trollen erkennen und diese Kompetenz weitervermitteln können
	Native Advertising erkennen und diese Kompetenz weitervermitteln können
	Verschwörungstheorien erkennen und damit umgehen können, Wissen weitergeben mit Information-Overload umgehen können
	Charakteristika von digitalen Texten kennen und analysieren können
	Texte als digitale Artefakte betrachten, reflektieren und in ihrer Komplexität wahrnehmen können Mehrdeutigkeiten zulassen und fächerübergreifende Arbeitsformen zulassen können
	Lesen von digitalen Medien beherrschen Informationen festhalten, Lesezeichen, Übersicht behalten
	Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können Lernende werfen Materialien weg, Nützlichkeit der Aufbewahrung aufzeigen
Medien und Daten organisieren	Lesen von digitalen Medien beherrschen Informationen festhalten, Lesezeichen, Übersicht behalten
	Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können Lernende werfen Materialien weg, Nützlichkeit der Aufbewahrung aufzeigen

	sinnhaftes Benennen von Ordner und Dateien fördern können Ansatzpunkt in der Schule
	Wissens- und Lernmanagement Informationen kategorisieren und ablegen, wiederfinden
	Recherche von Informationen – Verwalten von Quellen und Inhalten beherrschen
	Lernplattformen bestücken können Übersichtlicher Aufbau als Hauptziel
Kommunikation und Zusammenarbeit	
Interagieren und Kommunizieren	Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Kommunikation kennen und wählen können Überlegungen: Stärken und Schwächen von Tools, Distanz zwischen Teilnehmern, synchron / asynchron, Kanäle für Emotionen (Kamera, Ton, Emojis), verschiedene Kanäle für verschiedene Zwecke nutzen können Anwendung: Videokonferenzen im Unterricht, Abwechslungsreich gestalten interessante Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Wirtschaft
	Emotionale Intelligenz im Kontext der digitalen Kommunikation (Digital Emotional Intelligence) fördern können
	Digitale Kommunikation zum Einholen von Feedback nutzen können
	Digitale Kommunikation mit Kollegen sinnvoll gestalten können
	Digitale Kommunikation für den Unterricht heranziehen können Soziale Settings für Einsatz von digitaler Kommunikation einschätzen, wählen und gestalten können, Digitale Kommunikation für Projekte betreuen
	Distance Learning erfolgreich durchführen können
	Digitale Werkzeuge bei Bewertung nutzen können allgemein eher als Konversation gestalten als als einseitige Informationsweitergabe
	Verhaltensweisen in Online-Communities kennen, einhalten und vermitteln können
	Online-Communities kennen und als Informationsquelle nutzen können kann sehr hilfreich sein, ist aber nicht immer gewünscht, abhängig von Fachgruppenleiter*innen und individuelle Entscheidung, sollte aber zumindest im Bewusstsein von Lehrenden sein
	Peer Learning durch digitale Kommunikation unterstützen können
An der Gesellschaft teilhaben	Verständnis für Digital Citizenship fördern können
	Teilhaben an öffentlichen Diskursen – auch im politischen Kontext – fördern und Lernende dabei schützen können
	Bewusstsein über Zusammenspiel zwischen Medien und Gesellschaft vermitteln können
	Bewusstsein für Urheberrecht bei geteilten Unterrichtsmaterialien Überlegungen: In welchem Öffentlichkeitsrahmen welche Materialien verbreitet werden dürfen, OER und CC-Lizenzen
	an fachlich relevanten Online-Communities teilhaben können kann hilfreich sein ist aber kontextabhängig, Lebenslanges Lernen
Digitale Identitäten gestalten	Reflexion von Daten in Bezug darauf, ob diese online gestellt werden sollten, fördern können
	Reflexion von Online-Auftritten begleiten können
	eigenen Online-Auftritt reflektieren und rollenadäquat gestalten können
Medien und Daten teilen	Materialien sinnvoll mit Kolleg*innen und Lernenden teilen können
	Wissen über und Beachtung von Urheberrecht / Copyright fördern können
	Organisatorische Dokumente und Informationen mit Kolleg*innen teilen können Cloud-Dienste zum Teilen von Inhalten verwenden können
Zusammenarbeiten	Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Zusammenarbeit kennen und wählen können Überlegungen: Stärken und Schwächen von Tools, Distanz zwischen Teilnehmern, synchron / asynchron, Kanäle für Emotionen (Kamera, Ton, Emojis), Praxisbezug wäre hier hilfreich
	Kompetenzen mit verschiedenen digitalen Werkzeugen zur Zusammenarbeit Grundlage für Projekte, könnte in einem eigenen Kurs am Beginn des Studiums gemacht werden (Vorteil: Kann als gegeben betrachtet werden und würde Prozesse vereinfachen) alternativ wäre es vielleicht besser, diese Kompetenzen langsam über das Studium zu fördern, wenn sie gebraucht werden (Vorteil: mehr Praxisbezug)

	Teammanagementkompetenzen Team-Formation (basierend auf: technische Fähigkeiten, Persönlichkeit, soziale Intelligenz, soziale Fähigkeiten, kollektive Intelligenz, Turn-taking, soziales Gespür) Virtual Team Management Kompetenzen, um mehr Unterstützung und Instruktion zu bieten würde Gruppenarbeiten in dem Gebiet verbessern gemeinsames Entwickeln von Materialien beherrschen wichtige Fähigkeit, aber soll individuell entschieden werden, ob es gemacht wird Peer Learning über digitale Kanäle beherrschen und fördern können Online-Communities kennen und mit Leuten dort zusammenarbeiten können kann sehr hilfreich sein, ist aber nicht immer gewünscht, abhängig von Fachgruppenleiter*innen und individuelle Entscheidung, sollte aber zumindest im Bewusstsein von Lehrenden sein Digitale Zusammenarbeit bei Life-Long-Learning nutzen können
Kreation digitaler Inhalte	
Digitale Medien produzieren	Visual literacy - Erstellen von Bildinhalten und Videos verstehen / grundlegend beherrschen
	Unterrichtsmaterialien erstellen können
	OER erstellen können
	Digitale Tools bei der Erstellung von Wissenschaftlichen Arbeiten verwenden können
	Medienproduktion Lernender begleiten und unterstützen können
Inhalte entwickeln	Unterrichtsmaterialien weiterentwickeln können Urheberrecht je nach Kontext beachten, Vorbildfunktion, OER und Creative Commons nutzen, für CLIL besonders interessant (fachlich und sprachlich sinnvoll als Ziel)
	kollaboratives Entwickeln von Materialien beherrschen
Textverarbeitung	Texte mit digitalen Hilfsmitteln verfassen und formatieren können Grundlage wie Schreiben, Lesen, etc. sollte gegeben sein / wird benötigt
	Lernende bei Textverarbeitung unterstützen können z.B. bei Projektarbeiten und VWAs
	wissenschaftliche Arbeiten professionell mittels digitaler Werkzeuge verfassen können
Präsentationssoftware	Lernende bei der Präsentationserstellung unterstützen können
Tabellenkalkulation	Daten-Analyse mittels digitaler Hilfsmittel durchführen können wäre beispielsweise für wissenschaftliche Arbeit in Linguistics-Proseminaren relevant
	Notenberechnung mittels digitaler Hilfsmittel beherrschen
Sicherheit	
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	Möglichkeiten Daten zu schützen, kennen und anwenden können
	Bewusstsein für Konsequenzen von geposteten Materialien schaffen können
	Digital Emotional Intelligence und Digital Citizenship entwickeln und fördern können Lernende schützen, während sie beim Teilhaben an der Gesellschaft gefördert werden
	Medienbiographien, digitalen Fußabdruck und Einfluss von Medien reflektieren können
	Einfluss von Medien und Tools auf Privatsphäre erklären können
Gesundheit und Wohlbefinden	Gesundheitliche Aspekte der Mediennutzung thematisieren können Geistige Gesundheit der Lernenden, Schlafmangel und Mediennutzung, Information-Overload
Problemlösen	
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können übersichtliche Hilfestellungen wären hier von großem Vorteil
	Zusammenspiel zwischen digitalen Werkzeugen und sozialen Settings bewerten können
	Technische und organisatorische Voraussetzungen erkennen und bei Wahl von Tools berücksichtigen können
	Unterrichtsziele bei Wahl von Tools berücksichtigen
	Werkzeuge zur Literaturrecherche und Erfassung kennen und wählen können
	Werkzeuge zur qualitativen und quantitativen Analyse kennen und wählen
	Werkzeuge zur digitalen Leistungserfassung wählen und bewerten können
	Werkzeuge für Online-Unterricht und Projekte wählen und bewerten können
	Werkzeuge für organisatorische Aufgaben im Schulbereich kennen und bewerten können
	Werkzeuge für Feedback kennen und wählen können

	Reflektieren über Online-Übungen Überlegungen: Welchen Vorteil hat es? Ist es auch fachdidaktisch sinnvoll?
	Tools (Alternativen) finden, die gratis verwendet werden können
Technische Probleme lösen	Grundlegende Problemlösungskompetenz für verwendete Tools
	Grundlegende Problemlösungskompetenz für Internetverbindung und Geräte
Mit Algorithmen arbeiten	Grundlegendes Verständnis vom Konzept „Algorithmus“ und den Einfluss von Algorithmen auf das tägliche Leben Social Media Feeds
	Algorithmen reflektiert verwenden können Bibliotheken-Suchmaschinen sinnvoll verwenden (Was passiert mit dem Input? Wie findet man sinnvolle Ergebnisse)

Tabelle 10 – aus den erhobenen Daten abgeleitete Lernziele

Die hier definierten Lernziele sollen sowohl die digitalen Aspekte der Arbeit als Lehrkraft mit UF Englisch als auch Fertigkeiten, die im korrespondierenden Studium benötigt werden, miteinbeziehen. Zentral sind dabei die Informationskompetenz und die Vermittlung dieser, der Einsatz digitaler Hilfsmittel bei Kommunikation und Kollaboration sowie Sicherheitsfragen bei diesem, Medien als Materialien im Unterricht, Medienproduktion und Unterstützung bei dieser und die Anwendungskompetenz im weitesten Sinn.

5.7. Erarbeitete Prototypen

Im Rahmen der Ideengenerierung wurden insgesamt 67 Prototypen vor der ersten Peer-Review entwickelt, die alle Kompetenzbereiche zumindest grundlegend abdecken sollten. Zehn Ansätze wurden basierend auf den Ergebnissen der Reviews – hauptsächlich bereits durch die Peer-Review – wieder verworfen während aus dem bei der Review-Einheit durchgeführten Brainstorming zwei weitere Ideen generiert wurden. Die verbliebenen 59 Ansätze wurden basierend auf den Bewertungen und Anmerkungen von Studierenden und Lehrenden während der Evaluierungsphase überarbeitet und verfeinert.

5.7.1. Abdeckung der digitalen Kompetenzen durch die entwickelten Prototypen

In Bereichen, die besonders wichtig bewertet wurden und wo die Selbsteinschätzungen der Lernenden niedrig waren, wurde versucht umfangreichere Abdeckungen zu erreichen. Allerdings musste auch auf die Fülle von Lernzielen und möglichen Anknüpfungspunkten oder Überschneidungen eingegangen werden. In manchen Bereichen ergaben sich auf natürliche Weise – etwa aufgrund von offensichtlichen Zusammenhängen von spezifischen Teilgebieten der Themenbereiche, die in verschiedenen Phasen des Projekts expliziert wurden, mehr Ideen als in anderen, doch es wurde darauf geachtet, die identifizierten, nicht immer miteinander kongruenten Bedürfnisse so gut als möglich zu beachten.

Kompetenzbereich	Abdeckende Ansätze
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	12
Interagieren und kommunizieren	10
Digitale Medien produzieren	8
An der Gesellschaft teilhaben	6
Medien und Daten organisieren	6
Textverarbeitung	6
Digitale Medien rezipieren	5
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	5

Digitale Medien rezipieren	5
Zusammenarbeiten	4
Medien und Daten teilen	4
Medien und Daten suchen und finden	4
Digitalisierung im Alltag	4
Chancen und Grenzen der Digitalisierung	4
Medien und Daten vergleichen und bewerten	3
Inhalte entwickeln	3
Digitale Identitäten gestalten	3
Digitale Geräte nutzen	3
mit Algorithmen arbeiten	3
technische Probleme lösen	2
Geräte und Inhalte schützen	2
Gesundheit und Wohlbefinden	2
Tabellenkalkulation	2
Geschichtliche Entwicklung	1
Grundlagen des Betriebssystems	0

Tabelle 11: Abdeckung der Kompetenzen durch die ausgearbeiteten Maßnahmen

Vor allem die Bereiche „technische Probleme lösen“ und „Geräte und Inhalte schützen“, die von Studierenden als im Berufsalltag wichtig eingestuft wurden und in denen sich viele der Befragten besonders unsicher sind, ist es aufgrund von Streichungen von Ideen dazu gekommen, dass kaum Vermittlungsmöglichkeiten gefunden worden sind. Auch die geschichtliche Entwicklung der Informatik konnte nur in wenigen Ansätzen und nur in sehr limitierter Form eingebracht werden.

5.7.2. Abdeckung der Fachbereiche und pädagogische Kompetenzbereiche

Allgemein wäre es angedacht gewesen, die Maßnahmen über die Fachbereiche zu verteilen, allerdings führte die geringe Rückmeldungsrate in manchen Bereichen dazu, dass das nicht vollständig möglich war.

(Fach-)Didaktik	Sprachkompetenz	Linguistik	Literatur	Kultur
32 Ansätze	10 Ansätze	9 Ansätze	4 Ansätze	4 Ansätze

Tabelle 12: Abdeckung der Fachbereiche der Anglistik und Amerikanistik durch die ausgearbeiteten Maßnahmen

Es wurden kaum Ansätze im Bereich der Literatur und Kultur erarbeitet, da für diesen Fachbereich während der Ideenfindungsphase keine Daten von Lehrenden und nur begrenzter Input seitens Lernender zur Verfügung stand.

Es war auch das Ziel, nicht nur die Fachdidaktik, sondern auch die allgemeine Didaktik und schulbezogene Aufgaben, auf die Studierende vorbereitet werden sollen, sowie auch die Fachwissenschaft bei der Vermittlung der digitalen Inhalte einzubinden.

Fachwissenschaft	Fachdidaktik	Allgemeine Didaktik und Unterrichtsarbeit
15 Ansätze	11 Ansätze	21 Ansätze

Tabelle 13: Abdeckung der Aspekte der Lehramtsausbildung durch die ausgearbeiteten Maßnahmen

Alle drei Teilbereiche konnten durch die ausgearbeiteten Ansätze abgedeckt werden. Damit einhergehend wurde auch eine Abdeckung der drei Kompetenzbereiche aus dem DigCompEdu- Modell angestrebt.

Professionelle Kompetenz / Grundlagen	Didaktische Kompetenz	Vermittlung von Kompetenzen
37 Ansätze	37 Ansätze	6 Ansätze

Tabelle 14: Abdeckung der Aspekte der Kompetenzen Lehrender nach dem DigCompEdu-Modell durch die ausgearbeiteten Maßnahmen

Hierbei wurden vor allem die professionelle und die didaktische Kompetenz abgedeckt. Eine Vermittlung von Fertigkeiten zur Erziehung und Bildung von Lernenden bezüglich digitaler Kompetenzen war nicht so häufig möglich.

5.7.3. Allgemeine Designziele bei der Erarbeitung der Prototypen

Es wurde versucht zumindest alle Kompetenzbereiche, für die Lernziele identifiziert wurden, abzudecken und auch so viele Lernziele wie möglich zu inkludieren. Kompetenzbereiche, die als relevant eingeschätzt wurden und in denen die Selbsteinschätzungen der Studierenden niedrig waren, wurden fokussiert, konnten allerdings nicht immer sonderlich gut abgedeckt werden, was zum Teil auch durch Verwerfungen von Prototypen in diesen Bereichen erschwert wurde. Außerdem wurde versucht möglichst viele Anknüpfungspunkte miteinzubeziehen. Soweit möglich wurde versucht einen Bezug zum Fach oder zur Fachdidaktik herzustellen. Falls das nicht möglich war, wurde auf eine Verbindung zur Didaktik und Schulorganisation zurückgegriffen. Auch Bereiche, die von Befragten als nicht sonderlich relevant eingeschätzt wurden, wurden nicht komplett ignoriert, da davon ausgegangen wurde, dass in diesen trotzdem sinnvolle Umsetzungsmöglichkeiten liegen könnten (vergleiche Clarke 2020: 21). Allgemein wurden alle Ideen, die mit den Zielen oder Anknüpfungspunkten in Verbindung gebracht werden, konnten ausformuliert und einzelne Prototypen dann erst mit der Zeit basierend auf Feedback oder nach genauerer Betrachtung verworfen beziehungsweise mit anderen kombiniert.

5.7.4. Verworfenne Konzepte und Begründungen

Allgemein gab es zweierlei Gründe für die Ausdünnung der Prototypenliste. Einerseits wurde auf die Gegebenheit, dass die Lehrenden, die sich für die Expert*innen-Reviews bereit erklärt haben, für diese nur begrenzte zeitliche Ressourcen bereitstellen konnten, eingegangen. Basierend auf den Erfahrungen in den Interviews und der Peer-Review wurde abgeschätzt, wie lange eine Review dauern würde. Da nicht davon auszugehen war, dass die meisten Lehrenden mehr als eine Stunde für die Reviews anbieten können würden, erschien eine Verkürzung notwendig.

Einige Konzepte wurden während der Review-Phase wieder verworfen. Das waren vor allem jene, die in der Peer-Review als nicht relevant und nicht sinnvoll bewertet wurden. Vor allem lagen diese Ansätze in den Bereichen des Schutzes von Daten und Geräten sowie im Umgang mit dem Betriebssystem, da diese nicht als Inhalt in der Ausbildung für das UF Englisch verortet werden konnten. Ähnliches Feedback gab es auch in den Expert*innen-Reviews. Auch die Problemlösung und das Nutzen digitaler Geräte wurden von den Streichungen betroffen, da die dazu erarbeiteten Ideen ebenfalls keine ausreichende fachliche Relevanz aufzeigten.

5.7.5. Finale Liste der ausgearbeiteten Prototypen

Im Folgenden werden die ausgearbeiteten und überarbeiteten finalen Prototypen präsentiert. Jeder dieser Ansätze wurde kurz beschrieben und konkreten Kursen zugeordnet, in denen er sinnvoll umgesetzt werden könnte. Außerdem wurden die Lernziele, von denen der Prototyp abgeleitet wurde, sowie die abgedeckten Kompetenzen, sowohl nach DigComp2.2 als auch nach DigCompEdu ausgewiesen. Zusätzlich wurden die Ansätze dahingehend kategorisiert, ob sie allgemein in der Didaktik verortet, oder für das Unterrichtsfach Englisch spezifisch sind. Da einige der Ansätze zum Teil in einzelnen Parallelgruppen oder in verkürzter oder vereinfachter Form bereits vor diesem Projekt umgesetzt waren und diese Prototypen mehr auf die Ausweitung der Implementierung dieser fokussiert sind, wurde auch ausgewiesen, ob Umsetzungen bereits stattgefunden haben – soweit das zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit bekannt war.

5.7.5.1. Allgemein-didaktische Ansätze

5.7.1.1.1. Zusammenarbeit und Interaktion

Ansatz 1: Studierende stellen Tools für die Zusammenarbeit vor Kurse: ELT2	Lernziel: Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Zusammenarbeit kennen und wählen können Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können
	<i>Zusammenarbeiten</i> <i>Interagieren und Kommunizieren</i> <u>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</u>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
allgemein didaktisch	
- Studierende führen Recherche zu Tools durch (z.B. in Gruppenarbeit) - gemeinsames Vergleichen von Tools - Vorteile und Nachteile - Studierende sollen Überlegungen anstellen für welche Aufgaben diese geeignet wären	

Ansatz 2: Lehrende führen Studierende durch eine Sequenz zu Virtual Team Management mit Fokus auf Projekten in Schulen, Studierende planen die Durchführung eines Projekts (setzt auf Ansatz 1 auf) Kurse: ELT2 Principles	Lernziel: Teammanagementkompetenzen Lernziel: Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Zusammenarbeit kennen und wählen können Lernziel: Kompetenzen mit verschiedenen Werkzeugen zur Zusammenarbeit
	<i>Zusammenarbeiten</i> <i>Interagieren und Kommunizieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
allgemein didaktisch	
Input zu virtueller Zusammenarbeit: - Team-Formation - Stärken und Schwächen von Tools - Distanz zwischen Teilnehmern - synchron / asynchron - Kanäle für Emotionen (Kamera, Ton, Emojis) - welche Tools für welche Aktivitäten Aufgabenstellung: Studierende sollen die Nutzung von Tools für Zusammenarbeit bei Projekten reflektieren und besprechen.	

Themen für die Reflexion:

(Leitfaden zum Teambuilding überlegen / eigene Teams basierend auf Input reflektieren)

Tool-Wahl in eigenen Projekten reflektieren: War der Einsatz sinnvoll? Hätte ein anderer Kanal besser funktioniert? Warum hat es Probleme gegeben oder hat alles funktioniert?

Studierende planen ein Projekt und lassen die Erkenntnisse miteinfließen

Ansatz 3: Studierende betreuen digital gestütztes Projekt an Schule (setzt auf Ansatz 2 auf) Kurse: Practicum Coaching Practicum Course	Lernziel: Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Zusammenarbeit kennen und wählen können Lernziel: Kompetenzen mit verschiedenen Werkzeugen zur Zusammenarbeit Lernziel: Teammanagementkompetenzen
	<i>Zusammenarbeiten</i>
	<i>Interagieren und Kommunizieren</i>
	Didaktische Kompetenz, Vermittlung
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende planen ein digital gestütztes Projekt in einem konkreten Unterrichtssetting und legen den Fokus auf Tool-Wahl, Team-Management und Betreuung. Sie führen das geplante Projekt an der Praktikumsschule mit den Lernenden durch und dokumentieren und reflektieren ihre Erfahrungen.	

Ansatz 6: Onlineseminare dienen als Vorbild und Übung der Zusammenarbeit in digitalen Settings und Lehrende leiten Reflexion Kurse: <i>alle</i> (vorausgesetzt sie finden online oder hybrid statt und wurden auf dieses Format abgestimmt)	Lernziel: Distance Learning erfolgreich durchführen können Lernziel: Digitale Kommunikation für den Unterricht heranziehen können Lernziel: Werkzeuge für verschiedene Zwecke in der virtuellen Kommunikation kennen und wählen können
	<i>Interagieren und Kommunizieren</i>
	<i>Zusammenarbeiten</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert</i>
In Kursen, die einen Didaktik-Fokus haben, könnten beispielsweise Parallelgruppen angeboten werden, die digital oder hybrid abgehalten werden. In diesen können verschiedene Tools für Konferenzen benutzt und ausprobiert werden. Durch gemeinsame Reflexion der Erfahrung sollen Lernende ihre Fähigkeiten im Umgang mit diesen Tools verbessern. Aktivitäten: • eventuell kurze Sequenzen von Lernenden halten lassen oder Gruppenarbeiten von verschiedenen Lernenden moderieren lassen • den digitalen Unterricht besprechen und Entscheidungen explizit machen	

5.7.1.1.2. Mediengestaltung

Ansatz 12: Studierende erstellen Lernmaterialien (z.B.: für Flipped Classroom oder Distance Learning) und besprechen was dabei zu beachten ist Kurse: Materials VK Specific Issues	Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i>
	<i>Digitale Medien rezipieren</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen Materialien für spezifische Zwecke entwickeln. Das kann eventuell als Gruppenarbeit geschehen. Ziel ist es, die Produktion von Medien mit didaktischen Überlegungen zu verknüpfen und spezielle Arten von Materialien zu vermitteln.	

Abschließend könnten sich Studierende in einer Seminereinheit oder im Forum gegenseitiges Feedback geben und so die Produktionen der anderen betrachten und nachvollziehen sowie über ihre eigene reflektieren.

Ansatz 14: Studierende betreiben Shadowing von Materialerstellung bei Mentor*innen	Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i>
Kurse: Practicum Coaching Practicum Course	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Diese Maßnahme könnte als Anforderung in einem der Fachpraktika gegeben werden. Mit den Mentor*innen müsste dann individuell ein Termin für eine solche Beobachtung vereinbart werden. Diese sollte dann dokumentiert und reflektiert werden.	

Ansatz 15: Studierende sollen begleitet Materialien bewerten und finden	Lernziel: Unterrichtsmaterialien finden können
	Lernziel: gefundene Unterrichtsmaterialien bewerten können
Kurse: Materials ELT2	<i>Medien und Daten suchen und finden</i>
	<i>Medien und Daten vergleichen und bewerten</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Zuerst sollte man gemeinsam einige Beispiele bewerten und besprechen, warum Materialien für welche Klassen geeignet sind und warum nicht, reflektieren wo sie gefunden wurden und wie man nach Ähnlichem suchen würde, Lernende sollen dann Materialien zu einem Fach für eine spezielle Klasse suchen und überlegen, ob sie diese adaptieren müssten	

5.7.1.1.3. Medien finden und bewerten

Ansatz 16: Studierende betreiben Shadowing und Reflexion von Rechercheprozess mit fortgeschrittenen Peers	Lernziel: Recherche von Informationen
	<i>Medien und Daten suchen und finden</i>
Kurse: IRL PS Ling PS Lit	<i>Medien und Daten bewerten</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende am Anfang des Studiums begleiten fortgeschrittene Studierende für eine Einheit bei der Recherche für eine wissenschaftliche Arbeit und besprechen, warum was getan wird. Anschließend reflektieren sie, was sie beobachtet haben. Eventuell versuchen die Studierenden selbst Quellen zu finden und stellen Überlegungen an, wie sie vorgehen könnten, was sie anders machen würden und was sie übernehmen könnten.	

Ansatz 18: Studierende Sinnhaftigkeit von Online-Materialien bewerten lassen	Lernziel: gefundene Unterrichtsmaterialien bewerten können
	Lernziel: Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht kennen und kritisch hinterfragen können
Kurse: Materials ELT2	<i>Medien und Daten vergleichen und bewerten</i>
	<i>Chancen und Grenzen der Digitalisierung</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Online-Materialien werden betrachtet und Lernende sollen überlegen, ob diese Materialien sinnvoll sind, ob sie mehr bringen als Übungen aus dem Buch und warum / warum nicht	

5.7.1.1.4. Daten- und Wissensmanagement

Ansatz 20: Lehrende leiten Reflexion von eigenem Datenmanagement Kurse: PS Ling VK Ling (PS Lit) (VK Lit)	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können
	<i>Medien und Daten organisieren</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen ihre Dateiverwaltung von z.B. Materialien aus dem Studium, Literatur, gesammelten Daten für die Forschung oder von ihnen verwendeten und erstellten Stundenplanungsressourcen reflektieren und kritisch hinterfragen. Fragestellungen wären: - o Wird, was gesucht wird, leicht wiedergefunden? - o Wurde es überhaupt aufbewahrt? - o Was könnte man besser machen, damit man Daten leichter wiederfindet? - o (In Didaktik-Fächern:) Wie kann man Lernende dazu bewegen sich darüber ebenfalls Gedanken zu machen?	

Ansatz 21: Lehrende besprechen Nutzung von Lernplattformen, (Wikis und Cloud-Diensten) mit Studierenden Kurse: Materials VK Specific Issues ELT2	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können Lernziel: Lernplattformen bestücken können
	<i>Medien und Daten organisieren</i>
	<u>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</u>
	<u>Persönliche Daten und Privatsphäre schützen</u>
allgemein didaktisch	Professionelle, didaktische Kompetenz
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Ziel ist es, ein gewisses Bewusstsein für verschiedene Aspekte der Verwendung von online Bereichen zu Lehrzwecken zu fördern. Leitfragen: - o Was wissen sie über Datensicherheit und Datenschutz bei der Verwendung von Lernplattformen? Wie sehr sollte man darauf achten? Was kann man tun, um Sicherheit zu gewährleisten? - o Was ist gute Daten-Organisation in solchen Onlineumgebungen? Wie gestaltet man sie übersichtlich? - o Wo kann man Ressourcen zum Umgang mit den Tools finden?	

Ansatz 22: Studierende bekommen Bestückung einer Seite auf einer Lernplattform als Arbeitsauftrag Kurse: Materials VK Specific Issues ELT2	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Lernplattformen bestücken können
	<i>Medien und Daten organisieren</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Vor der Hauptaktivität würde ein kurzer Input zur Lehrenden-Perspektive des Tools, mit dem der Arbeitsauftrag durchzuführen ist, die Grundlagen der Bedienung des Tools vermitteln, die die Lernenden dann, während sie an ihren organisatorischen Fertigkeiten arbeiten, vertiefen können. Der Fokus dieser Aktivität sollte auf die Übersichtlichkeit und Klarheit sowie die sinnvolle Nutzung der Features, die zur Verfügung stehen, gelegt werden.	

Ansatz 23: Studierende betreiben Shadowing von Informations- und Materialverwaltung bei Mentor*innen Kurse: Practicum Coaching Practicum Course	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können
	<i>Medien und Daten organisieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende beobachten und befragen Mentoren, wie diese ihre Unterrichtsmaterialien sortieren und ablegen, wie sie Dokumentationen ablegen, etc. Nach einer Verschriftlichung sollten die Lernenden reflektieren und sich überlegen, ob sie etwas anders machen würden und warum.	

Ansatz 25: Studierende gestalten und geben Portfolios oder Lerntagebücher in digitaler Form ab Kurse: IRL ELT1 ELT2 Practicum Course	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können
	<i>Medien und Daten organisieren (Medien und Daten produzieren)</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Mögliche Inhalte: Fotos von per Hand gemachten Aufgaben, Videos, Audios Mögliche Tools: OneNote, Wiki-Seite, Moodle Ordner	

5.7.1.1.5. Teilen und Veröffentlichen von Inhalten

Ansatz 26 (& 27): Studierende besprechen und bewerten Fallbeispiele und/oder führen allgemeine Diskussion zu geteilten Medien Kurse: Materials VK Specific Issues ELT2	Lernziel: Materialien sinnvoll mit Kolleg*innen und Lernenden teilen können Lernziel: Organisatorische Dokumente und Informationen mit Kolleg*innen teilen können Lernziel: Wissen über und Beachtung von Urheberrecht / Copyright fördern können
	<i>Medien und Daten teilen Persönliche Daten und Privatsphäre schützen</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Lernende stellen einige Fälle vor, in denen in spezifischen Kontexten, die für die Studierenden relevant sind, Daten zwischen verschiedenen Parteien geteilt wurden. Das kann Lehrenden-Lernenden- sowie Lernenden-Lernenden-Interaktionen betreffen. Es folgt jeweils eine gemeinsame Bewertung der vorgestellten Handlungsweise im Kontext von Urheberrecht, genutztem Kanal und Zielgruppe mit Begründung.	

Ansatz 41: Studierende OER-Material erstellen und mit Lizenz versehen lassen Kurse: Materials VK Specific Issues	Lernziel: Bewusstsein für Urheberrecht bei geteilten Unterrichtsmaterialien Lernziel: Wissen über und Beachtung von Urheberrecht / Copyright fördern können Lernziel: an fachlich relevanten Online-Communities teilhaben können
	<i>Digitale Medien produzieren Medien und Daten teilen An der Gesellschaft teilhaben</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen Unterrichtsmaterial erstellen, eine Lizenz dafür wählen und ihre Wahl begründen. Eventuell könnten sie diese dann wirklich online stellen (nach Vorbild von Didaktik Wiki z.B.)	

5.7.1.1.6. Präsentationen

Ansatz 34: Studierende die eigene Präsentationserstellung reflektieren lassen Kurse: ASSET allgemein didaktisch	Lernziel: Lernende bei der Präsentations-erstellung unterstützen können
	<i>Präsentationssoftware</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz <i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Einführende Reflexion: Leitfragen: Wie macht man Präsentationen? Wie sollte man es machen? Programme, Art der Präsentation, Formatierung, Animation, Strukturierung, Informationsquellen bewerten, Bilderrechte, ... Anschließendes Brainstorming, wie man diese Skills vermitteln kann	

Ansatz 35: Studierende konstruktives Feedback zu Präsentationen von Lernenden verfassen lassen Kurse: VK Specific Issues ELT2 allgemein didaktisch	Lernziel: Lernende bei der Präsentations-erstellung unterstützen können
	<i>Präsentationssoftware</i>
	Vermittlung <i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Lehrende zeigen beispielhafte Präsentationen und lassen Studierende eine gemeinsam besprechen.	

Ansatz 36: Studierende digitale Hilfsmittel zum Erstellen von Postern sammeln und besprechen lassen Kurse: PS Ling PS Lit VK Ling VK Lit <i>alle Kurse mit Poster-Presentations</i> allgemein didaktisch -	Lernziel: Lernende bei der Präsentations-erstellung unterstützen können
	<i>Präsentationssoftware (Medien und Daten produzieren)</i>
	Professionelle Kompetenz <i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>

5.7.1.1.7. Tabellenkalkulation

Ansatz 38: Lehrende besprechen Notenberechnung mittels Tabellenkalkulation und lassen Studierende diese begleitet durchführen Kurse: Testing und Assessment allgemein didaktisch	Lernziel: Notenberechnung mittels digitaler Hilfsmittel beherrschen
	<i>Tabellenkalkulation</i>
	Didaktische Kompetenz <i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Themen: Alternativen, Ansätze, Was funktioniert gut? Wäre eine andere Methode sinnvoller? Berechnung und Interpretation (Lehrperson trifft Entscheidung, Kalkulationsprogramm als Werkzeug)	

Ansatz 39: Studierende über Lizenzen und Quellenangaben in LV-Material und Unterrichtsmaterialien von Lernenden selbst reflektieren lassen Kurse: Materials alle didaktischen Fächer	Lernziel: Bewusstsein für Urheberrecht bei geteilten Unterrichtsmaterialien
	<i>Inhalte entwickeln</i> <i>An der Gesellschaft teilhaben</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
• möglicher Einstieg: Quellenangaben konsistent verwenden und einfordern (Vorbildfunktion ernstnehmen und konsequent durchsetzen dann einmal bewusst auslassen und Lernende fragen, ob etwas aufgefallen ist) • auch Vorteile über die Gepflogenheit und Bestätigung der Richtigkeit hinaus ansprechen (erleichterte Recherche etc.) • Reflexion von eigenem Verhalten • Lernende sollen Unterrichtsmaterial zu Thema gestalten und bekommen einige Quellen, dann wird reflektiert, wie die Ressourcen adaptiert wurden und ob auf Copyright und passende Lizenz, Schwierigkeit etc. geachtet wurde	

5.7.1.1.7. Datenschutz

Ansatz 45: Studierende Datenschutz bei der Verwendung von Online Tools reflektieren lassen Kurse: alle mit Technologieeinsatz	Lernziel: Möglichkeiten Daten zu schützen, kennen und anwenden können Lernziel: Einfluss von Medien und Tools auf Privatsphäre erklären können
	<u>Persönliche Daten und Privatsphäre schützen</u>
	Didaktische Kompetenz, Vermittlung
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Themen: Worauf zu achten ist, wie man Lernende sensibilisiert, wo man persönliche Informationen der Lernenden ablegen und versenden würde, wo nicht	

Ansatz 46: Lehrende stellen Alternativen zu in der LV verwendeter Software vor und gehen auf Schwächen und Gefahren ein Kurse: alle mit Technologieeinsatz	Lernziel: Möglichkeiten Daten zu schützen, kennen und anwenden können Lernziel: Einfluss von Medien und Tools auf Privatsphäre erklären können Lernziel: Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht kennen und kritisch hinterfragen können
	<u>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</u>
	<u>Persönliche Daten und Privatsphäre schützen</u>
	<u>Chancen und Grenzen der Digitalisierung</u>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert</i>
Zuerst könnte man besprechen, wie umfangreich Daten gesammelt werden und was alles daraus abgeleitet werden kann. Dabei würden sich Übungen und Beispiele zur Veranschaulichung eignen. Dann sollte man besprechen, warum das Thema für Lehrende relevant ist (Verantwortung gegenüber Lernenden, Schutz der Privatsphäre als Lernziel). (Anmerkung aus Besprechung mit Professor Motschnig: eventuell in Kooperation mit Studierenden (eventuell von der Informatik-Fakultät oder ZID, Rechtswissenschaft))	

Ansatz 47: Studierenden den Arbeitsauftrag geben, die Sensibilisierung von Lernenden in Sachen Datenschutz in einer Stundenplanung miteinzubeziehen Kurse: <i>fortgeschrittene didaktische Kurse</i>	Lernziel: Bewusstsein für Konsequenzen von geposteten Materialien schaffen können Lernziel: Digital Emotional Intelligence und Digital Citizenship entwickeln und fördern können Lernziel: Einfluss von Medien und Tools auf Privatsphäre erklären können
	<i>Persönliche Daten und Privatsphäre schützen</i>
	Vermittlung
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Ein theoretischer Input zu möglichen Strategien im Umgang mit der Thematik könnte einführend gegeben werden. Alternativ könnte eine kurze Recherche durchgeführt werden. Ziel der Aufgabenstellung wäre es, die Sensibilisierung möglichst mit Unterrichtsinhalten zu verknüpfen.	

5.7.1.1.8. Bedürfnisse und Möglichkeiten

Ansatz 48: Lehrende stellen verschiedenen Literaturrecherche- und -verwaltungstools vor und Studierende üben den Umgang damit Kurse: IRL	Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können Lernziel: Werkzeuge zur Literaturrecherche und Erfassung kennen und wählen können Lernziel: Algorithmen reflektiert verwenden können
	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	<i>Mit Algorithmen arbeiten</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Hier wäre ein gemeinsames Ausprobieren eines oder mehrerer Tools in der Lehrveranstaltung der Startpunkt. Alternative Softwarelösungen könnte man dann als HW ausprobieren lassen und Erfahrungen im Lerntagebuch sammeln.	

Ansatz 49: Studierende zeigen digitale Ressourcen für den Unterricht und besprechen, wie Tools gefunden werden können Kurse: ELT Principles Materials	Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können Lernziel: Zusammenspiel zwischen digitalen Werkzeugen und sozialen Settings bewerten können Lernziel: Technische und organisatorische Voraussetzungen erkennen und bei Wahl von Tools berücksichtigen können Lernziel: Unterrichtsziele bei Wahl von Tools berücksichtigen Lernziel: Werkzeuge für Online-Unterricht und Projekte wählen und bewerten können Lernziel: Tools (Alternativen) finden, die gratis verwendet werden können
	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert</i>
Startpunkt wäre das Sammeln von nützlichen Tools für den Unterricht (Brainstorming). Dabei sollte bereits eine Reflexion stattfinden: Wie haben Lernende Tools gefunden, die sie benutzen? Studierende sollen besprechen, warum die Tools benutzt werden (Was ist der Vorteil gegenüber Alternativen? Wurden Alternativen betrachtet? etc.) (Eine Sicherung der Erkenntnisse könnte eventuell auch als Wiki mit hilfreichen Tools für den digital gestützten Unterricht stattfinden.)	

Ansatz 50: Studierende werden angewiesen bei Praktika an organisatorischen Arbeiten teilzunehmen und ihre Erfahrungen zu dokumentieren	Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können Lernziel: Werkzeuge für Organisatorische Aufgaben im Schulbereich kennen und bewerten können
Kurse: Practicum Course	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
allgemein didaktisch	Professionelle Kompetenz
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen geläufige Tools kennenlernen und unter Aufsicht von Mentor*innen benutzen. Die Erfahrungen dabei sollten dokumentiert und reflektiert werden.	

Ansatz 51: Studierende geben und erhalten Peerfeedback mit verschiedenen Tools und reflektieren	Lernziel: Werkzeuge für Feedback kennen und wählen können Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können
Kurse: alle didaktischen Kurse mit Peerfeedback	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i> <i>Interagieren und kommunizieren</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Studierende sollen Tools ausprobieren und generelle Ideen über digitale Feedbackmöglichkeiten kennenlernen. Diese Eindrücke und Erfahrungen sollen sie abschließend sammeln und verschriftlichen.	

Ansatz 54: Studierende im Praktikum nachforschen lassen welche Geräte in der Schule zur Verfügung stehen und basierend darauf eine Einheit planen und sie durchführen lassen	Lernziel: Geräte und Tools in der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht benutzen können
	<i>Digitale Geräte nutzen</i>
Kurse: Practicum Coaching Practicum Course	Didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen Lernende und Lehrende zu diesen befragen, dann im Seminar sammeln, besprechen welche Setups welche Vorteile haben etc. Dann könnten sie eventuell eine Stunde für eine Klasse mit Geräten planen und durchführen o Fokus auf Technologieeinsatz und dessen Zweck o in Schule ausprobieren und reflektieren	

5.7.1.1.9. Problemlösung

Ansatz 55: Studierende betreiben Reflexionen zu Troubleshooting	Lernziel: Grundlegende Problemlösungskompetenz für verwendete Tools Lernziel: Grundlegende Problemlösungskompetenz für Internetverbindung und Geräte
Kurse: alle didaktischen mit technischen Hilfsmitteln	<i>Technische Probleme lösen</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Lehrende leiten Studierende bei der Sammlung von technischen Problemen, die sie in ihrer Unterrichtstätigkeit hatten, und deren Lösungen. Themen: Klassen-PC, eigene Geräte, Beamer, Devices von Lernenden (Anweisung zur Problembehebung/ Hilfestellung), Umgang mit Betriebssystem (Wartung, Updates, Einstellungen)	

Ansatz 56: Lehrende und Studierende reflektieren technische Probleme bei Präsentationen und deren Lösung	Lernziel: Grundlegende Problemlösungskompetenz für verwendete Tools
Kurse: alle didaktischen mit technischen Hilfsmitteln	Lernziel: Grundlegende Problemlösungskompetenz für Internetverbindung und Geräte
	<u>Technische Probleme lösen</u>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein didaktisch	zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert
In der akuten Situation. Hauptfragen: Wie wurde vorgegangen? Was kann man im Unterricht tun falls ähnliche Probleme auftreten (falls didaktische Fächer)	

5.7.5.2. UF-Englisch-spezifische Ansätze

5.7.1.2.1. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte

Ansatz 4: Lehrende geben Schreibaufträge zu Themen aus den digitalen Kompetenzen	-
Kurse: ILSS	Digitalisierung im Alltag Chancen und Grenzen der Digitalisierung <u>Gesundheit und Wohlbefinden</u> Geschichtliche Entwicklung Interagieren und Kommunizieren An der Gesellschaft teilhaben Digitale Identitäten gestalten <u>Geräte und Inhalte schützen</u> (...)
	Grundlagen
UF Englisch-spezifisch	zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert
Studierende sollen über Themenbereiche der digitalen Kompetenzen reflektieren und ein Opinion Essay schreiben. Dabei setzen sie sich wenigstens oberflächlich mit diesen auseinander und ein Bewusstsein für die Thematiken entsteht. (Aspekte der digitalen Kompetenzen mit Gesellschaftsbezug könnten hier zumindest in geringem Umfang aufgegriffen werden, falls sich sonst keine Anknüpfungspunkte finden.)	

Ansatz 5: Lehrende geben Themen aus den digitalen Kompetenzen, die im Schulalltag relevant sein können, zu Gruppendiskussionen in Teachers' Meetings	-
Kurse: ASSET	Digitalisierung im Alltag Chancen und Grenzen der Digitalisierung <u>Gesundheit und Wohlbefinden</u> Interagieren und Kommunizieren An der Gesellschaft teilhaben Digitale Identitäten gestalten <u>Geräte und Inhalte schützen</u> (...)
	Grundlagen
UF Englisch-spezifisch	zuvor teilweise umgesetzt, unstrukturiert
Studierende sollen über praxisnahe hypothetische Probleme oder Entscheidungen mit Bezug zu Themenbereichen der digitalen Kompetenzen diskutieren und Lösungen finden. (Themen mit Gesellschaftsbezug oder praktischem Einsatz in verschiedensten Bereichen des Schulalltags könnten hier zumindest in geringem Umfang aufgegriffen werden, falls sich sonst keine sonstigen Anknüpfungspunkte finden.)	

Ansatz 42: Lehrende erweitern Digital Culture Block in Vorlesung Kurse: Cultural Theories and Popular Culture	Lernziel: Verständnis für Digital Citizenship fördern können Lernziel: Teilhaben an öffentlichen Diskursen – auch im politischen Kontext – fördern und Lernende dabei schützen können Lernziel: Bewusstsein über Zusammenspiel zwischen Medien und Gesellschaft vermitteln können Lernziel: Einfluss von Medien in den eigenen Fächern kennen und reflektieren können
	<i>An der Gesellschaft teilhaben</i>
	<i>Digitalisierung im Alltag</i>
	Grundlagen
UF Englisch-spezifisch	<i>keine Daten zum aktuellen Ist-Zustand</i>
Hier wären Ergebnisse und Materialien aus der zweiten Interviewreihe hilfreiche Ressourcen.	

Ansatz 43: Lehrende thematisieren online Communities in einer Sequenz der Vorlesung Kurse: Language in a Social Context	Lernziel: Verhaltensweisen in Online-Communities kennen, einhalten und vermitteln können Lernziel: Bewusstsein über Zusammenspiel zwischen Medien und Gesellschaft vermitteln können Lernziel: Einfluss von Medien in den eigenen Fächern kennen und reflektieren können
	<i>An der Gesellschaft teilhaben</i>
	<i>Interagieren und Kommunizieren</i>
	<i>Digitalisierung im Alltag</i>
Grundlagen	
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Hierbei könnten verschiedenste Aspekte genauer beleuchtet werden. Es wäre möglich Communities, die sich online gebildet haben, aber auch solche, die basierend auf anderen Faktoren entstanden sind und online interagieren, zu betrachten. (Vandergriff 2016 als mögliche Ressource)	

5.7.1.2.2. Kommunikation

Ansatz 7: Lehrende besprechen Developing Discourse / Communication Skills in online Environments mit Studierenden Kurse: ASSET	Lernziel: Online-Communities kennen und als Informationsquelle nutzen können Lernziel: Digital Emotional Intelligence in der Kommunikation fördern können Lernziel: Digitale Kommunikation mit Kollegen sinnvoll gestalten können Lernziel: Digitale Kommunikation für den Unterricht heranziehen können
	<i>Interagieren und Kommunizieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
UF Englisch-spezifisch Themen: Worauf zu achten ist, wenn über verschiedene digitale Medien kommuniziert wird besprechen (Welche Kanäle gibt es und wie geht man mit verschiedenen Formen der Interaktion um? (Video/kein Video, Audio oder Text), adäquate Nutzung von Emojis oder ähnlichen Symbolen)	
Aktivitäten: • Brainstorming und Theorieinput (siehe z.B. Vandergriff 2016: 1-4, 33-50) • eigene Kommunikation reflektieren • Gelerntes erproben und reflektieren	

Ansatz 8: Charakteristika von digitalen Texten ausführlicher besprechen Kurse: PS Ling VK Ling VK Specific Issues Applied Research SE alle Linguistics Seminare	Lernziel: Charakteristika von digitalen Texten kennen und analysieren können Lernziel: Texte als digitale Artefakte betrachten, reflektieren und in ihrer Komplexität wahrnehmen können
	<i>Digitale Medien rezipieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Ablauf: Theorie-Input (Abhängig von verfügbarer Literatur und relevanten Texten, Vandergriff 2016: 69-85 als möglicher Ausgangspunkt) zu allgemeinen Merkmalen von digitalen Texten und konkreten ausgewählten Genres gefolgt von einer gemeinsamen Analyse von Texten	

5.7.1.2.3. Wissensmanagement

Ansatz 24: Studierende verwalten Vocabulary Log in digitaler Form Kurse: ILSS1 ILSS2 LiU1	Lernziel: Wissens- und Lernmanagement Lernziel: Aufbewahren von nützlichen Ressourcen und dieses fördern können
	<i>Medien und Daten organisieren (Medien und Daten produzieren)</i>
	Professionelle Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Analog zu Ansatz 25 Mögliche Inhalte: Fotos von per Hand gemachten Aufgaben, Videos, Audios Mögliche Tools: OneNote, Wiki-Seite, Moodle Ordner	

5.7.1.2.4. Textverarbeitung und -gestaltung

Ansatz 32: Lehrende erklären Konventionen bei der Gestaltung von Dokumenten in verschiedenen relevanten Kontexten Kurse: EPCO VK Specific Issues	Lernziel: Texte mit digitalen Hilfsmitteln verfassen und formatieren können
	<i>Textverarbeitung</i>
	Professionelle Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Theorie-Input: Was wird erwartet? Was gilt als angebracht/professionell? Wie kann man das leisten?	

Ansatz 31: Studierende stellen Überlegungen an, wie die Textverarbeitung von Lernenden im Sprachunterricht gefördert werden könnte Kurse: ELT VK Specific Issues	Lernziel: Lernende bei Textverarbeitung unterstützen können
	<i>Textverarbeitung</i>
	Vermittlung
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Lehrende leiten eine Brainstorming-Einheit. Themen: welche Kompetenzen Lernende haben müssen, um eine Aufgabe oder VWA in elektronischer Form zu bearbeiten, Wie kann man diese bereitstellen? Was kann man im Sprachunterricht leisten? Studierende könnten dann Ideen für Maßnahmen ausarbeiten und besprechen	

5.7.1.2.5. Soziale Medien und Identität

Ansatz 44: Studierende Analyse von Profilen und Konversationen im Netz von linguistischem Standpunkt aus durchführen lassen Kurse: MAGNET EPCO VK Ling PS Ling LiU	Lernziel: eigenen Online-Auftritt reflektieren und rollenadäquat gestalten können Lernziel: Reflexion von Online-Auftritten begleiten können Lernziel: Charakteristika von digitalen Texten kennen und analysieren können
	<i>Digitale Identitäten gestalten</i>
	<i>Digitale Medien rezipieren</i>
	Professionelle Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
-	

5.7.1.2.5. Computer Assisted Language Learning

Ansatz 53: Lehrende oder Studierende stellen verschiedene Tools zum Üben der Aussprache vor Kurse: PPOCS1	Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können Lernziel: Reflektieren über Online-Übungen Lernziel: Grundlegendes Verständnis der Anwendung der verwendeten Tools und Geräte
	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	<i>Digitale Geräte nutzen</i>
	Didaktische Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Hierbei wäre eine Liste von Tools zur Auswahl am Anfang sicherlich zu empfehlen, da Studierende eventuell nicht mit vielen Werkzeugen vertraut sein werden. Eine Erweiterung durch Studierende sollte aber möglich sein. Konkret könnte man Lernende zu spezifischen Tools recherchieren und diese ausprobieren lassen. Abschließend sollten die Erfahrungen gesammelt werden.	

5.7.1.2.5. Soziale Medien nutzen

Ansatz 57: Lehrende stellen den Ablauf von Linguistischen Analysen als Algorithmus dar und erklären Kurse: PS Linguistics VK Linguistics Applied Research Seminar	Lernziel: Grundlegendes Verständnis vom Konzept „Algorithmus“ und den Einfluss von Algorithmen auf das tägliche Leben
	<i>Mit Algorithmen arbeiten</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Wenn eine Auswertungsmethode (z.B.: TTR, Corpus-Vergleich, etc.) präsentiert wird, könnte der Ablauf in Form von Diagrammen aus der Informatik (z.B.: Prozessdiagramm, UML) visualisiert werden.	

Ansatz 58: Lehrende präsentieren Darstellung von Grammatik anhand von Modellen aus der Informatik Kurse: GiU VK Specific Issues	Lernziel: Grundlegendes Verständnis vom Konzept „Algorithmus“ und den Einfluss von Algorithmen auf das tägliche Leben
	<i>Mit Algorithmen arbeiten</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
UF Englisch-spezifisch	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Grammatikstrukturen könnten mittels Klassen/Objekten, Kodierung, formellen Grammatiken (z.B.: Abbildung der englischen Grammatik mit Automaten (verschiedene Wortarten, etc.)) visualisiert werden. Alternativ könnten Grammatikregeln mit Algorithmen dargestellt werden (siehe z.B. Friedrich 2020)	

5.7.5.3. Allgemein relevante Ansätze mit UF-Englisch-spezifischen Ausprägungen

Ansatz 9: Lehrende leiten Studierende beim Besprechen und Diskutieren von Merkmalen von Bot-Posts und Native Advertising Kurse: LiU IRL <i>alle Kurse mit Fokus auf Textanalyse</i>	Lernziel: Posts von Bots und Trollen erkennen und diese Kompetenz weitervermitteln können Lernziel: Native Advertising erkennen und diese Kompetenz weitervermitteln können Lernziel: Verschwörungstheorien erkennen und damit umgehen lernen, Wissen weitergeben Lernziel: Visual Literacy
	<i>Digitale Medien rezipieren</i>
	Grundlagen
	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English Hierbei sollten Merkmale basierend auf einem kurzen Theorieinput erarbeitet werden. Eine Ableitung von Beispielen wäre eine Herangehensweise. Eventuell könnten hierbei nicht nur Text und Bild, sondern auch andere Artefakte in ihrer Gesamtheit analysiert werden	

Ansatz 17: Studierende reflektieren Online-Recherche und stellen didaktische Überlegungen an Kurse: IRL	Lernziel: Recherche von Informationen Lernziel: Lernende recherchieren lassen und dabei betreuen können
	<i>Medien und Daten suchen und finden</i>
	<i>Medien und Daten bewerten</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English Studierende sollen reflektieren, wie sie bei Online-Recherche vorgehen, welche Gedankengänge sie haben (eventuell im Rahmen eines kurzen Recherche Auftrags), eventuell gegenseitige Beobachtung als zusätzlicher Input, Brainstorming und Theorie-Input, dann besprechen, wie man Lernende mit diesen Fähigkeiten ausstatten kann. Eventuell Stundenplanung zum Thema erstellen lassen + Peerfeedback	

Ansatz 19: Studierende Erkennen von Falschinformationen üben lassen Kurse: IRL VK Specific Issues <i>fortgeschrittenere didaktische Fächer</i>	Lernziel: Information Literacy Lernziel: Posts von Bots und Trollen erkennen und diese Kompetenz weitervermitteln können Lernziel: Verschwörungstheorien erkennen und damit umgehen lernen Lernziel: Lernende Informationen bewerten lassen und dabei betreuen können
	<i>Digitale Medien rezipieren</i>
	<i>Medien und Daten vergleichen und bewerten</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English Am Anfang sollte das Wissen von Lernenden aktiviert und erfragt sowie ein kurzer Theorie-Input zur Thematik durchgeführt werden. Hierbei sollte man nicht nur die Quellenkritik ansprechen, sondern auch allgemeinere Methoden zum Erkennen von Falschinformationen. Zur Veranschaulichung und Gamification könnte die Hoax-Challenge durchgeführt werden: Studierende sollen Fake Nachrichten und wahre Meldungen sammeln und andere versuchen lassen diese zu unterscheiden. Wer am meisten Kolleg*innen täuscht und am meisten falsche und wahre Informationen richtig erkennt, gewinnt. (siehe EduGroup 2019, saferinternet.at 2023: 21) Abschließend sollte man die Studierenden reflektieren lassen, worauf geachtet wurde und wie Fake-News konkret von ihnen erkannt wurden. In didaktischen Fächern könnte man zusätzlich besprechen, ob Studierende das Konzept im eigenen Unterricht verwenden würden und wenn ja, in welchem Kontext.	

5.7.1.3.2. Inklusiver Unterricht

Ansatz 11: Lehrende geben Input und leiten Diskussion zu Multilingualismus und Diversität im Kontext von digitalen Förderungsmöglichkeiten Kurse: Materials Principles VK Specific Issues	Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i> <i>Interagieren und Kommunizieren</i> <i>Technische Möglichkeiten</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Studierende sollen Förderungsmöglichkeiten in den Bereichen Multilingualismus und Diversität mit digitalen Tools kennenlernen (beispielsweise Visualisierungen, alternatives Aufbereiten von Informationen, Differenzierung), vorhandene Kursinhalte um digitale Aspekte erweitern	

5.7.1.3.3. Mediengestaltung

Ansatz 10: Studierende üben die Produktion von Lehrvideos Kurse: ASSET Materials VK Specific Issues ELT2	Lernziel: Visual Literacy Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können Lernziel: Materialien sinnvoll mit Kolleg*innen und Lernenden teilen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i> <i>Medien und Daten teilen</i>
	Didaktische Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>momentan nicht umgesetzt</i>
Die Videobearbeitung (Overlays/Grafiken, Schnitt, Übergänge) unter Beachtung der Zielgruppe soll hierbei mit einem Fokus auf die didaktischen Aspekte dieser Arbeit vermittelt werden. Lernende sollen auch Üben mit dafür geeigneten Tools umzugehen. Zusätzlich sollen auch Plattformen zum Teilen der Videos (Sicherheit, Datenschutz, Zuverlässigkeit) thematisiert werden.	

Ansatz 13: Aufgabenstellungen mit Fokus auf Medienerstellung analysieren und besprechen Kurse: Principles ELT2	Lernziel: Medienproduktion Lernender begleiten und unterstützen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i>
	Vermittlung
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Fokus: welche Probleme es geben könnte, Erwartungen in Bezug auf Zeitaufwand kommunizieren und entweder Erfahrungsbericht wie es funktioniert hat oder ausprobieren in Schule	

Ansatz 52: Studierende erhalten das Gestalten eines Onlinetests als Aufgabe Kurse: Testing und Assessment	Lernziel: Werkzeuge zur digitalen Leistungserfassung wählen und bewerten können Lernziel: Technische und organisatorische Voraussetzungen erkennen und bei Wahl von Tools berücksichtigen können Lernziel: Grundlegendes Verständnis der Anwendung der verwendeten Tools und Geräte
	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i> <i>Digitale Geräte nutzen</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
UF Englisch-spezifische und allgemeine Anwendungen	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Zuerst wäre Input zur Testgestaltung und zu den rechtlichen Rahmenbedingungen, die zu beachten sind, notwendig, dann könnten Überlegungen angestellt werden: Wie weit ist es rechtlich möglich? Open Book?, Automatisch ausgewertete Fragen?, wie Schummeln vermeiden? Studierende sollen auch ihre Einstellung zu der Thematik reflektieren	

Ansatz 40: Studierende Materialien für CLIL adaptieren und reflektieren lassen Kurse: VK Specific Issues Principles Materials ELT2 ELT1	Lernziel: Materialien für Content and Language Integrated Learning finden können Lernziel: Unterrichtsmaterialien weiter-entwickeln können Lernziel: kollaboratives Entwickeln von Materialien beherrschen Lernziel: Wissen über und Beachtung von Urheberrecht / Copyright fördern können Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können
	<i>Medien und Daten suchen und finden</i> <i>Inhalte entwickeln</i> <i>Medien und Daten produzieren</i> <i>(Medien und Daten teilen)</i>
	Didaktische Kompetenz
	allgemein, mit speziellem Fokus in UF English
	zuvor teilweise umgesetzt
Aufgabe: selbst ausgesuchtes Material für das Zweitfach zu Material für klar definierte Zielgruppe aufbereiten Fokus: Wahl von Ausgangsmaterial, Änderungen die vorgenommen wurden Reflektion: Warum dieses Material? Hätte man vielleicht noch weitersuchen sollen? Waren die Änderungen gut? Was hätte man besser machen können? Wie wurde das Material bearbeitet? Wäre das einfacher gegangen?	

5.7.1.3.4. Textverarbeitung und -gestaltung

Ansatz 28: Lehrende geben Input zu Werkzeugen und Konventionen bei Textverarbeitung Kurse: ILSS1	Lernziel: Texte mit digitalen Hilfsmitteln verfassen und formatieren können Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgaben-bereich finden und einschätzen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i> <i>Textverarbeitung</i> <i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
	allgemein, mit speziellem Fokus in UF English
	keine bisherige Umsetzung bekannt
Hauptthemen: Wie gestaltet man Dokumente grundlegend, welche „allgemeinen“ Gepflogenheiten gibt es? Wie gewährleistet man eine einfache Bearbeitung von Dokumenten?	

Ansatz 29: Studierende eigene Textverarbeitung reflektieren lassen Kurse: ILLS1	Lernziel: wissenschaftliche Arbeiten professionell mittels digitaler Werkzeuge verfassen können <i>Textverarbeitung</i> <i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
	allgemein, mit speziellem Fokus in UF English
	keine bisherige Umsetzung bekannt
Studierende sollen die Textverarbeitung bei einer von ihnen geschriebenen Aufgabe reflektieren (Fokus auf Anwendungskompetenz (bestehende und gewählte Optionen im Bereich der Software, Ist die Formatierung passend zum Genre und wurde sinnvoll dabei vorgegangen? Fand eine sinnvolle Nutzung von Rechtschreibprüfung etc. statt?))	

Ansatz 30: Studierende Textverarbeitung in beispielhaften wissenschaftlichen Arbeiten bewerten lassen Kurse: ILLS1 ILSS2	Lernziel: wissenschaftliche Arbeiten professionell mittels digitaler Werkzeuge verfassen können
	<i>Textverarbeitung</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Lehrende präsentieren wissenschaftliche Arbeiten in digitaler Form als Beispiele und lassen Studierende diese betrachten und Probleme mit Formatierung besprechen. Dabei sollte reflektiert werden, was nicht ideal ist und warum, aber auch wie man es besser handhaben könnte.	

Ansatz 33: Lehrende geben Input zu Testgestaltung mittels digitaler Hilfsmittel und Studierende wenden Wissen an Kurse: Testing und Assessment	Lernziel: Unterrichtsmaterialien erstellen können Lernziel: Unterrichtsmaterialien weiterentwickeln können Lernziel: Texte mit digitalen Hilfsmitteln verfassen und formatieren können Lernziel: Werkzeuge für den eigenen Aufgabenbereich finden und einschätzen können
	<i>Digitale Medien produzieren</i>
	<i>Inhalte entwickeln</i>
	<i>Textverarbeitung</i>
	<i>Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren</i>
	Professionelle, didaktische Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>zuvor teilweise umgesetzt</i>
Lehrende besprechen die Gestaltung und Übersichtlichkeit von Tests und mögliche Werkzeuge zur Erstellung dieser. Anschließend gestalten Studierende einen Test und erhalten Feedback.	

5.7.1.3.5. Tabellenkalkulation

Ansatz 37: Lehrende geben Input zu Statistikberechnungen mittels digitaler Werkzeuge und lassen Studierende diese besprechen und gemeinsam üben Kurse: PS Ling VK Ling Applied Research SE	Lernziel: Daten-Analyse mittels digitaler Hilfsmittel durchführen können
	<i>Tabellenkalkulation</i>
	Professionelle Kompetenz
allgemein, mit speziellem Fokus in UF English	<i>keine bisherige Umsetzung bekannt</i>
Lehrende erklären, wie man für Forschungsprojekte mit quantitativen Daten computergestützte Analysen ausführen kann. Beispiele werden gezeigt. Kurze Übungen können gemacht werden. Reflexion: Welchen Sinn hat es, computergestützte Auswertungen zu machen? (Vielleicht kann man hier Corpus-Linguistik ansprechen, da diese erst durch Technologie-Unterstützung möglich wurde.)	

5.7.6. Überarbeitungen und Ergänzungen zu den Prototypen basierend auf Expert*innen-Input

Allgemein wurden die Prototypen basierend auf den Daten aus den Review-Einheiten genauer eingegrenzt und ausformuliert. Bei einigen Ansätzen wurden außerdem Fächer hinzugefügt, in denen sie umgesetzt werden könnten, wenn Lehrende diese dort ebenfalls verortet haben. Wenn Argumente gegen eine Umsetzung in einem konkreten Kurs vorgebracht wurden, wurde auch darauf entsprechend reagiert. In vielen Prototypen wurden außerdem Reflexionsaspekte hinzugefügt oder erweitert, da diese oft als essenziell oder zumindest besonders wertvoll eingeschätzt wurden. Das galt vor allem bei Ansätzen mit Shadowing von Aktivitäten, die erlernt werden sollen, jene bei denen Werkzeuge erprobt oder jene, in denen Inhalte erstellt werden.

Neben den allgemeinen Überarbeitungen gab es auch spezifische umfangreichere Abänderungen einiger Konzepte. Konkret wurden **Ansatz 6**, Onlineseminare als Vorbild für digitale Lehre zu nutzen, und **Ansatz 21**, die Nutzung von Lernplattformen und eventuell sogar Wikis und Cloud-Diensten, dahingehend eingeschränkt, dass er nur in konkreten Gruppen eingesetzt werden sollte, die didaktisch auf diese Unterrichtsform beziehungsweise auf diese Art des Technologieeinsatzes ausgelegt sind, da sonst kein oder nur geringer Nutzen daraus getragen werden könnte. In einigen weiteren Ansätzen, wie **Nummer 10**, der Produktion von Lehrvideos, wurden die didaktischen Aspekte der Thematik stärker fokussiert. **Ansatz 20**, die Reflexion vom eigenem Datenmanagement seitens der Studierenden, wurde um die Perspektive der Forschung erweitert, weil hier eine Überschneidung verortet wurde. **Ansatz 52**, die digitale Leistungsfeststellung, wurde zudem mehr in die Richtung der Informationsgewinnung als in die der Beurteilung ausgelegt und eingeschränkt, da angemerkt wurde, dass zeitliche Rahmenbedingungen das erfordern würden. **Ansatz 59**, das Verwenden von Computational Thinking als Werkzeug im Sprachunterricht, wurde hingegen breiter gefächert als ursprünglich geplant, da Verknüpfungen mit dem Computational Thinking auch in anderen Bereichen gefunden wurden, und umfasst jetzt auch die Möglichkeit im Kontext von Recherchearbeit verwendet zu werden.

5.7.7. Bewertung der Prototypen durch Lehrende

Die ausgearbeiteten Konzepte wurden von vier Lehrpersonen an der Fakultät bewertet. Dabei konnten nicht alle Lehrenden eine Wertung für jeden Prototypen abgeben, da sie sich zum Teil mit sehr spezifischen Fachgebieten in ihrer Arbeit an der Fakultät beschäftigen. Da die damalige Studienprogrammleiterin, Professor Dalton-Puffer, unter den Befragten ist und auch eine andere Lehrperson einen relativ breiten Überblick über die Lehre an der Fakultät hat, konnten für die meisten Prototypen zumindest zwei Bewertungen gesammelt werden. Einige wenige Konzepte wurden nur von einer Lehrkraft beurteilt. Die Anzahl von Rückmeldungen, sowie die Spanne der Bewertungen stellen somit einen Konfidenzgrad dar, mit dem die Durchschnittsbewertungen zu interpretieren sind und wurden bei der folgenden Reihung der Ansätze berücksichtigt. Konzepte mit nur einer Bewertung wurden zusätzlich markiert.

Ansatz-Nummer	Kurzbeschreibung	Bewertung im Schnitt	Anzahl Bewertungen	Spanne
48	Literaturrecherche- und verwaltungstools	5,00	3	0,0
19	Erkennen von Falschinformationen üben	5,00	3	0,0
8	Charakteristika von digitalen Texten ausführlicher behandeln	5,00	2	0,0
51	Reflexion – Peerfeedback mit verschiedenen Tools	5,00	1	0,0
9	Merkmale von Bot-Posts und Native Advertising	5,00	1	0,0
15	begleitet Materialien bewerten und finden	5,00	1	0,0
18	Sinnhaftigkeit von Online-Materialien bewerten	5,00	1	0,0
24	Vocabulary Log in digitaler Form verwalten	5,00	1	0,0
25	Portfolios in digitaler Form gestalten und abgeben	5,00	1	0,0
40	Materialien für CLIL adaptieren und reflektieren	5,00	1	0,0
17	Studierende reflektieren online Recherche	4,67	3	1,0
26 & 27	Fallbeispiele und Diskussion zu geteilten Medien	4,67	3	1,0

45	Datenschutz bei der Verwendung von Online Tools reflektieren	4,67	3	1,0
49	digitale Ressourcen für den Unterricht finden	4,67	3	1,0
1	Studierende stellen Tools für Zusammenarbeit vor	4,50	4	1,0
21	Nutzung von Lernplattformen, (Wikis und Cloud-Diensten)	4,50	3	1,0
33	Testgestaltung mittels digitaler Hilfsmittel	4,50	2	1,0
11	Förderungsmöglichkeiten für Multilingualismus und Diversität	4,50	2	1,0
14	Shadowing von Materialerstellung bei Mentor*innen	4,50	2	1,0
20	Reflexion von eigenem Datenmanagement	4,50	2	1,0
32	Gestaltungskonventionen für Dokumente in relevanten Kontexten	4,50	2	1,0
42	erweiterter Digital Culture Block	4,50	2	1,0
43	Input zu online Communities	4,50	2	1,0
2	Sequenz zu Virtual Team Management	4,38	4	1,0
6	Onlineseminare als Vorbild	4,33	3	1,0
31	Überlegungen: Textverarbeitung im Sprachunterricht fördern	4,33	3	1,0
38	Notenberechnung mittels Tabellenkalkulation	4,33	3	2,0
12	Lernmaterialien (für asynchrones Lernen)	4,25	4	2,0
39	Lizenzen und Quellenangaben in LV- und Unterrichtsmaterialien	4,25	4	3,0
3	Studierende betreuen digital gestütztes Projekt an Schule	4,00	3	2,0
46	Alternativen zu in der LV verwendeter Software	4,00	3	3,0
41	OER-Material erstellen und mit Lizenz versehen	4,00	3	3,0
37	Statistikberechnungen mittels digitaler Werkzeuge	4,00	2	0,0
7	Developing Discourse / Communication Skills in online Environments	4,00	2	2,0
30	Textverarbeitung in wissenschaftlichen Arbeiten bewerten	4,00	2	2,0
53	Tools zum Üben der Aussprache	4,00	2	2,0
34	eigene Präsentationserstellung reflektieren	4,00	1	0,0
35	Konstruktives Feedback zu Präsentationen	4,00	1	0,0
44	linguistische Analyse von Profilen und Konversationen im Netz	4,00	1	0,0
10	Produktion von Lehrvideos	3,67	3	1,0
47	Sensibilisierung in Sachen Datenschutz in Stundenplanung	3,67	3	2,0
52	Gestalten eines Onlinetests	3,67	3	2,0
16	Shadowing und Reflexion von Rechercheprozess	3,50	2	1,0
22	Bestückung einer Seite auf einer Lernplattform	3,50	2	1,0
29	eigene Textverarbeitung reflektieren	3,50	2	1,0
50	bei Praktika an organisatorischen Arbeiten teilnehmen	3,50	2	1,0
56	Studierende reflektieren technische Probleme	3,00	2	0,0
23	Shadowing von Informations- und Materialverwaltung bei Mentor*innen	3,00	2	0,0
4	Schreibaufträge zu digitalen Kompetenzen	3,00	2	0,0
5	Gruppendiskussionen zu digitalen Kompetenzen	3,00	2	0,0
28	Input zu Werkzeugen und Konventionen bei Textverarbeitung	3,00	2	2,0
54	im Praktikum nachforschen welche Geräte in der Schule zur Verfügung stehen	3,00	2	2,0
13	Aufgabenstellungen mit Medienerstellung analysieren	3,00	1	0,0
57	Ablauf von Linguistischen Analysen als Algorithmus	2,75	2	3,5
59	Computational Thinking als Tool zur Problemlösung und Regelerarbeitung	2,00	1	0,0
36	digitale Hilfsmittel zum Erstellen von Postern	2,00	1	0,0
58	Darstellung von Grammatik mittels Modellen aus der Informatik	1,50	2	1,0
55	Reflexionen zu Troubleshooting	1,50	2	1,0

Tabelle 15: Bewertungen der ausgearbeiteten Prototypen durch Lehrende an der Fakultät

Die meisten Konzepte erhielten allerdings überwiegend stimmige Bewertungen. Weniger als zehn Prozent der Ansätze hatten eine Spanne von drei oder mehr Punkten zwischen der besten und der schlechtesten Bewertung, während der Großteil aller Bewertungen eine Spanne von einem oder weniger Punkten hatte.

Die Ergebnisse der Reviews waren überwiegend **positiv**. Insgesamt erhielten 39 Prototypen eine durchschnittliche Bewertung von vier oder mehr Punkten. 26 von diesen mit einer Spanne von zwei oder weniger Punkten und mehr als einer Bewertung, was zeigt, dass alle Lehrpersonen entweder einen positiven Effekt von der Umsetzung des Ansatzes erwarteten oder zumindest neutral gegenüber einer solchen waren. Vor allem bei den am besten bewerteten Prototypen ist die Spanne zwischen den Bewertungen besonders gering. Die **Ansätze 48**, das Erproben von Literaturrecherche- und verwaltungstools, **19**, Input und Übungen zum Erkennen von Falschinformationen, und **8**, die vertiefende Behandlung von Charakteristika von digitalen Texten, wurden einstimmig von allen Lehrenden, die sie bewertet haben mit einer perfekten Punktezahl eingeschätzt. Im Falle von Nr. 48 und 19 waren das drei und im Falle von Ansatz 8 zwei Lehrende.

Der Anteil, der eher **neutral**, also mit im Schnitt drei Punkten, bewerteten Prototypen ist mit insgesamt 14 Ansätzen, von denen 13 mehr als eine Bewertung mit einer Spanne von unter drei Punkten erhalten haben und zehn eine Spanne von nur einem oder weniger Punkten aufwiesen, der nächstgrößere zu den positiv bewerteten.

Nur fünf der Ansätze erhielten eine **negative** Bewertung. Von diesen waren nur zwei von mehreren Personen mit einer Punktespanne von weniger als 3 Punkten bewertet. Diese beiden, am schlechtesten bewerteten Ansätze, **Nr. 58**, die Modellierung von grammatikalischen Strukturen, und **Nr. 55**, die Reflexionen zum Troubleshooting, wurden jeweils von nur zwei Personen bewertet und haben eine Bewertungsspanne von nur einem Punkt. Konkret wurde bei diesen Ansätzen bemängelt, dass sie zu wenig Relevanz für die Lernziele haben und zudem zu viel Zeit in Anspruch nehmen würden, die für andere Inhalte benötigt würde. Vor allem im Bereich der Grammatik wird im Studium nicht viel Zeit vorgesehen, was es umso schwieriger macht, dort Inhalte zu integrieren. Bei den Ansätzen 59 und 36 wurde jeweils nur eine Bewertung abgegeben. Im Fall von **Prototyp 36**, der Erstellung von Postern mittels digitaler Hilfsmittel, wurde diese Bewertung gegeben, da der Nutzen eher gering eingeschätzt wurde, weil diese Fertigkeit nur in wenigen Kursen genutzt wird und nicht als notwendig betrachtet wurde. **Ansatz 59** wurde daher negativ bewertet, weil eine Umsetzung ohne die Unterstützung einer Person mit fundiertem Wissen im Bereich der Informatik als äußerst umständlich, wenig sinnvoll oder sogar als nicht durchführbar eingeschätzt wurde. Es wurde allerdings angemerkt, dass falls sich eine Person mit einem solchen Hintergrund an der Ausarbeitung und Verwirklichung dieses Ansatzes beschäftigen würde, eine Umsetzung durchaus denkbar wäre, und sicher auch einen Nutzen haben könnte.

6. Diskussion und Implikationen der Ergebnisse

6.1. Implikationen für die Lehrer*innenbildung

In der Lehrer*innenbildung haben in den letzten Jahren einige Fortschritte hin zu einer umfassenden Abdeckung von digitalen Kompetenzen stattgefunden. Allerdings hat dieses Projekt aufgezeigt, dass es noch einige Lücken gibt und Studierende einen Großteil der Lehrveranstaltungen zu dieser Thematik nicht zwangsläufig durchlaufen, was dazu führt, dass sehr unterschiedliche Vermittlungsgrade erreicht werden. Hier gilt es vor allem in Pflichtlehrveranstaltungen nachzurüsten.

Es hat sich gezeigt, dass Lehrende an der Fakultät für Anglistik eine große Bereitschaft an den Tag legen, digitale Kompetenzen in ihre Lehre zu inkludieren und oft auch sehr interessiert an der Thematik sind. Eine klarere Strukturierung und Abstimmung der Angebote zu dem Themenbereich wären sicherlich noch notwendig, um eine flächendeckende und konsistente Vermittlung zu gewährleisten.

Aber die Verantwortung kann, wie auch die befragten Lehrenden und Forschende, die sich mit der Thematik befasst haben, angemerkt haben, nicht nur bei den Lehrenden in der Fachdidaktik und Fachwissenschaft liegen. Verpflichtende Lehrveranstaltungen zu digitalen Kompetenzen in der Pädagogik wären auch in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen zu verorten und dringend notwendig, um ein gewisses Maß an Grundlagen zu gewährleisten. Dort wäre es vor allem wichtig generelle Kompetenzen im Umgang mit der Technologie und konkret auch den Datenschutz zu verorten, sodass in den Fächern mehr Fokus auf die für diese spezifischer relevanten Fertigkeiten und Aspekte gelegt werden kann.

Außerdem ist auch bei den Rahmenbedingungen für die Universitätslehre ein gewisser Handlungsbedarf zu verorten. Lehrende fühlen sich nicht optimal in der Anwendung und Vermittlung von digitalen Hilfsmitteln und Kompetenzen unterstützt und bräuchten in einigen Bereichen selbst zusätzliches Wissen oder Hilfestellungen, um die relevanten Kompetenzen vollständig vermitteln zu können.

6.3. Evaluierung des durchgeführten Design Thinking Prozesses

Die Methodik des Design Thinkings hat sich als passende Herangehensweise an die Problematik erwiesen. Durch die Anwendung der im Rahmen des Modells beschriebenen Werkzeuge konnte der komplexe Ist-Zustand ausreichend erschlossen werden, um konkrete datenbasierte Ziele zu definieren und daraus Prototypen zu generieren. Die Evaluierung der ersten Konzeptliste zeigt auch, dass diese von Expert*innen im Kontext des definierten Problembereichs größtenteils als sinnvoll und umsetzbar betrachtet wurden. Auch konnte eine breite Schnittmenge der Kompetenzen abgedeckt werden. Allerdings war die Umsetzung durch zeitliche Faktoren, mangelnde Ressourcen und die Tatsache, dass die Forschung von einer Einzelperson durchgeführt wurde, eingeschränkt und konnte nicht bis zur praktischen Erprobung durchgeführt werden.

Persönlich war die Durchführung für mich sehr spannend, aber auch fordernd, da ich mit der Methodik nicht vertraut war, der Umfang dieses Projektes vergleichsweise groß war und ich auch wenig Erfahrungen mit der Datenerhebungsmethode Interview hatte. Vor allem der Beginn der Arbeit fühlte sich chaotisch an und es

dauerte einige Zeit, bis ich einen Plan für das Projekt hatte. Auch die Ideengenerierung fiel mir nicht leicht, da es schwer war, kreative Ideen zuzulassen, und oft Zweifel aufkamen, ob gewisse Ansätze nicht bereits ohnehin verfolgt würden. Ich denke außerdem, dass umfangreichere Brainstorming Einheiten sicherlich ergiebiger gewesen wären, wenn mehr Ressourcen zur Verfügung gestanden wären. Allgemein habe ich allerdings im Verlauf des Projekts eine gewisse Sicherheit in der Ideengenerierung entwickelt, was sicher mit der zunehmenden Menge an ausgewerteten Daten aber auch mit einer wachsenden Vertrautheit mit der Methodik zusammenhängt.

6.4. Limitationen des Projekts

In ziemlich allen Bereichen der Datenerhebung gab es eine fundamentale Einschränkung: die Anzahl von Rückmeldungen. Bei den umfangreicheren qualitativen Daten aus den Interviews kam zu diesem – im Falle dieser Datenquelle weniger limitierenden – Faktor auch noch die Limitierung der zeitlichen Ressourcen des Forschenden bei der Auswertung hinzu. Aufgrund dieser Sachverhalte konnten nur relativ kleine Datenmengen ausgewertet werden.

Ein weiterer einschränkender Faktor in Bezug auf die persönlichen Ressourcen war im Allgemeinen, dass nur eine Person an dem Projekt gearbeitet hat, die kein Semester ausschließlich für die Arbeit an diesem verwenden konnte und so jeweils nur eingeschränkte zeitliche Ressourcen zur Verfügung hatte. Das erlaubte keine besonders umfangreiche Auswertung von qualitativen Daten ohne die Fertigstellung des Projekts deutlich zu verlangsamen. Zusätzlich führte die Einzelarbeit dazu, dass zu vielen Aktivitäten aus dem Methodenkatalog des Design Thinkings, wie Brainstorming-Einheiten, immer externe Personen um Hilfe gebeten werden mussten, die für das Projekt auch nur eingeschränkt zur Verfügung standen. Durch diese Gegebenheit konnten viele Methoden selten und nur in geringem Ausmaß ausgeschöpft werden. Ähnlich verhält es sich auch mit der Reliabilitätsprüfung der Datenauswertung, was besonders bei der Inhaltsanalyse limitierend wirkt. Bei keiner der durchgeführten Kodierungen konnte eine Inter-Coder-Reliabilitätsprüfung durchgeführt werden. Die Ergebnisse wurden nur über mehrere Durchläufe des Forschenden verglichen, um ein Grundmaß an Reliabilität zu sichern.

Die Bewertungsskala in den Expert*innen Reviews ist zudem intuitiver Natur, was die Daten weniger aussagekräftig macht. In Kombination mit der auch in diesem Bereich geringen Anzahl von Rückmeldungen führt das zu einem relativ niedrigen Informationsgehalt der erhobenen quantitativen Daten. Eine mehrdimensionale Skala analytischer Natur könnte in dem Bereich sicher bessere Ergebnisse liefern. Aufgrund zeitlicher Faktoren bei den Review-Einheiten, konkret den meist eng begrenzten Verfügbarkeiten der Teilnehmenden und der relativ kurzen Zeitspanne, in der diese Datenerhebung stattfand, wurde diese Option allerdings nicht ausgeschöpft. Durch die Erhebung qualitativer Daten in Form von Begründungen und Anmerkungen wurde versucht, diese Schwäche auszugleichen.

6.5. Mögliche Ansätze für zukünftige Forschung

Aus diesem Projekt ergibt sich natürlich die Möglichkeit der genaueren Ausformulierung, praktischen Umsetzung und Evaluierung der hier ausgearbeiteten Konzepte an der Fakultät. Ebenso wäre ein möglicher Ansatz für weitere Forschung die Erweiterung der Liste der Prototypen. Hierbei wäre zum Beispiel das Abdecken der stark unterrepräsentierten Aspekte der Literatur und Kultur im UF Englisch, für die nur wenige Ansätze erarbeitet wurden, eine naheliegende Möglichkeit. Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Interviews können dafür sicher eine Basis bieten. Vor allem in den Kompetenzbereichen der Medienkompetenz – genauer im Bereich der sozialen Medien und Videospiele – und im Umgang mit gesellschaftlichen und gesundheitlichen Aspekten, von denen letztere ebenfalls weniger gut in den in diesem Projekt ausgearbeiteten Maßnahmen abgebildet sind, würden sich – meiner Einschätzung basierend auf den Interviews – hier besonders anbieten. Sicher würden sich hier viele Anknüpfungspunkte ergeben, die teilweise bereits in einzelnen Kursen behandelt werden, aber sicher auch in allgemeineren Kontexten als Grundlage für die Ausarbeitung von Ansätzen dienen könnten. Des Weiteren könnte ein Projekt, das einen größeren Fokus auf die Ausarbeitung von Förderungsmöglichkeiten in den von Lernenden als wichtig und wenig abgedeckt identifizierten Bereichen der digitalen Kompetenzen großen Nutzen haben. Hierbei wären besonders die Sicherheits- und Problemlösungsaspekte relevant. Auch das Aktualisieren der Prototypenliste basierend auf neuen Entwicklungen in der Informatik – beispielsweise im Bereich der künstlichen Intelligenz, konkret der Einsatz dieser als Werkzeug aber auch das Erkennen von durch AI generierten Inhalten und der Umgang mit diesen im Kontext von Didaktik und Leistungsfeststellung – würde sich als Thema eines weiteren Projekts anbieten. Sicher würde auch eine weitere Datenerhebung und -auswertung immer noch neue Ansätze liefern.

7. Conclusio

Nach einer umfassenden Literaturanalyse zu den Themen digitale Kompetenzen, digitale Aspekte der Pädagogik, Fremdsprachunterricht und Lehrenden-Bildung sowie einer Auswertung der Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus dem für dieses Projekt relevanten Teilcurriculum bezüglich digitaler Inhalte und möglicher Anknüpfungspunkte für die Vermittlung dieser, Interviews mit Lehrenden zur selben Thematik und einer Befragung der Studierenden zum Ist-Zustand und ihrer Einschätzung der Kompetenzen, wurde festgestellt, dass im Bereich der Medien- und Informationskompetenz bereits viele Inhalte umgesetzt sind, sich aber dort auch auf natürliche Art Überschneidungen ergeben. Auch die Anwendungskompetenz – vor allem im Bereich der Kommunikation hat einige Umsetzungen sowie potenzielle Ansätze zur weiteren Vermittlung von digitalen Kompetenzen ergeben. Die Bereiche der Sicherheit und Gesundheit, sowie des Auftretens in digitalen Räumen und die Wahl von Werkzeugen basierend auf konkreten Bedürfnissen wurden als kaum vermittelt, aber hoch relevant identifiziert. Basierend auf diesen Erkenntnissen konnte ein umfangreicher Ideenfindungsprozess durchgeführt werden, der eine Sammlung von 59 Prototypen ergeben hat. Die entstanden Prototypen wurden von Lehrenden und Studierenden als größtenteils sinnvoll und wertvoll bewertet. Vor allem im Bereich der Informations- und Medienkompetenz sowie beim Einsatz von Werkzeugen im Unterricht und in der Kommunikation konnten viele und gut bewertete Ansätze generiert werden, wodurch sich die angenommene Hypothese bestätigt. Die Prototypen decken alle Bereiche des Studiengangs ab, könnten allerdings noch besser verteilt sein. Eine Serie von Interviews mit Lehrenden aus den Fachbereichen, die weniger in den Prototypen repräsentiert sind wurde ebenfalls durchgeführt und könnte hier als Grundlage dienen. In einigen Fällen wäre für eine Vermittlung von Kompetenzen, die noch nicht bereits zu einem gewissen Umfang abgedeckt worden sind, auch mehr Fachwissen notwendig, um eine sinnvolle Maßnahme auszuarbeiten. Hier würde sich die Gelegenheit bieten, weitere Forschung zu betreiben.

Referenzen

Methodik

- Auernhammer Jan, Roth Bernard. 2021. „The origin and evolution of Stanford University’s design thinking: From product design to design thinking in innovation management”. *Journal of Product Innovation Management* 38: 623-644.
- Brown, Tim. 2008. „Design Thinking.” *Harvard Business Review* 86(6): 84–92.
- Clarke, Rachel Ivy. 2020. *Design Thinking*. Chicago: ALA Neal-Schuman.
- Dekker, den, Teun. 2020. *Design Thinking*. Groningen/Utrecht, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Ehrhardt, Angelika; Esche, Thomas. 2017. „Agile Konzepte als Komplexitätslöser für die Hochschulen? Scrum, Design Thinking und Co“. *Wissenschaftsmanagement* 23(5): 26-29.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martin, Roger L. 2009. *Design of Business: Why Design Thinking is the Next Competitive Advantage*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Martin, Roger L.; Euchner, Jim. 2012. „Design Thinking.” *Research-Technology Management* 55(3): 10–14. <https://doi.org/10.5437/08956308X5503003>.
- Matthews, Ben; Doherty, Skye; Worthy, Peter; Reid, Janine. 2022. „Design thinking, wicked problems and institutioning change: a case study”. *CoDesign* (ahead-of-print). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15710882.2022.2034885> (zuletzt aufgerufen: 2022-12-22).
- Mayring, Philipp. 2010, 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11. Edition. Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, Phillip; Fenzl, Thomas. „Qualitative Inhaltsanalyse”. In Baur, Nina; Blasius, Jörg. 2019. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer: Wiesbaden. 633-648.
- Rittel, Horst W. J.; Webber, Melvin M. 1973. „Dilemmas in a General Theory of Planning”, *Policy Sciences* 4: 155-169.
- Reuter, Wolf D. (Ed.); Jonas, Wolfgang (Ed.); 2013. Rittel, Horst Wilhelm Johannes. *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte Für Planer und Entwerfer*. Basel/Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margrit. (2016). „Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung”. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
- Vogt, Stefanie; Werner, Melanie. 2014. *Forschen mit Leitfaden Interviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Köln: Fachhochschule Köln.

Theoretischer Hintergrund, Informationen über den Problembereich und benutzte Modelle

- Bauer, Martin; Schmid, Stefan; Weinbacher, Gregor. 2020. „digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich”. *Journal für LehrerInnenbildung* 20(1: 78-86).
- Brandhofer, Gerhard; Kohl, Angela; Miglbauer, Marlene; Nárosy, Thomas.. 2016. „digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung”. *R&E Source* 6: 38-51.
- Brandhofer, Gerhard; Miglbauer, Marlene. 2020. „Digital Competences for teachers – the digi.kompP model in an international comparison and in the practice of Austrian teacher training”. *International Journal of Education* 8(4): 55-69.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BBWF). 2016. „digi.komp”. www.digikomp.at (zuletzt aufgerufen: 2021-06-11).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BBWF). 2018. „Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen”. (zuletzt aufgerufen: 2021-11-02).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BBWF). 2020. „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen”, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (zuletzt aufgerufen: 2021-10-20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BBWF). 2021. „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen”, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (zuletzt aufgerufen: 2021-10-20).

- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). 2021. „Digitales Kompetenzmodell für Österreich, DigComp 2.2 AT“. Wien: BMDW. <https://epale.ec.europa.eu/de/resource-centre/content/digitales-kompetenzmodell-fuer-oesterreich-digcomp-22> (zuletzt aufgerufen: 2023-01-04).
- Büsch, Andreas. 2015. „Digitale Bildung – quo vadis?“. *Medienimpulse* 53 (4).
- Centre for English Language Teaching, Department of English, University of Vienna (CELT). 2018. „Infosheet für Studierende, Pflichtmodul 11 (UF EN 11), Fachbezogenes Schulpraktikum Englisch“. Wien: Universität Wien.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David. 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Costa Pinho, da, Isis; Santos Lima, dos, Marilia. 2013. „Teacher’s Digital Fluency: a New Competence for Foreign Language Teaching“. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 13(3): 711-739.
- Council of Europe. 2001. „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment“. Cambridge: Cambridge UP.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2011. „Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?“. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182–204.
- Education Group Gemeinnützige GmbH. 2019. „Lehrplan Digitale Grundbildung - einfach erklärt“. <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung>. (zuletzt aufgerufen: 2022-10-06).
- Eichhorn, Michael; Müller, Ralph; Tillmann Alexander. 2017. „Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der ‚Digitalen Kompetenz‘ von Hochschullehrenden“. *Konferenzschrift: Bildungsräume. 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft*. https://www.researchgate.net/publication/319677105_Entwicklung_eines_Kompetenzrasters_zur_Erfassung_der_digitalen_Kompetenz_von_Hochschullehrenden (zuletzt aufgerufen: 2022-10-21).
- Escobar Urmenata, Cristina. 2019. „An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators“. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 2(1): 7-19.
- Falloon, Garry. 2020. „From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework“. *Education Tech Research Dev* 68: 2449-2472.
- Fessler, Angela; Maitz, Katharina; Paleczek, Lisa; Köhler, Thomas; Irnleitner, Selina; Divitini, Monica. 2020. „Designing a Curriculum for Digital Competencies Towards Teaching and Learning“. *European Conference on e-Learning*, 21 (1): 469-471.
- Friedrich, Yvonne. 2020. „Informatik-basierender Fremdsprachenunterricht – Lehrszenarien integrativer Vermittlung von Digitaler Grundbildung bzw. Informatik und Fremdsprachen mit Fokus auf personenzentriertem Lernen für die AHS“. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Galloway, Nicola; Rose, Heath. 2019. *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.
- Gass, Susan M. 2003. „Input and Interaction“, in Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Grantham O’Brien, Mary; Derwing, Tracey M.; Cucchiari, Catia; Hardison, Debra M.; Mixdorff, Hansjörg; Tomson, Ron I.; Strik, Helmer; Levis, John M.; Munro, Murray J.; Foote, Jennifer A.; Muller Levis, Greta. 2016. „Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching“. *Journal of Second Language Pronunciation*. 4(2), 182-207.
- Himpsl-Gutermann, Klaus; Berger, Elfriede; Harrich, Peter; Kohl, Angela; Maurek, Johannes; Nárosy, Thomas; Peböck, Karl; Tetz, Manfred; Teufel, Martin; Walden, Thomas; Winklehner, Elisabeth. 2015. „Wie ‚zukunftsreich‘ ist das neue Lehramtsstudium? Bestandsaufnahme zu Medienbildung und digitalen Kompetenzen in den Curriculaentwürfen der Sekundarstufe der PädagogInnenbildung_NEU“, *Medienimpulse* 53(4).
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael. 2010. „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis“. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Iilomäki, Liisa; Paavola, Sami; Lakkala, Minna; Kantosalo, Anna. 2014. „Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research“. *Education and Information Technologies* 21(2): 655-679.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge UP.
- Mitchell, Rosamond. 1988. *Communicative Language Teaching in Practice*. London: CILT.

- Oberländer, Maren; Beinicke, Andrea; Bipp, Tanja. 2020. „Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace”. *Computers & Education* 146: 103752.
- Onlinecampus Virtuelle PH. 2019. „Digi.kompP, Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen, Grafik und Deskriptoren - Langfassung“. <https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/> (zuletzt aufgerufen: 2022-12-13).
- Pettersson, Fanny. 2018. „On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature“, *Education and Information Technologies* 23: 1005-1021.
- Prenner, Lisa M. 2020. „Vermittlung Digitaler Grundkompetenzen an Lehramtsstudent*innen im Zuge der Universitätslehre“, Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- Punie, Yves (editor); Redecker, Christine. 2017. „European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu“ (EUR 28775 EN), Luxembourg: Publications Office of the European Union, (ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466).
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge UP.
- Rubach, Charlott; Lazarides, Rebecca. 2019. „Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Instrumentes und die Validierung durch Konstrukte zur Mediennutzung und Werteüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9(3), 345-374.
- Sabo, Milica. 2017. *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht - Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien*. Berlin: Frank & Timme.
- Spante, Maria; Hashemi, Sylvana Sofkova; Lundin, Mona; Algers, Anne; Wang, Shuyan. 2018. „Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use“. *Cogent education* 5(1): 1519143.
- Thompson, Geoff. 1996. „Some misconceptions about communicative language teaching“. *ELT Journal* 50(1): 9-15.
- Torsani, Simone. 2016. *CALL Teacher Education - Language Teachers and Technology Integration*. Rotterdam: Sense.
- Universität Wien. 2014. „Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt.pdf (zuletzt aufgerufen: 2022-02-22).
- Universität Wien. 2015. „Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt.pdf (zuletzt aufgerufen: 2022-02-22).
- Universität Wien. 2016. „Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien. 2021(a). „Bachelor Lehramt UF Englisch (193 046, 198 407)“, u:find, https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=255072 (zuletzt aufgerufen: 2022-12-27).
- Universität Wien. 2021(b). „Master Lehramt UF Englisch (196 046, 199 507)“, u:find, https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=255114 (zuletzt aufgerufen: 2022-12-27).
- Universität Wien. 2022. „Studien- & Lehrorganisation“ <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/leitung-organisation/studien-lehrorganisation/> (zuletzt aufgerufen: 2023-01-22).
- Vandergriff, Ilona. 2016. *Second-language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vettorel, Paola. 2017. „Global Englishes: WE, EIL, ELF and English Language Teaching. An Overview of Research Literature“. *Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi* 9: 2281-4582.
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero Gomez, Stephanie; Van den Brande, Lieve. 2016. „DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model.“ Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Anhang

Kurzfassung

In dieser Arbeit wurde das Konzept der digitalen Kompetenzen konkret in Bezug auf die Ausbildung von Lehrenden mit dem Unterrichtsfach Englisch gesetzt. Genauer wurden nach Erstellung einer Literaturübersicht zu relevanten Aspekten dieser Themenbereiche im Rahmen eines von verschiedenen Datenquellen informierten Design Thinking Prozesses Prototypen zur Förderung der digitalen Kompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Englisch erarbeitet und durch Peer- und Expert*innen-Reviews evaluiert. Die Konzepte wurden im Kontext der Anglistik und Amerikanistik Fakultät der Universität Wien entwickelt. So wurde das Vorlesungsverzeichnis des Teilcurriculums für das Unterrichtsfach Englisch im Lehramt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse erschlossen und bezüglich der Vermittlung von digitalen Konzepten oder möglichen Anknüpfungspunkten analysiert. Lehrende, die in der Abteilung arbeiten, wurden bezüglich dieser Themen interviewt und ein online Fragebogen zur Selbsteinschätzung in der Sicherheit in konkreten digitalen Kompetenzen und der Wertung dieser bezüglich ihrer Relevanz für den Berufsalltag von Lehrenden wurde an Studierende ausgesendet. Vor allem für die Medien-, Informations- und Anwendungskompetenz sowie auch die digitale Kommunikation und Kollaboration wurden viele Anknüpfungspunkte identifiziert. Ein großer Förderungsbedarf wurde bei der Sicherheits- und Gesundheitsthematik, bei der Problemlösungsfähigkeit und der Wahl von Werkzeugen festgestellt. Zu allen diesen Bereichen wurden Prototypen ausgearbeitet. Die nicht verworfenen Konzepte wurden von Studierenden und Lehrenden überwiegend positiv bewertet.

Abstract

In this paper, the concept of digital competences was embedded into the education of English foreign language teachers. More precisely, after a literature review of relevant aspects of the topic areas in question was conducted, a series of prototypes for measures to further the development of digital competences in prospect English teachers were developed in a design thinking process informed by a variety of data sources. The context of this project was the English department of the University of Vienna. The course description of the curriculum for the teacher training course at the faculty was analysed with a qualitative content analysis focussed on the inclusion of digital competences and possible starting points for further interventions to support students' development in that area. Interviews with a similar focus were conducted with educators working at the department and a survey on students' perception of their digital skills and their relevance for daily tasks of English teachers was sent out to advanced teacher training students. The areas of media and information competence, competently using tools, communication and collaboration yielded most potential for the implementation of interventions for supporting students' digital competences, while the aspects of security, health, problem solving, and proficient tool choice were identified as the ones where prospect English teachers require most support. The concepts derived from these findings were then evaluated by a series of reviews by both peers and experts in the field and those concepts that were not abandoned during the review phase received mostly positive feedback from these groups.

Befüllte Kategoriesysteme aus der Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen

Explizite Nennung von digitalen Kompetenzen

Medien und Daten - allgemein

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
The key principles of ELT discussed will cover: ... - Influence of general trends on ELT, such English as a lingua franca, new media in teaching Methods	Digitale Medien	Principles of English Language Teaching Methodology	Ja
The focus will be on the following areas: - Grammar - Vocabulary - English for Specific Purposes (ESP) - Extensive reading New media	Digitale Medien produzieren	Materials Evaluation and Development	Ja

Medien und Daten produzieren

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
The focus will be on the following areas: - Grammar - Vocabulary - English for Specific Purposes (ESP) - Extensive reading - New media	produzieren	Materials Evaluation and Development	Ja

Medien und Daten suchen und finden

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Students know fundamental concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research . They are familiar with the many information resources relating to English and American Studies and are able to make informed choices as to which to use when addressing academic problems.	suchen und finden bewerten	Information and Research Literacy	Ja
They are able to understand the relevance of information literacy for their future professional practices .	suchen und finden rezipieren	Information and Research Literacy	Ja
Concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research; information sources for English and American Studies; academic best practice; information literacy in academic and school environments	suchen und finden rezipieren bewerten teilen	Information and Research Literacy	Ja

Medien und Daten bewerten

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Students know fundamental concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research . They are familiar with the many information resources relating to English and American Studies and are able to make informed choices as to which to use when addressing academic problems.	suchen und finden bewerten	Information and Research Literacy	Ja
Concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research; information sources for English and American Studies; academic best practice; information literacy in academic and school environments	suchen und finden rezipieren bewerten teilen	Information and Research Literacy	Ja
Based on the ideas that firstly anyone can tell a story and secondly stories have a life and power of their own, we will explore how we can use narrative texts in all kinds of formats (novels, poems, drama, films, radio shows, YouTube videos, videogames...) in the EFL classroom.	rezipieren bewerten	Specific Issues in Language Learning and Teaching	Nein

Digitale Medien rezipieren

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
They are able to understand the relevance of information literacy for their future professional practices .	suchen und finden rezipieren	Information and Research Literacy	Ja
Concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research; information sources for English and American Studies; academic best practice; information literacy in academic and school environments	suchen und finden rezipieren bewerten teilen	Information and Research Literacy	Ja
We will discuss and apply methodologies used in the critical analysis of cultural performance and media in connection with different forms of activism and performance on- and offline (e.g. #WakingtheFeminists, #BlackLivesMatter, #OccupyWallStreet,	rezipieren an der Gesellschaft teilhaben	Critical Media Analysis	Nein

etc.), addressing issues of positionality, intersectionality, and "produsage" (Burns) in this context.			
Based on the ideas that firstly anyone can tell a story and secondly stories have a life and power of their own, we will explore how we can use narrative texts in all kinds of formats (novels, poems, drama, films, radio shows, YouTube videos , videogames ...) in the EFL classroom.	rezipieren bewerten	Specific Issues in Language Learning and Teaching	Nein
By focusing on media representations of the 'end of the world' in diverse historical contexts, cultural practices, and representational modes (film, TV, music, games, memes, visual, print and digital media), together we will consider how, in an increasingly mechanised and digitised cultural realm, the limits and meanings of history and the human are being redrawn and remade.	rezipieren	Critical Media Analysis	Nein
While the term "performative activism" has, in recent times, occasionally been used to denote inauthentic forms of showing solidarity with activist movements on social media (also known as "slacktivism"), activism and performance have a rich and productive history dating back several decades.	rezipieren an der Gesellschaft teilhaben	Critical Media Analysis	Nein
The course uses material from English and Anglophone Media like television series and movies, advertisement, viral videos , graphic novels, or news media to show how race and ethnicity are represented.	rezipieren	Cultural Studies for Language Teachers	Nein

Medien und Daten teilen

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research ; information sources for English and American Studies; academic best practice ; information literacy in academic and school environments	suchen und finden rezipieren bewerten teilen	Information and Research Literacy	Ja

An der Gesellschaft teilhaben

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
While the term "performative activism" has, in recent times, occasionally been used to denote inauthentic forms of showing solidarity with activist movements on social media (also known as "slacktivism"), activism and performance have a rich and productive history dating back several decades.	rezipieren an der Gesellschaft teilhaben	Critical Media Analysis	Nein
We will discuss and apply methodologies used in the critical analysis of cultural performance and media in connection with different forms of activism and performance on- and offline (e.g. #WakingtheFeminists, #BlackLivesMatter, #OccupyWallStreet, etc.), addressing issues of positionality, intersectionality, and "produsage" (Burns) in this context.	rezipieren an der Gesellschaft teilhaben	Critical Media Analysis	Nein

Präsentationserstellung

Textstelle	Kategorien	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Oral presentations : PPT as usual with audio-commenting	Präsentations- erstellung	123047 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein

Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren

Textstelle	Kategorie(n)	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
This course aims to introduce students to corpus-based genre analysis , as an aid in familiarising themselves with new genres and in using and developing English for specific purposes (ESP) teaching materials.	Technische Bedürf- nisse und passende Möglichkeiten identifizieren	Linguistics for Language Teachers	Nein
In this course, we will focus on ESP texts of different kinds within an educational linguistic framework. By keeping the overall aims of ESP teaching in mind, we will describe and analyse the features and structures of a selection of text types or genres. For this end, we will also work with language corpora , i.e. computerised collections of texts , and learn to use some relevant concordancing software packages .	Technische Bedürf- nisse und passende Möglichkeiten identifizieren	Linguistics for Language Teachers	Nein

Anknüpfungspunkte für integrative Vermittlung

Grammatikarbeit

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
This lecture introduces fundamental concepts of grammar for describing English sentences and texts. It demonstrates how grammar is used for communication and how language structures can be explained and evaluated in context.	Grammatikarbeit	120421 VO BEd 02.1: Grammar in Use (GiU) (2021S)	Ja
Aims - to better understand the concept of grammar - to identify and name the individual parts of syntactic structures - to talk informedly about key grammatical categories and explain their use in a given context	Grammatikarbeit	120421 VO BEd 02.1: Grammar in Use (GiU) (2021S)	Ja
ILSS 1 and ILSS 2 focus on integrated language skills, independent study skills, vocabulary development, and grammar of selected areas (in connection with text-based work).	Grammatikarbeit	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Core content: - Teaching reading - Teaching speaking - Teaching writing - Teaching grammar	Grammatikarbeit, Lesen, Schreiben, Sprechen	126020 FK ELT Foundations 2 / Introduction to Language Teaching 2 (2021S)	Ja
The focus will be on the following areas: - Grammar - [...]	Grammatikarbeit	124071 FK BEd 07.1: Materials Evaluation and Development (2021S)	Ja
We will study the basics of Systemic Functional Linguistics in order to gain a deeper understanding of how lexico-grammar empowers us to create meaningful and coherent texts ...	Grammatikarbeit, Schreiben	124096 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
By the end of this course participants will be able to • [...] • identify the grammatical resources used to express and connect ideas, interact with others, and create coherent texts;	Grammatikarbeit	124096 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
We will explore answers to the questions such as how frequency influences the learning of vocabulary, what the role of practice is in acquiring new grammatical constructions, how multi-modality can assist in text comprehension, what pedagogical interventions can enhance second language fluency and how learners with different cognitive profiles can benefit from different instructional approaches.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Wortschatzarbeit

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
ILSS 1 and ILSS 2 focus on integrated language skills, independent study skills, vocabulary development , and grammar of selected areas (in connection with text-based work).	Wortschatzarbeit	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Core Content: - [...] - Teaching vocabulary and listening	Wortschatzarbeit, Hören	126010 FK ELT Foundations 1 / Introduction to Language Teaching 1 (2021S)	Ja
The focus will be on the following areas: - [...] - Vocabulary	Wortschatzarbeit	124071 FK BEd 07.1: Materials Evaluation and Development (2021S)	Ja
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
We will explore answers to the questions such as how frequency influences the learning of vocabulary, what the role of practice is in acquiring new grammatical constructions, how multi-modality can assist in text comprehension, what pedagogical interventions can enhance second language fluency and how learners with different cognitive profiles can benefit from different instructional approaches.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Lesen

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Students will work on text comprehension (reading , listening, summarizing, and synthesizing of information), ...	Lesen, Hören	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja

Core Content: - [...] - Teaching vocabulary and listening	Wortschatzarbeit, Hören	126010 FK ELT Foundations 1 / Introduction to Language Teaching 1 (2021S)	Ja
Core content: - Teaching reading - Teaching speaking - Teaching writing - Teaching grammar	Grammatikarbeit, Lesen, Schreiben, Sprechen	126020 FK ELT Foundations 2 / Introduction to Language Teaching 2 (2021S)	Ja
Aims: - to improve students' pronunciation - to improve students' oral presentation and reading skills - to improve students' communication skills	Sprechen, Lesen	121191 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (AM) (2021S) 121192 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (BR) (2021S) 121193 IK Sprachlabor zu PPOCS (AM) (2021S) 121194 IK Sprachlabor zu PPOCS (BR) (2021S)	Ja
The focus will be on the following areas: - [...] - Extensive reading	Lesen	124071 FK BEd 07.1: Materials Evaluation and Development (2021S)	Ja
Aims: - to develop awareness of the parameters that shape various genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure - to cope productively and receptively with specialized text types - to develop the skills necessary to adapt texts for various (educational) purposes	Schreiben, Lesen	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Hören

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Students will work on text comprehension (reading, listening , summarizing, and synthesizing of information), ...	Lesen, Hören	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Core Content: - [...] - Teaching vocabulary and listening	Wortschatzarbeit, Hören	126010 FK ELT Foundations 1 / Introduction to Language Teaching 1 (2021S)	Ja
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Schreiben

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Students will work on text comprehension [...] development of descriptive, expository, and argumentative texts , and the production of well-organized and stylistically appropriate texts .	Schreiben	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Aims: - to develop writing skills in order to produce the coherent, cohesive, and focused texts required in an academic and professional environment	Schreiben	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Methods: Communicative language practice, developing skills and strategies for understanding and producing texts	Schreiben	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja
Aims: - to develop the skills necessary to adapt to and acquire a wide range of new genres	Schreiben	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja
Aims: - [...] - to develop awareness of the parameters that shape professional genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure	Schreiben	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja
Aims: - [...] - to develop awareness of the parameters that shape professional genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure	Schreiben	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja

Aims: - [...] - to cope productively and receptively with highly specialised text types and help experts to communicate these texts to various audiences	Schreiben	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja
Core content: - Teaching reading - Teaching speaking - Teaching writing - Teaching grammar	Grammatikarbeit, Lesen, Schreiben, Sprechen	126020 FK ELT Foundations 2 / Introduction to Language Teaching 2 (2021S)	Ja
The focus is on independent genre analysis and adapting texts to make them suit different (learner) audiences and purposes. The course is also designed to help students improve their academic writing skills for the MA thesis (if required).	Schreiben	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
Aims: - to develop awareness of the parameters that shape various genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure - to cope productively and receptively with specialized text types - to develop the skills necessary to adapt texts for various (educational) purposes	Schreiben, Lesen	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
We will study the basics of Systemic Functional Linguistics in order to gain a deeper understanding of how lexico-grammar empowers us to create meaningful and coherent texts ...	Grammatikarbeit, Schreiben	124096 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	No
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Sprechen

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Core content: - [...] - Presenting and explaining	Sprechen	126010 FK ELT Foundations 1 / Introduction to Language Teaching 1 (2021S)	Ja
Core content: - Teaching reading - Teaching speaking - Teaching writing - Teaching grammar	Grammatikarbeit, Lesen, Schreiben, Sprechen	126020 FK ELT Foundations 2 / Introduction to Language Teaching 2 (2021S)	Ja
... this course further elaborates the main aspects of English pronunciation at both the segmental and suprasegmental level, and provides ample opportunity for practice.	Sprechen	121191 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (AM) (2021S) 121192 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (BR) (2021S) 121193 IK Sprachlabor zu PPOCS (AM) (2021S) 121194 IK Sprachlabor zu PPOCS (BR) (2021S)	Ja
Aims: - to improve students' pronunciation - to improve students' oral presentation and reading skills - to improve students' communication skills	Sprechen, Lesen	121191 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (AM) (2021S) 121192 UE Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (BR) (2021S) 121193 IK Sprachlabor zu PPOCS (AM) (2021S) 121194 IK Sprachlabor zu PPOCS (BR) (2021S)	Ja
This course focuses on oral production, interaction and mediation skills for teachers of English. It develops discourse skills relevant to the educational domain, such as explaining concepts, giving instructions, checking understanding, initiating and moderating discussions, facilitating collaboration, encouraging conceptual talk, and critically evaluating contributions.	Sprechen	120400 UE Language Competence II (UF MA EN 04) (2021S)	nur MEd
Aims: - to speak fluently and effectively in various forms of interaction and production	Sprechen	120400 UE Language Competence II (UF MA EN 04) (2021S)	nur MEd
Oral presentations: PPT as usual with audio-commenting	Sprechen	123047 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
In particular, the course will provide students with an understanding of key factors influencing the learning of second language grammar, the development of vocabulary knowledge, and productive and receptive language skills in instructed classroom language contexts.	Grammatikarbeit, Wortschatzarbeit, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Text und Medienkompetenz - allgemein

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
analysis of the structure and development of descriptive, expository, and argumentative texts	Text und Medienkompetenz	121110 UE Integrated Language and Study Skills 1 (2021S) 121120 UE Integrated Language and Study Skills 2 (2021S)	Ja

In LIU 1 and LIU 2, students work with and analyse a wide range of text types, literary and non-literary.	Text und Medienkompetenz	121130 UE Language in Use 1	Ja
Aims: - to raise awareness of the importance of lexical, grammatical and stylistic choices in text - to develop functional discourse competence and awareness of audience and purpose - to develop increased awareness of register and appropriateness	Text und Medienkompetenz	121130 UE Language in Use 1	Ja
Aims: - to develop the skills necessary to adapt to and acquire a wide range of new genres - to develop awareness of the parameters that shape professional genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure	Text und Medienkompetenz	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja
Communicative language practice based on the discussion of concepts from genre analysis	Text und Medienkompetenz	121210 UE English in a Professional Context (2021S)	Ja
The focus is on independent genre analysis and adapting texts to make them suit different (learner) audiences and purposes.	Text und Medienkompetenz	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
Aims: - to develop awareness of the parameters that shape various genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure - to cope productively and receptively with specialized text types - to develop the skills necessary to adapt texts for various (educational) purposes	Text und Medienkompetenz	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
We will address how the series calls out biased media coverage, ...	Text und Medienkompetenz	124264 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
Students will be equipped with a number of analytical skills to train critical media literacy	Text und Medienkompetenz	124264 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
We will explore a range of concepts, theories, and methodologies relating to these topics and discuss media-specific analysis techniques with regard to the cultural texts that will form the basis of our in-class discussions and the portfolio.	Text und Medienkompetenz	124265 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
This course attempts a reading of the TV series ...	Text und Medienkompetenz	124266 KO Critical Media Analysis (2021S)	
Students will use critical theory tools taken from gender studies, film studies and post-structural theory to discuss questions	Text und Medienkompetenz	124266 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
At the end of this seminar, you should be able to: - read, summarise, and contextualise a number of early modern literary texts of different genres	Text und Medienkompetenz	123042 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
The course will also enable participants to develop their practical skills in the critical analysis of literary texts	Text und Medienkompetenz	123043 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
as well as an understanding of how literary texts and their potential rewritings function and evolve in response to significant historical and cultural contexts.	Text und Medienkompetenz	123043 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
Critically engaging with the above mentioned and other texts, the students will learn basic skills of literary analysis.	Text und Medienkompetenz	123044 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
Among the questions we will tackle are: • How can we define race and ethnicity, and what is problematic about these terms? • How do contemporary media represent race and ethnicity and where and how do stereotypes figure in these representations? Are stereotypes reinforced or challenged?	Text und Medienkompetenz	124182 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein
We will look at filmic examples from the 1960s and work on audio-visual analysis from both a receptive and a productive angle.	Text und Medienkompetenz	124183 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein
In this class we will explore some recent popular culture productions that caused quite some attention in US discourses and were often discussed controversially	Text und Medienkompetenz	124184 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein
For each topic students will also read and critically analyze a research study.	Text und Medienkompetenz	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
Students who are not writing their bachelor thesis in this course will hand in a critical comparative analysis of two research papers that investigated similar issues in instructed second language acquisition.	Text und Medienkompetenz	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
Students 1) become familiar with theoretical and methodological foundations of genre analysis 2) have analytical skills in working with samples of ESP genres 3) gain first-hand experience in undertaking a genre analysis (in relation to ESP teaching materials)	Text und Medienkompetenz	124094 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Literatur im Fremdsprachenunterricht

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
How can I make use of and creatively exploit already existing stories and this way create rewarding and fun English classes?	Literatur im Fremdsprachenunterricht	126230 VK MEd 01A/B: VK Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching (2021S)	Nein

More specifically, you will be given answers to the following questions: • How can I make my students read full-blown narrative texts (=books) and turn them into passionate and competent readers? • [...] • How can I implement narrative texts in tests, the Matura and grading? • How can I use storytelling to not only develop students' language skills but also contribute to their personal development into open-minded, critical and responsible people interested in the world, culture, history and politics?	Literatur im Fremdsprachenunterricht	126230 VK MEd 01A/B: VK Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching (2021S)	Nein
This course provides future teachers of English with guidelines for the use of literature in the language classroom. Issues covered: uses of literature in EFL; Eng. lit. in the context of the Austrian curriculum, VWA & Matura; criteria for text selection; principles, approaches, techniques & activities; literary analysis: basic techniques for the EFL classroom;	Literatur im Fremdsprachenunterricht	124083 VK BEd 08a.3: VK Literature for Language Teachers (2021S)	Nein
• What are strategies to 'read' and work with images of race and ethnicity in our daily lives and the lives of your pupils at school? • Where and how can you incorporate a critical assessment of media images of race and ethnicity in your classrooms and what are the challenges in such a use? • How can you integrate a critical analysis of media representations of race and/or ethnicity in an actual lesson plan?	Literatur im Fremdsprachenunterricht	124182 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein

Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
This course aims at providing students with the background knowledge and basic skills required to critically analyse existing language teaching materials, as well as to modify and develop their own activities in accordance with competence-oriented criteria and target group needs.	Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial	124071 FK BEd 07.1: Materials Evaluation and Development (2021S)	Ja
More specifically, you will be given answers to the following questions: • [...] • How can I integrate what I love (prerequisite: you must love stories) in my English teaching and create my own materials?	Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial	126230 VK MEd 01A/B: VK Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching (2021S)	Nein
More specifically, we will address the following areas: - Evaluation and creation of CLIL materials / activities	Medien als Grundlage für Unterrichtsmaterial	126231 VK MEd 01A/B: VK Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching (2021S)	Nein

Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
We will then consider how language varies in relation to different social and geographical factors (sociolinguistics).	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	124641 VO BEd 04.1: Language in a Social Context (2021S)	Ja
Aims: - to raise awareness of the importance of lexical, grammatical and stylistic choices in text - to develop functional discourse competence and awareness of audience and purpose - to develop increased awareness of register and appropriateness	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	121130 UE Language in Use 1	Ja
The focus is on independent genre analysis and adapting texts to make them suit different (learner) audiences and purposes.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
Aims: - to develop awareness of the parameters that shape various genres and how these parameters affect linguistic encoding and text structure - [...] - to develop the skills necessary to adapt texts for various (educational) purposes	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	120100 UE Language Competence I - (UF MA EN 01) (2021S)	nur MEd
This course focuses on oral production, interaction and mediation skills for teachers of English.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	120400 UE Language Competence II (UF MA EN 04) (2021S)	nur MEd
Special focus will be put on the meaning of the texts in the historical, cultural and social contexts of the respective literary period. This analysis will be embedded in a discussion of related stylistic devices and narrative strategies such as: dramatic monologue, metafiction, intertextuality, rewriting, deconstruction. Literature will be read in context of responding to changing historical, social and cultural conditions wherein literary devices become discursive tools for critical comment and reflection.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/Mediation	123047 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein

Participants will gain knowledge of some nineteenth- and twentieth-century texts and media adaptations in relation to a precise cultural topos, as well as an understanding of how literary texts and their potential rewritings function and evolve in response to significant historical and cultural contexts.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	123043 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
Students will be equipped with a number of analytical skills to train critical media literacy in terms of tools for 'close reading' the series, but also in gaining a better understanding and conceptual repertoire of how to approach the wider cultural and (anti)racist context and politics of the series informed by cultural studies, media studies and critical race theory.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	124264 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
The media shape and influence our images of the world, ourselves and other people. In this sense, they are part of our cultural identity, and they can exert incredible power. However, we can also use media products to change and challenge identities and social expectations.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	124182 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein
Additionally, we will discuss how we can use popular culture in the classroom to discuss difficult and contested issues and conflicts within American culture and society.	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	124184 VK BEd 08b.3: VK Cultural Studies for Language Teachers (2021S)	Nein
By the end of this course participants will be able to explain how cultural and situational contexts affect language choice and use;	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	124096 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
More specifically, you will be given answers to the following questions: [...] - How can I use storytelling to not only develop students' language skills but also contribute to their personal development into open-minded, critical and responsible people interested in the world, culture, history and politics?	Interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlung/ Mediation	126230 VK MEd 01A/B: VK Specific Issues in Language Learning and Teaching / Specific Issues in EFL Teaching (2021S)	Nein

Recherche und wissenschaftliches Arbeiten

Textstelle	Kategorie	Lehrveranstaltung	Verpflichtend?
Contents: Concepts and strategies of academic work, with a special focus on literature and information research; information sources for English and American Studies; academic best practice; information literacy in academic and school environments	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	120422 VU BEd 02.2: Introduction to Information and Research Literacy (IRL) (2021S)	Ja
The key principles of ELT discussed will cover: Principle of research-based teaching	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	126290 KO Principles of English Language Teaching Methodology (2021S)	Ja
In addition students are introduced to the concept of action research (AR) and will be assisted in carrying out an AR Project during their field experience.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	120007 VK MEd 02: VK Practicum Course (2021S)	nur MEd
Core Content: [...] - principles and procedures of action research	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	120007 VK MEd 02: VK Practicum Course (2021S)	nur MEd
Method: interactive class with student participation in small-group and all-class discussions of topics related to participants' observations, teaching experience and students' action research projects	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	120007 VK MEd 02: VK Practicum Course (2021S)	nur MEd
The course will also address [...] and familiarize students with methods of archival research [...]	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124260 KO Critical Media Analysis (2021S)	Nein
Apart from addressing the primary texts in their form and content, this Proseminar is also designed to introduce you to basic academic skills, including academic writing, thesis formulation and the structuring of a term paper in literary studies.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123041 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
At the end of this seminar, you should be able to: [...] - plan and write an academic paper about one of the discussed texts (or a related topic) - find and use secondary literature that can help you understand early modern literary texts	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123042 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
The course will also enable participants to develop their practical skills in the critical analysis of literary texts, and will tackle the basic techniques of academic writing, such as how to formulate a research question and how to structure a paper.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123043 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
After completing this course students will have gained an understanding of [...] and the basics of academic writing and research methodology.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123044 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
Moreover, they will be familiarized with the tools of intersectionality and Black feminist and critical race studies among others, and will be able to apply them in their research projects.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123044 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein

In addition to the thematic focus, the course will cover the stages of the academic writing process, including developing a topic suited for literary analysis, conducting research, referencing, drafting, and revising. Most of the written tasks will be stepping stones towards the final assignment, the proseminar paper.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	123045 PS Literary Studies / Proseminar Literature (2021S)	Nein
Taking the study of pragmatics as an example, this course provides students with insights into one area of linguistic research and prepares them for their first small-scale research project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S)	Nein
Engaging with exemplary studies and data samples, participants will learn to approach questions concerning language use in a systematic way. To design and conduct their own research, students will acquire knowledge and develop skills to identify pragmatic phenomena in linguistic data, interpret and discuss their observations, and relate insights to the conceptual framework of their research project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S)	Nein
In addition to exploring these questions and learning about linguistic research, participants will also learn how to find relevant literature on a specific research topic/question, critically analyse and reflect on existing research in the field and collect first experience in planning, conducting and writing up a small-scale linguistic research project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S))	Nein
In sum, students will ... - become familiar with the basics of conducting and reporting linguistic research - gain knowledge in selected areas of pragmatics - carry out a small-scale empirical research project	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S)	Nein
Taking the study of pragmatics as an example, this course provides students with insights into one area of linguistics research and prepares them for their first small-scale research project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S)	Nein
In addition to exploring these questions, participants will also learn how to find relevant literature on a specific research topic/question, critically analyze and reflect on existing research in the field and gain first experience in planning, conducting and writing up a small-scale linguistic research project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	122051 PS PS Linguistics (2021S) 122054 PS PS Linguistics (2021S) 122055 PS PS Linguistics (2021S) 122056 PS PS Linguistics (2021S)	Nein
Students will also gain experience in designing research projects and develop their presentation skills as part of the group presentation sessions.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
Students will work in groups and plan an experimental research project and present it to the class in simulated conference sessions.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
For the bachelor thesis, students will write up the research project plan and discuss the theoretical and pedagogical implications of their planned research.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124090 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
This course combines mini-lectures, on- & offline assignments, reading-based group work and discussion, and individual research work leading to a presentation and final written paper (either project paper or bachelor thesis).	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124091 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
The course combines mini-lectures, on- and off-line assignments, reading-based group work and discussion, and individual research work leading to a presentation and final written paper (either term paper or BA-thesis).	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124092 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
This course combines mini-lectures, assignments, reading-based group work and discussion, and student-directed research work leading to a presentation and a written project report. Students who decide to write their bachelor paper will produce a research paper based on their ESP genre project.	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124092 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein
This course combines mini-lectures, on- & offline assignments, reading-based group work and discussion, and individual research work leading to a presentation and final written paper (either term paper or BA-thesis).	Recherche und wissenschaftliches Arbeiten	124096 VK BEd 09.2: VK Linguistics for Language Teachers (2021S)	Nein

Interviewleitfaden aus den Gesprächen mit den Lehrenden

(Die folgenden Fragen stellen das Grundgerüst des Interviews dar. Der Fluss des Gesprächs soll allerdings nicht zu stark eingeschränkt werden. Die interviewte Person soll die Möglichkeit haben, andere Themen aufzubringen und frei zu sprechen.)

Die Digitale Grundbildung und der CEFR geben die integrative Vermittlung digitaler Kompetenzen vor – Was halten Sie davon? Was bedeutet das für die Lehrer*Innenbildung in Anglistik?

In den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen gibt es Wahlmöglichkeiten zu digitalen Konzepten, aber nicht als Pflicht. Wie ist das im Unterrichtsfach Englisch?

(digi.kompP²⁵ zeigen und kurz zusammenfassen)

Welche davon sind Ihrer Meinung nach in der Anglistik wichtig?

Nutzen Sie in Ihren Kursen selbst digitale Hilfsmittel? Wenn ja, welche und warum? Wenn nein, warum nicht?

Wenn Sie Ihre Kurse betrachten, wo müssen/können Studierende mit Computern arbeiten?

Welche digitalen Tools nutzen Studierende in ihren Stundenplanungen häufig? Funktioniert das gut, oder gibt es Probleme?

Gibt es im administrativen / organisatorischen Bereich digitale Kompetenzen, die Ihrer Meinung nach vertieft werden sollten?

(Denken Sie, dass in der Zukunft in Ihren Kursen ein größerer Fokus auf Distance Learning gelegt wird? Haben Sie selbst Erfahrungen gemacht, in denen Distance Learning besonders gut / besonders schlecht funktioniert hat? Welche Gründe könnte das gehabt haben?)

Sind sie zufrieden mit der Umsetzung im Moment? Sind Sie offen hier mehr umzusetzen? (Warum nicht?) (Gibt es digitale Kompetenzen, die Sie selbst gerne vertiefen würden? Warum?) Wie könnte hier angesetzt werden?

²⁵ Wurde nach der ersten Serie von Interviews durch das DigComp-Modell ersetzt

Transkripte der und Notizen zu den Interviews mit den Lehrenden – Erste Runde

Interview 1 – anonyme Lehrperson 1

Die befragte Person ist seit mehreren Jahren an der Anglistik und Amerikanistik Fakultät der Universität Wien lehrend tätig, hat davor an einer anderen Hochschule in Österreich unterrichtet. Sie unterrichtet Fächer aus fachdidaktischen Bereichen und der Linguistik.

Notation

I: Interviewer

L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches

(...) Zusatzinformationen/Kontext

[...] anonymisierte Stelle

Protokoll

Einleitung

<Begrüßung, Dank für die Teilnahme, Organisatorisches>

I: So generally, what I would like to talk about today is digital competences and how they are integrated or how they may be later integrated into the teacher training curriculum specifically in the subject of English

L: Mhm

I: Because there was first of all the Digitale Grundbildung and also, it's mentioned in the CEFR (Common European Framework of Reference / GERS) and everything so I would say it's relatively important and what is also the case is that there is not really all that much compulsory content in the general teacher training courses where there is any digital competences taught.

L: Ah mhm.

I: And so, the idea was that individual subjects might bring in some of it.

L: Which is crazy isn't it really? Because I mean it's something that all teachers would need to know that. Ok maybe sports would be a bit more difficult but not impossible either. And they teach all sorts of things in Bildungswissenschaften. And it would be so much easier if things such as media literacy digital literacy whatever you want to talk about information literacy. If that was part of the general pedagogical plan in teacher education and not left up to whether individual subjects find space for it in what is already an extremely full curriculum with not much time and not very many ects. So ... <lachen>

I: absolutely. I mean the time factor has come up previously as well.

L: Mhm

I: I think it's always very hard. Especially when you have a curriculum to begin with and there a lot of things in there and then you want to cram those competences in as well.

L: Exactly. Mhm.

I: So yeah, that's really one of the bigger difficulties here. And the thing is also: those competences. They should make sense in the context of the subject. It wouldn't make any sense to force anything in there.

1

L: Mh

I: So ...

L: I mean yes, you're right. It would still be a very strong argument to say there could be general ... uhm ... it could be covered somehow in Pädagogik but of course digital competences for teaching languages is then something above and beyond the basic level. Potentially. One would hope.

I: Yes, that would for instance be a possibility. That language teaching is the focus. That digital competences are the tool and there's also ... I think some topics of media literacy and information literacy are already part of the curriculum. If I remember correctly, you had the course Information and Research Literacy ...

L: Mhm. Yeah.

I: ... and I think in some of the culture and literature subjects as well it came up.

L: And then of course in Materials as well. Materials Evaluation and development (Eine Lehrveranstaltung).

I: Yes! Right. Materials Evaluation and development has a lot of overlaps generally because when you look at the digital competences. I don't know if you are familiar with digiKompP?

L: No

digi.kompP Modell

I: It's more or less an overview or list of competences and there you would have also for instance creating materials for your lessons or using tools and how to do that professionally.

L: Mhm.

I: Also, research.

L: What's it called again?

I: DigiKompP. If you want to, I could share the screen and we can skim through it if you like.

L: Mhm.

...

<Organisation des Screensharings>

...

digi.kompP Kategorie A

I: So, there's more or less those categories ... The first category is really focused on IT as a topic in itself and the impact on society. Here you'd also have data protection, privacy and there's also history of IT and which might not be that relevant for English and potential carrier choices and the background of how systems work ...

L: Ah ok yeah. Mhm

I: ... operating systems ...

L: Probably not.

I: And here we'd have production of media. There's also the formats how to use it which software to use to produce it. Calculation and text production ...

2

L: I mean that would be relevant in connection with classes which deal with linguistics and statistics in some way. So ... parts of Testing and Assessment ... would have that if it would be only to use Excel for example <beide lachen> but also ... some Linguistics-Proseminare ... actually there is only one but that would include working with data and visualizing data in addition to statistics.

I: Yeah

L: Yeah.

I: Absolutely. I think that would be interesting. And ... ahm ... yeah. Here with then searching and selecting and organizing information ...

L: Mhm.

I: ... we're in the Information and Research Literacy area again, which comes up quite a bit. Ah ... then communication and cooperation might also be interesting. Then we've got really how information is processed.

L: Ok but from an information literacy perspective again that would be relevant because you also need to know then how algorithms work and how your feed on Facebook is made up and sort of stuff like that but again that's not necessarily specifically English, I mean that more what teachers need to know in general if they don't already. Because from IRL (Information and Research Literacy) it's always funny ... ahm ... because you never know what students write if they are writing it because they think you want to read what they've written or whether they really only have just discovered about X, Y and Z <beide lachen> in connection with I don't know information <...> for example.

<Unterhaltung über das Fach IRL und Erfahrungen>

I: ... and then data models ... data base systems ...

L: You need to at least know how to use them in terms of library databases ...

I: That's true! Yeah!

L: ... and remember that they exist but again that's probably something that the students need to know in order to find that information themselves rather than something they need to be able to teach and it's not specifically English.

I: Yeah, I mean it's definitely a point of overlap. But you said it might not be important that they know too much about it but rather how to use it in the context of English teaching or at least for themselves when they want to research because that's something that will come up later.

L: Yeah, mhm.

I: then here with intelligent systems. If you think about online interaction ... to know the difference between human and artificial intelligence ... and recognizing legitimacy of information.

L: Mhm!

digi.kompP Kategorie B

I: And then here we have ... more or less ... living with digital media and also teaching using it and understanding how the developments also effect life and school life.

L: Mhm. Yeah.

I: Also, here's the Medienbiografie (wurde in IRL teilweise gemacht). That's more or less what this block is about. Also using cloud-based services and ahm ... things like that.

3

L: Mhm. Yeah.

digi.kompP Kategorie C

I: And then we move into creating materials.

L: Right, ok. Yeah.

I: So, there's continuing to improve upon materials which were found ... and also considering which resources are fitting and then also creating your own resources ...

L: And of course, that would be one point then which would be particularly important which I suppose to a certain extent was covered by the new media parts of Materials.

I: Yeah

L: At least for some of the dimensions. Not – Oh, no actually the development as well. It should also be things that they have thought about in connection with their lesson planning.

I: Yeah, <...> I've also had a look at all the u:find descriptions of all the courses in English and creating media was one of the few times any of the competences was directly mentioned.

<Kurzes Gespräch über Analyse>

I: Then also information literacy and the internet and evaluating media ...

L: Yes definitely.

I: ... and using media in teaching ...

L: ... and copyright. An IRL thing as well.

I: Yeah right! That appeared there. And there's also what's very popular in IT didactics: creating Open Educational Resources.

L: Yeah. Mhm. And creative commons licences and ...

I: Yeah. All that.

L: Yeah.

I: And then also reacting and evaluating trends in media creation. That would fall into this category.

digi.kompP Kategorie D

I: Again, this would be more classroom focused.

L: So, teachers' perspective. Teachers need to know how to do it

I: Yeah, so using digital media and tools. Here so it's more focused on interaction, individualization as well as inclusion.

L: Mhm.

I: I think we've also had some of those topics covered. I'm just thinking if I had them in Principles (Die Lehrveranstaltung Principles of English Language Teaching Methodology) or Materials because I took them both in the same semester.

<beide lachen>

L: Yeah, that's difficult. Isn't it?

4

<Kurzes Gespräch über die Themen Inklusion in den Fächern>

I: Also using collaborative systems for teamwork ...

L: Mhm.

I: ... thinking about which system is suitable for which task. And then there's of course also the topic of Lernplattform.

L: Hm! Yeah.

<kurzes Gespräch zum Umgang mit Lernplattformen>

I: It's also interesting because in IT – it's not compulsory – but in some groups of the teacher education they have a moodle segment (beispielsweise Lehr und Lernorganisation).

L: Yeah, you notice that when sometimes <...> in English we don't have it in the sense of how to use it as a teacher. But I think some students don't always know how to use moodle as a student.

<Kurzes Gespräch über Moodle Kurse auf der Anglistik>

I: Where were we? Yeah, and also evaluating how students use digital media and how they create something with it.

L: And so, this sort of set of dimensions and descriptors is essentially about focusing on IT students and part of the Fachdidaktik in IT?

I: No no this document is sort of the competences which teachers should have.

L: Yeah. Ok right. Hahaha. That's so broad.

I: Yeah, I guess it's a bit much to ask if we're being honest here. And some of the topics are pretty specific to IT.

L: Yes, as you said, yeah.

digi.kompP Kategorie E

I: Yes, then we would also come to more subject specific teaching.

L: Ok but again that's ...

<...>

I: Yeah, it's again how to use the tools and connecting it with subject specific ideas, communicating with colleagues.

L: Mhm. Yeah.

digi.kompP Kategorie F

I: Again, not necessarily teaching bringing information but furthering the development of the students and the development of teaching scenarios. Here it's also more focused on the learners being aware of digital competences and using tool.

<Keine weiteren Anmerkungen>

digi.kompP Kategorie G

I: Now to the second to final one. Ahm ... the community aspect. Collaborating and communicating with colleagues. Also, information systems for the school community. That would be pretty much the area here.

L: Mhm.

5

digi.kompP Kategorie H

I: And then we've got continuing to learn and research. Choosing resources again. That's pretty much all of it.

<Keine weiteren Anmerkungen zu dem Thema>

Bereiche des English B.Ed. Curriculums die sich für das Einbinden von Digitalen Kompetenzen anbieten würden

L: So, what was it that you wanted to explicitly know from me then apart from what you know because you've attended my classes? <beide lachen> Because you've looked at the u:find (Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien) descriptions.

I: So yeah, what would be interesting: You have courses where your students are working on the computer or using their devices.

L: Mhm!

I: Where would you say that it works and where would you say that learners have problems more often? Or which competences ... or in which areas do students have troubles or need help before they can actually do this task?

L: I wonder whether some of them are sort of like general issues like somewhat like students have as we were saying earlier on about moodle. I know that ... ahm ... people use moodle in different ways and ... there is a lot of information and I know that my classes have a lot of information on moodle and of course I think that it's totally obvious where everything can be found, and I have my cheat sheets so students who are interested could see how I organize it and things like that. Ahm ... and I wonder whether just some students don't take the time and whether it's more of a personality thing ... ahm ... that they may just be a bit lot in the real world and not just in digital areas. And so that's really difficult to tell where the issues really lie.

I: Mhm.

L: Ahm ... whether it's the situation or the individual students or the interactions between the student and the teacher or the student and teacher and the learning platform. I guess like you were saying like with the IT students not everybody is going to be a perfect student. There are different aspects of ... ahm ... learning let alone digital competences and things like that.

L: Yeah, so that would be one thing ... ahm ... I guess what's then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching. So, for example in More you have the ... SLX or whatever it's called. The online activities.

I: Ah.

L: Most of them are selected response. And while that has its ... it also has its purposes and things like that, but it doesn't then sort of replace certain other ways of practicing language or dealing with language. I mean for selected response I guess the advantage is that you've got the immediate gratification of whether it was right or wrong. But that doesn't necessarily tell you and the teacher how well something has been understood. Because then you'd also want to have a look at other methods of collecting data like limited response or extended response or something.

And so that element of online activities which schoolbooks have provided I think that that is maybe something that we could cover in Principles? No, not Principles. More in Materials. Ahm ... so that students are also better at judging the quality of such things ... of things that they find on the internet or ...

6

I: Yeah, I think that's probably a very important area because it's especially in the beginning very hard to tell: "Is this appropriate?" I mean with the modes so like when you see selected response ...

L: Well, yes, it does give you information. I mean it doesn't give you all of the information that you need.

I: And sometimes it's then hard to also tell is the content suitable and things like that.

L: I mean, if it's been published by the schoolbook authors then presumably there's more of a connection between the online exercises and the individual chapters but it sort of then reflects to a certain extent the type of activities that you also get in the course book and so you've got a particularly – and I mean More is obviously lower secondary – but that means the activities plus the activities which are available online are sort of quite distant from communicative language teaching and if you're maybe a type of teacher who

only does what's in the book and doesn't really think about what's in the book then you're not necessarily focusing on parts of ... or you're not focusing enough on other elements of language learning which draw the ... ahm bridge the gap between accuracy and fluency for example. So, focusing on communication.

L: Yes, I think it's always interesting to also be able to look for different materials or create something.

<Kurze Unterhaltung über eigene Materialien>

L: ... and yeah, I think it's probably very nice in any context if you find something or create something that is relevant for the learners.

L: Obviously, what you were saying in terms of authenticity that would be easier in upper secondary. But with lower secondary you also don't suddenly become communicative because they've started in fifth which is in fifth grade or whatever it is ... ahm ... ninth grade ... ahm if you're really just focusing on the schoolbook then I think that the ... ahm ... the resources that you find online are not necessarily going to be much better than the ones which are provided in the books anyway for some people I suppose.

L: Yeah, I guess CLT will require some sort of creativity of the teacher, but I think it helps to see what is out there and makes it more motivating to see that there is nothing suitable out there.

L: And of course, this would be then where sharing would come in useful because then if you then created task which you could share with your colleagues, and they've created task which they would share with you. That makes it easier in a sense because it is very time consuming to find things and also to put together your own tasks.

...

L: So, I suppose then but again that's something we think about in Materials is how to judge the suitability of tasks that you've found whether it's in the schoolbook or whether it's somewhere in the internet.

L: Exactly, there's already some of the competences reflected in there. And then also when you look at your students' ah ... if they prepare teaching segments or lessons and if you think about if they use any tools. Which tools do you see most often or was there any trends or ... did they insecure about that? Was it avoided?

7

L: I mean ... in the presentations in Principles where lesson plans are involved, I don't think that they specifically choose digital tools as part of their lesson plan. Maybe because it doesn't sort of like fit in well with the overarching topics and I haven't done Introduction to English Language Teaching for a long time because that's live and it's only micro-teaching elements. There's not really enough time to use tools there and so the only thing where we got lesson plans of course is in the materials class where they're explicitly asked to get the students to work with digital tool and not just to as teachers work with them. So, I suppose that adds another layer of complexity but once students have worked out, heard, read, understood or what-have-you that it's not them putting together a paddlet but actually the students putting together their own paddlet or something like that ... ahm ... I think that most of them come up with sort of like pretty good ideas. Now to what extent these ideas are then realistic in the sense that it takes a long time for teachers to put those tasks together and then if your students put them together it takes them even longer <lachen>. Although maybe not because some students are probably more digitally literate than some teachers but again not all of them.

L: But one thing I can also add in connection with Materials is that I had a course called Innovative Approaches which I first taught in [Ort der früheren Anstellung] and I also taught a couple of times when I started in Vienna. And the questions that we ask in the quiz ahm as part of the new media project I also used in those earlier classes and one of them was to what extent do you think teachers need to know and to be able to use digital media. And that certainly increased. So, when I first taught the course, it must be – I don't know – over ten years ago now. Let's say 11 or 12 years ago. Fewer students thought that it was necessary to know and that it should be part of their education. And while not all students these days think that it's a necessary part of the Lehramt or the B.Ed. Ahm you can definitely see that there are increases in ... students that do think that it's important.

L: That's already a good sign I guess.

L: Yes. Yeah.

<...>

L: I think that's also an interesting area that course that you had. Because it doesn't exist anymore, does it?

L: No, it was a Special Issues thing.

L: Oh, ok. Because I think especially in this area there could be some interesting topic in there.

L: Ahm ... one of it was definitely the WebQuest. The WebQuest idea from Materials came from there but it's been developed quite a lot since then. The basic idea of like the constructivist learning approach and the different stages of online learning so J. Sammons model and things like that.

<...>

L: Yeah, and then we added sort of the new media.

L: Then what's also always interesting is the administrative side of things and organisational side of things and would you say that students are ... competent in that area of using tool?

L: So, you mean outside of moodle?

L: Yes, yes.

L: Like Padlets ...

L: ... and Google Docs – well you shouldn't use it

8

L: Exactly, yeah.

L: Ahm, this would then be an overlap with IRL. I think there's a lot of students who have ... ahm ... not enough knowledge about things like copyright ahm particularly in connection with images because they know the <...>. They hate stylesheets. They know that they should at least mention the stuff and the formatting then is another issue <lachen>. But of course, part of the problem there is that their own teachers didn't do it. <...> And so, if your teachers aren't perfect then ... I don't know if it encourages students to think oh well if they can't be bothered then I can't be bothered either, whether they don't notice it. You know that sort of element is definitely something where you get a lot of students commenting on well my teachers never said where they got anything from <beide lachen> and you know photocopies of schoolbooks so copyright law in Austria. That's all an issue.

<...>

L: Yeah, I guess that is something most aren't really focused on.

<Unterhaltung über Copyright-Einhaltung unter Studierenden>

L: I mean it's also sort of a Kavaliersdelikt I mean it's the same thing with plagiarism as well.

<...>

L: I think ... absolutely. That would be desirable.

<...>

L: If I go back to poor old More's online activities, you can know how to use them and you can develop your own but still is it wise in connection with languages to focus too much on – You know because I mean More does have some elements you can associate with CLT but it also has a lot of things which are not as good as they could be. But it's published.

L: Yeah. I mean that will be more than enough for some to say, yeah, I'll stick to that. <...> I mean it's a strong question of motivation there.

L: I mean, yeah of course, if you want something to be efficient or effective then you need to sort of like think of what your goals are and to what extent your goals are actually reproduced in the types of activities you're doing or that you've found. And of course, then the digital layer on top of that means that you've got to think of all sorts of other goals in addition to the language teaching goals, I suppose.

L: Yeah, I guess when you want to have more value it's always bound to also be more work, unfortunately.

L: There must be some sort of law about that.

<beide lachen>

L: Then when we're speaking of digital competences today there is one block that is very relevant at the moment, which is distance learning. And since of course you have a lot of courses which were hybrid or purely digital, there was a lot of time students spent working via those tools and you spent working the students via those tools. If you look back at those times, where would you say... ahm ... it worked pretty well and where were problems? How well did students deal with it and how well did it function for them?

L: Hm. I mean, ok, you have to ask the students how well it functioned for them <lachen> because you don't always notice. I mean one of the things ... it's much easier to disappear online ... although if you sit in a physical classroom, you don't always know what's going on in people's minds either.

9

But somehow, it's easier to sort of like grab them back. You know, if somebody switches the camera off and is ... well who knows where they are? Well, which is also understandable in a sense. From that perspective I think that some of the students who had issues with the online teaching may have also had issues in a face to face sitting. And of course, those issues were definitely compounded by the whole package around about with covid and lockdown and ... The fact that – and again this is sort of going back to Jilly Sammons' model of eLearning – is that we're not actually doing eLearning in a sense we've just sort of like transferred our courses from a face-to-face setting to an online setting.

L: In the sense that if you want eLearning to work, the way she looks at it, where you got these five stages of like familiarization and what have you, is that if you're in classes – particularly in the English department, which is such a large department, where there's always going to be some students who don't know each other and so the whole group dynamics is more complicated when it's online and in group work it's a lot easier to disappear like I said. And you don't know to which extent students are pulling their weight. I mean you – again – don't know when it's face to face either because they're also doing group work out of class most of the time. So, I'm not so sure ... yeah so to the Jilly Sammons thing: where you've got so many random selections of students in groups you have not sort of created the basic requirements for them to be good online learners because you've also got to know how the tools work but you've also got to know each other and – I mean this is something you would be able to judge more than I can – thinking about your other classes that you've done over the last 18 months that there is probably not that much opportunity online to get to know some of your fellow students unless you happen to know them anyway or unless by luck you happen to be in a group which works. So, I would say that these are issues which exist anyway – regardless of whether you're online or whether you're face-to-face. But I think that they're compounded by online teaching and learning and also because the mental state of some students is affected a lot more. You know the issues that they have with studying. <...> I mean for some of them it's probably made it easier that they could live somewhere else and that they didn't have to travel to university.

<Unterhaltung über Lockdown>

L: The fact that you don't really know your fellow students and that you don't have the opportunity to get to know them in most classes means that you don't have a very solid basis actually for teaching.

<Kurze Unterhaltung über das Distance Learning und persönliche Erfahrungen>

L: I mean obviously, the more you've done it the easier it is to tweak.

<Unterhaltung über Distance Learning>

I: I mean I guess for me it was always good that they were that interactive (über Kurse der interviewten Person) when I only had to read texts <...> And it was just so much text (über Pflichtlektüren in einigen anderen Online-Lehrveranstaltungen).

L: And then what do you do with it though? I mean because learning isn't just reading.

<Unterhaltung über Distance Learning>

L: That was sort of definitely one of the biggest issues is sort of the amount of Stoff that you can actually do. And definitely there was like with Materials. <...> And that was the first time that I'd done it online, but they actually simplified ... In that first semester they really sort of took out a lot of things from Materials. Because I think the course was pretty stuffed within the individual topics. I mean we're still doing all the topics, we've decided. <...> So, one big advantage of going online is sort of having to reassess what you try and cover and how deep – so breadth and depth of topic coverage basically. And yeah, sure it is quicker to do things in the classroom, but it isn't to say that everybody is taking in everything. So that's definitely something which would be important.

10

<...>

L: I mean because using digital media does slow things down a bit. I mean one of the things that is sort of most difficult for me – I don't know if that is sort of part of your questions or not – is that it's impossible to tell whether a group is already finished or if they are only halfway through because they had issues with some people not making it into the breakout rooms or they had to open the door for the postman or such things. Even if you go through the breakout rooms you can't visit all of them in the last sort of five minutes. To find out how far they've got because it sort of takes too long. <...> I mean, I suppose you could also argue that if the group is already finished that may also be because they haven't thought about it so much and then that's their problem not yours. And then maybe it's good that they've had time to you know just other things as a group. As a sort of social ... socializing element or something. But timing is difficult.

I: I mean absolutely. That would also be – as a lot of things you have spoken about during the online learning topic here – would be something that also would be a problem to student teachers if they then have to teach online. And that's also then a question then of given the situation that we have and given the tools how could this be solved. And I think there could be a point of contact here where one could think about possible solutions and also then maybe that could be something that is relevant to the students and that could be taught to the students.

L: Yeah, mhm. I mean of course part of the problem here is sort of quite literally the hardware or the internet package that you've got. <...> It is quite easy to multitask (in Online-Meetings) and do other things at the same time I suppose ... well I'm pretty sure that's what some students were doing. There were probably quite a few on Facebook or wherever they are these days doing things while they were supposedly in class. Or the ones who don't have their cameras on – again for reasons I say I can understand – although you'd like to be able to say, "Well everybody should have their cameras on because you're bare in class as well and I can see you and everybody else can see you." But not everybody has a suitable internet connection. And of course, that is then also an issue at school because the pupils who were lost then quite simply – especially in the lockdown periods where there was only one computer for the parents and the kids to work and go to school and all the rest of it. When you're going to have a bigger digital component then it needs to be part of the equipment that is provided in the sort of sense that schoolbooks are provided. You can't have digital input if not everybody in your class has the equipment to access that input.

I: Absolutely. I mean that's a good point. Here I think that's a whole different story again. I think it's also quite problematic in not just the tools which are available but also, I know colleagues who had the problem of space.

L: Right and some students only got a smartphone and no other device for you know internet access and ...

I: Absolutely. There's a lot of difficulties coming from this side, and I mean how to approach that could also be a relevant topic, but I guess in some contexts there's really not that much you can do.

L: Well, no, it's a systemic issue.

I: If it's not given, what can you do? Absolutely. So, yeah, if we're through with the online teaching <...> we could move on to the last point. Which is generally when you think about how the topic of digital competences is tackled in the subject of English teaching as a whole, do you think it is enough or do you think it works? Do you think there should be more in certain areas? Also, for your classes if you say if the students already had that and that ... knowledge or anything you would say that would be helpful or something that "I would like to do in my classes"

11

L: I mean I suppose since I teach two of the classes which focus in the broadest sense on materials – and I suppose IRL to a certain extent as well – I think maybe I know more about it – you know because I mean I don't know what happens in Literature and Culture and probably in other areas of the English department they don't know what we're doing in Fachdidaktik. So, something which would obviously be useful is the basics working. And that could literally be going back to the hardware and knowing how the tools work on a basic level from the point of view of students and also teachers probably in general. And then once those requirements are met then you can start thinking about not just the icing on the cake but also the cake. So, it shouldn't be an issue that people don't have internet access, but I know that's a social issue. <...> And so, if that basic level is not working then it's a bit difficult for the education to be fair and accessible for everybody. Then again you have some people who get on with it better than others.

I: Absolutely. I think some are more easily dealing with it than others. So, the basics would be nice if they were covered ...

L: Well, it would be a prerequisite if you like because if the basics don't work then the rest of it will be really stressful. And then of course the question is, what are the basics beyond sort of the hardware and the connectivity and knowing how moodle works. Because what you've got then is everybody got the same starting point for focusing on other issues which they also need to know about in the digital competences.

I: Yeah, absolutely.

<Übersicht über die u:find-Analyse>

I: But that was more or less it.

L: How far back did you go? Because it would be interesting to see whether there were changes.

I: Oh, that would be a nice idea. No, I just looked at the last two semesters.

L: I mean just from the perspective that before there might have been absolutely nothing, but it might be difficult for you know changes to be introduced because I mean it is only three semesters so to speak. I mean IRL was new with the B.Ed. it wasn't part of the Lehramt and it's exactly the same that Materials wasn't a course which had an equivalent in Lehramt at least not a compulsory one. The only one that was – as I said – was the Innovative Approaches which I taught in [einige Jahre zuvor] <...> but that was an optional course. One of the Specific Issues.

I: I think that's also often the issue with the general didactic courses. There are some on digital competences but they're all optional. So, I mean I think it's a very important topic – especially as an IT student ...

L: But not just. It should be important for everybody.

I: But interestingly it's not compulsory and that means that some students may go through their entire studies and not ...

L: Which brings us back to the initial element that whether courses like this shouldn't actually be part of the general pedagogy because then you could build on it in the subject areas and it wouldn't be as bad if some student chose not to do particular courses. I mean IRL and Materials are both compulsory, but I mean neither of them are exclusively about digital competences. I mean IRL deals with information literacy and media literacy which are sub sections of ... and the new media is also a sub section but certainly not ... ahm ... there's plenty that isn't covered at all.

12

I: Absolutely. So, the idea was to get as much as is possible or is reasonable into the subjects because the general area doesn't really have it in there. <...> So absolutely it would be reasonable to have some general course ...

L: I believe so yes. <beide lachen>

I: Again, it's the question if it is possible and that again is a story that might be very interesting ...

<...>

Interview 2 – anonyme Lehrperson 2

Die befragte Person unterrichtet Sprachkompetenzfächer an der Anglistik. Eines ihrer Fächer ist auch spezifisch für das Lehramt ausgelegt.

Da diese Person gewünscht hat, dass keine Aufnahmen vom Gespräch angefertigt werden, liegt die Dokumentation des Interviews nur in Form von Notizen vor.

Protokoll

- digital literacy
 - strict framework
 - curriculum is fixed
- using tools generally faces a resistance in comparison to doing things live
 - the new nature of distance learning and misconceptions often lead to negative views
 - in the context of distance learning it is a necessity
 - can greatly enrich learning
- digital databases
 - library visits in ILSS1 (Integrated Language and Study Skills 1, ein Fach) explore digital databases
- reluctance to utilize tools
 - materials which are great and free and then suddenly not free anymore lead to frustration among educators
 - tools which are integrated into moodle are more reliable and this security lessens the reluctance
 - open-source tools are great, but teachers need help finding them
 - suggestions would be needed but not too many as to not overwhelm
 - suggestions should be grouped by purposes
 - suggestions should be checked for availability regularly
- plagiarism is discussed in ILSS
 - data protection, copyright
 - in the context of teaching online
- certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers, ein Fach) teachers' meetings
 - history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media
- media production is partially done in MAGNET, more could be added
- digital genres are worked on in the text transformations in LiU (Language in Use, ein Fach)
- Information literacy is done partially in LiU, EPCO (English in a Professional Context, ein Fach), MAGNET (Mediation and Genre Analysis for English Teachers, ein Fach), ASSET, IRL (Information and Research Literacy, ein Fach)
 - some areas could maybe be expanded
- paradigm shift in evaluation needs to happen

L: But I mean it goes a long way already if someone came up with a document which – I guess it's a bit like with the Common European Framework, I guess. I mean that also changed to a certain extent what people think about in connection with language learning. And of course, it didn't come from nowhere. It also reflected existing practices and so this document is here also reflecting different practices and putting them all in one place and saying "Ok these are the things you need to think about" whether you have teaching on it or not, it's still a document that you can look at and use as reflection.

I: Yeah, I guess you're right. It's already a good start. I mean in my context it would be then also the idea to at least try out some of these ideas and then we'll see and then there will hopefully be some evidence that says ok this is a good idea.

<Unterhaltung zum Forschungsprojekt>

I: Thank you very much for your time.

L: You're welcome

13

- evaluation of online teaching in comparison in face-to-face settings
 - this comparison is not productive
- may be brought about by developments on organizational layer
 - Interactions in the context of learning should be kept from the private sphere. Otherwise, problems like cyberbullying can occur easily.
 - lack of oversight
 - rules of behavior within groups
- Competences from Categories E, F and G can only be incorporated into ELC (English Language Competence, Sprachkompetenz, ein Bereich des Studiums) courses in the form of leading by example.
 - Is done to some degree already.
 - using tools that might be also used in school
 - might be picked up on or not
- more possibilities in ELT (English Language Teaching) courses
 - much of what can be done in ELT can be relevant for all subjects
- Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects
 - research is done in EPCO for instance
 - feedback
 - one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized
- tool usage-competences
 - strongly dependent on whether it is addressed
 - feedback
 - decision on anonymized or not anonymized contributes to problem

1

Potential für Umsetzungen

- list of suggestions for tools
- encouraging learners to understand and follow copyright
 - provide information on copyright of all materials
- meta-course for teachers
 - focus information sharing
 - could be done on school level as well
- many will keep using tools in face-to-face setting after distance phases
 - good start for changing the mentality of future teachers
 - raising awareness of potential digital only areas

2

Interview 3 – anonyme Lehrperson 3

Die befragte Person ist eine ehemalige Lehrende an der Anglistik und Amerikanistik Fakultät der Universität Wien, die einige Zeit vor der Aufnahme des Interviews fachdidaktische Lehrveranstaltungen auf der Fakultät gehalten hat und selbst seit mehreren Jahren an einer Schule unterrichtet.

Aufgrund eines Fehlers bei der Aufzeichnung des Interviews liegt der letzte Teil nur in Form von Notizen vor, die während des Interviews festgehalten und hier digitalisiert und strukturiert wurden.

Notation

I: Interviewer
L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches (...)
..... Zusatzinformationen/Kontext
..... anonymisierte Stelle

Protokoll - Aufnahme

Einleitung

I: So, thank you again for taking your time. So, what I would like to talk about generally is with the Digitale Grundbildung it was thought that digital competences should be taught also in different subjects. And there was this DigikompP. I don't know if you're familiar with it.

L: Well, I think I know what you're talking about. Because at school we were given a sort of syllabus. And unfortunately, what we did at school was that every subject group picked a couple of competences and developed lessons for these single competences. So, it was a sort of maybe ... you know some subjects were expected to take over some competences. For the others it was like who'd like to do it? Who feels confident? Who's got some ideas? But there was no real agenda or plan on how to implement it, I have to say. And of course – I'm talking as a German teacher here, not as an English teacher – we kind of were unhappy that there were some expectations that we had to fulfill. And we thought "Ok, again it's us who have the responsibility. Where everybody else should have the same responsibility. Some competences would be important for all the subject groups to teach.

I: Mhm. Yeah, I think it can be probably pretty hard to split it up in that sense.

L: Yeah, I kind of have the feeling that this wasn't the original idea to take the syllabus and split it up you know. But anyway. That's what happened. <beide lachen>

I: I mean it interesting to hear how it was done on the practical side of things. <beide lachen> That is the thing. So, this digiKompP was the idea that these are competences in general should have ... so teachers should have a wide variety of skills in the digital competences area. And I mean the idea was that individual subjects would integrate IT where it was reasonable within those subjects... where overlaps would be present <...> and I think it was done in different degrees in terms of how reasonable it was. <...> And here the idea is to provide future teachers with the digital competences so that they can teach them. Because how can you teach them if you don't have them yourself. And this is of course only part of what would need to be done to make this integrated teaching work because as you said there are also the organizational aspects <...>

1

L: Yeah, I fully agree with you. Yeah. <...> But I understand that it's important that people who want to become teachers actually have the knowledge and competences 'cause otherwise the next step won't be possible.

I: Absolutely and the interesting thing is also in the Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen there are some subjects which cover the digital competences in some extent but none of them are really compulsory. <beide lachen> And the idea here with this series of master's thesis you know because I cover English and some of my colleagues cover other subjects ...

L: Oh, that's great!

<Kurzes Gespräch über die Masterarbeit und deren Kontext>

Allgemeines zum Thema Fremdsprachenunterricht und digitale Kompetenzen

L: Yeah, because that's what I was wondering about because in your e-mail you mentioned specifically English and you know I – that I wanted to throw out there – you know that's really a question that one cannot answer at the moment: You know, how specific is it to English or is it specific to foreign language teaching or specific to teaching. So yeah. That's just a question for you that I thought was interesting.

I: No, that's a good point. I mean there will probably be a lot of ideas which will apply to foreign language teaching in general and probably also a good

portion that will be relevant to teaching but the general idea for my project is to look into English specifically and then maybe also look into what would be applicable in more general contexts.

L: Yeah, as a selling point for your MA thesis. <lachen>

I: I mean that would sound really good. <lachen> if it's more generally usable, I guess. Ahm, yeah, if you think about competences in general, what would you say is ... in terms of what you know about ... which subjects you know in the curriculum of teacher training – specifically English – is there already a lot that is implemented, or do you think there is change needed if digital competences are supposed to be covered there as well? I mean it's clear that not all of them can be ...

L: Well, I have to be honest and say that it's difficult for me to judge because we have so many subjects and I don't know the content of the individual courses that well. So, what I would suggest is reading the course descriptions because sort of there you ... you know the lecturer would have to write down the competences and the goals and maybe also some reading materials and also sort of how the tests and what format he or she is going to assess the students.

I: I actually did an analysis of the u:find descriptions.

L: Oh, wow!

I: ... and what I found was: It wasn't really mentioned all that often. Interestingly there were some of the areas of language teaching that would be ... ahm ... which would have potential for digital competences to be taught in because there was a master's thesis done on just general overlaps between language teaching and digital competences. But really mentions of digital competences were rather sparse. So, I thought I'd also ask teachers about areas of the curriculum they covered what they say is already present.

L: So, when ... ahm ... I feel competent enough about the courses that I taught and I kind of had to admit that we noticed during the course together with the students that digital texts ... ahm ... that there is not much literature on digital texts, and I felt that students were interested in multimedia texts and in digital texts and online texts and what they had troubles with when writing their BA thesis or seminary papers was that there wasn't enough literature. So, it's sort of a bigger problem because students are interested in multimedia texts, they're interested in all sorts of texts but then they find out that not a lot of research has been done on it.

2

And then of course we have great students who tackle that issue and do their own analyses and compare them to still to the literature they have, and they show gaps in research. But I think that might be one of the issues. We'd hope to have more research on these kinds of texts to be able to teach them and also have more research on ... like digital reading competence. I mean I know there has been some research done for example and I think it'd be really important to bring in this research into the courses. Yeah? One because one: Because yeah, it is important and two: Students are interested in it and they're gonna need it in their future teaching.

I: Absolutely, mhm.

L: But I guess this might be one reason why the word 'digital' ... 'online' isn't that present in the course descriptions. You know what I mean?

I: You need some sort of basic resources to integrate it.

L: Yeah, and I mean it's not necessarily the case that these questions don't come up during the course ... sort of ... what I'm trying to say is that the course description's one thing but what is taught in the course might be another thing because if students are interested in these questions the lecturer might pick it up. If it's like a BA course like I'm not talking about the language competence courses obviously. I think I have a stricter curriculum but I'm talking about those more open formats where students can write their own papers. You know where they can pick their own topics. You know the course description doesn't necessarily match you know the subjects covered because the students do have a say in what they choose to work on.

I: Mhm. Yeah, absolutely. I think that makes a lot of sense. And I think also that that was very insightful to hear that there is an interest in digital texts and reading competence for instance because that's a good sign I guess if students are interested in that. And also, the point of the lack of literature. This might also be something that needs to improve if it should ever become more sophisticated.

L: Yeah, absolutely. Absolutely. And you know there are just some students who just – understandably – want to spend a decent amount of time on their projects and at the end of the day they want to have their grade and then there are other students who say "Wow, I'm totally hooked on that topic of multimedia texts and I really want to spend a lot of time on it because it's interesting to me." You know and I could imagine that some students ... yeah

... might not learn about multimedia texts ... might not learn a lot about multimedia texts if it's not part of the curriculum or if it's ... not made important by the department. But as I said it's really a question of how much research do, we have because you can't expect lecturers to teach something they have no ... there is no research ... or there is little research about.

L: I mean that's a difficult thing then. Absolutely.

L: So yeah, I was thinking about that. And I guess the question is always "Okay, do you come up with an elective for example that interested students are allowed to choose or do you try and incorporate these digital competences in all of the course, or do you incorporate it in some of the courses?"

L: Mhm.

L: You know, these are major questions. And ... sort of ... I cannot talk for my other colleagues. I cannot answer that for my other colleagues but from my perspective ... I think it would be possible to include some digital multimedia texts into the course. So, if we're thinking about yeah linguistic courses for example: students used online texts anyway to collect data for example. And I think talking about text characteristic in linguistics courses. Text characteristics of online texts ... would be possible. You know we were talking about characteristics of stories or advertisements or letters. Ahm ... and we could add another point and we could look at a digital text as well.

3

L: Yes, I think that would be a great idea to look at them in that area because then you would have covered something that is – I guess – reasonable for both sides.

L: And you know what I feel is a major issue at school but something I also realized at university is that some readers really struggle with deciding ... or finding out the resource of the text. Where did you get the text from? Is it the original or has it been cited? Has it been altered from the original source? How do you trust the source? Or how to do you find more about the source? Who published the text? What could be ... obviously the language of the text as well. What Kind of text is it? Is it informative? Does it try to persuade or is it both? You know these questions we ask about any text, but I realize that for digital texts ... for online texts it becomes ... it sometimes becomes an issue because ... pupils <langsam und stark betont> and students pick texts without critically analyzing them. And you know for future teachers I would hope that they become more critically aware.

L: Yes, I guess that's a very important skill ... or competence.

L: Yeah, and I think that something that you can incorporate again and again in a couple of courses. So ... not only teacher course but in any literature course. Critical reading competence. I'm pretty sure you can incorporate it and ... yeah. I don't know if that answer helps ... or if you have any more specific questions?

L: Yeah, I have a few more questions but this was already really helpful and actually ties in with some of the answers I got from some of the other professors I interviewed. They also thought that generally digital reading competence and also information literacy would be very important. So, I think there are certain areas which are mentioned more frequently.

L: Yeah, well, I mentioned reading competence quite a lot. Though sort of before the interview obviously ... I thought, "Ok, why am I not thinking about listening for example <lachen> ... or writing?" And I think one of the reasons might be – I dare say – that there is even less research on listening.

L: Sounds plausible.

L: Yeah, and when it comes to writing ... yeah. I guess you'd have to dig into that topic and ... look for it ... but you know before we write we read. So, I also guess that's one of the reasons why I thought about reading first before I thought about writing.

L: Yeah, I guess it does make sense from that standpoint. Ahm ...

L: I mean ... I'm not sure if that helps but in one course there was a ... student who'd already been teaching for a ... for quite a couple of years, you know. She had quite a lot of experience. And we were talking about a textbook example ... and this was a task. And in that task students were asked ... young ... young learners ... young readers were asked to research on the internet and then write up that information in the form of ... well the genre wasn't really given. <beide lachen> So in short, it was a really, really, really bad task. And the student admitted that she'd actually done that task because you know before doing our course, she didn't know how much work was involved for the pupils. So, basically what they had to do was find a reliable source that they can understand in English because they we're not given any help, they had to read the information, understand it, maybe even you know they had to skim a lot of text to find information. Ah ... they didn't even know what information to find or what information to look for but never mind. You know, they had to select, they had to transform that information into a text into a specific genre that they were not <lauter als Rest des Satzes> familiar with. So, wow overwhelming and then she was unhappy with the results. I mean

it's understandable if you analyze the task and the steps that are involved <stark betont> and also the competences that are involved <stark betont>. So, I'd also feel that ... but that goes with any competence. It doesn't matter if it's only listening or it's only reading ...

4

... you know it doesn't matter how many sources are involved. As a teacher you always need to be aware of how difficult a task is and what it really actually means for the pupils. But I think it'd be very helpful for future teachers to know about this and to analyze tasks and what's involved in them and to be able to you know scaffold these tasks and help students along the way ... or cut a task short and say "Ok, this year we're only gonna look at this and that. And not at the whole thing." So that they know how to make a task easier and also shorter when it comes to time.

L: Mhm.

L: So, it's sort of: Yeah, on the one hand it's their own – of course – digital competence. Sort of knowing about text characteristics as I said but it's also – as I said – but it's also knowing about the sort of more psychological side like: What does it mean to read and write? What does it mean to listen and ... <lacht> to write. You know what I mean?

L: Mhm.

L: There are two sides to it, I feel. And there's also the task side. How do you set the tasks successfully?

L: I think that's also an interesting point of view that you spoke about with "What does it mean to read and write?" Because I think in this ... ahm ... direction ... I haven't thought about that too much yet and this is very interesting as well.

L: Yeah, and I think reading becomes different when we start talking about online reading and you need some different skills when it comes to online reading. Like myself: I never used proper bookmarks. Only when I helped a colleague write a paper on digital reading and I myself after so many years of being a reader learnt something that's really useful. And funnily enough, her research showed that very few people do this and that they get lost online because they jump from page to page and yeah, they lose track of their original question. Yeah, so that's what I mean what does it mean ... what is a successful read/writer. And we just have to expand – I think – our understanding of what ... what that is. Because <lacht> the texts change, you know, they become online.

L: Mhm. That ... yeah ... absolutely. That's something very important also to consider this aspect and also the purpose of reading and keeping that in mind always.

L: Mhm ... and I don't want to jump ahead but there is one more thing I want to mention. I'm gonna – you know just ask some more questions – and just made a note to say something else.

L: Yeah, perfect. So, my next question is ...

L: Oh, sorry can I just <...> for a second?

L: Yeah?

L: I didn't mention testing.

L: Mhm?

L: Testing is obviously also an issue.

L: Mhm. That's also an interesting point. Testing in ... what exactly about testing is important or ...?

L: ... I'm unsure – you know how long this is going to last this on-site off-site teaching but in schools it was very hard for teachers and pupils that ... when pupils were at home, most of them could not write a test, could not do a vocabulary checkup. And that's when they came back to school there was a lot of pressure on them because every teacher needed, wanted a test. And ... while I can say that for now, at the moment, online testing is an issue because people don't know how to do that.

5

L: Absolutely, I guess this is a really big problem at the moment.

<...>

L: And ahm ... yeah ... I guess ... so what I also thought were the questions of software. What can you expect from the university to teach their students and what can you not expect? And ...

L: Oh, ok, yeah?

L: You know I thought about software and software that is being used and I remember maybe that was twenty years ago – who knows – fifteen ... I took a course, and I don't even remember the name of the program, but it was similar to moodle ... and we ... mainly used that software program to create tasks that were similar to just normal ... tasks like handouts. You know like drag and drop function.

L: Mhm.

L: On the handout you just take a pen and connect the two and sort of it was ... we didn't think about the question of "What does online teaching mean?"

We just used software as a tool to create tasks that were similar to tasks pupils already get. You know, maybe with more pictures and maybe with a hope that it would be more interesting for the pupils. And ... ahm ... I think ... well, there's two points I wanna make. One point is it's really important – in my personal opinion – to ask about the historical perspective of online teaching because it for sure <stark betont und lauter> has changed. And it has changed – I think – drastically in the last few months. And sort of imagining what online teaching could be like is a very interesting topic which could be addressed on a general level not specific to the English department. You know what does online teaching mean? What could online teaching mean. Because my fear is that by using online tools, we could regress to that stage of drag and drop and forget about all these important accomplishments that we've had in teaching. You know because the system so easily affords gap-fill. So, I think asking this question, looking back, taking a historical perspective, looking at the past and possible futures – for me personally – I think that would be really important. I think it would be great if there was some time in the general education curriculum to cover that. That's one thing. About the software I wanted to say: I don't think it's really necessary or possible to teach one software program. For example, we use moodle at the university. One term we use Big Blue Button, the next term we use Zoom. So, everything's changing and at school for example, I wanted to implement moodle for years. My IT-person said, "Well no, wait. Something great is coming." Ok, five years later something ... half-great came. MS Teams, which has been improved constantly and is now ... wow really has many features, but it took many, many years, years where I couldn't teach, couldn't use all those tools that are available. But what I wanted to say is: To learn for example MS Teams or Moodle you need people in your organization who are experts and who help you learn about that.

I don't think it's the task of the university to do that. Because obviously if I were a student, I'd want my lecturers to teach me about the <betont> program that is being used widely but that's gonna change in five years and the program's gonna change so much. So, I do think that we can rely on ... on the young teachers and believe that once they are teaching, they can manage to learn that. But that requires a good school organization. If there is no person who ... like a tutor at school that teachers can talk to, a person who helps them or – you know – the PH. The PH should offer courses. They do. I know they do. They offer courses on MS Teams. Yeah?

L: Mhm.

L: So, I think when it comes to very specifics of certain programs like MS ... I think that wouldn't be necessary to teach now for example in Ba or Ma courses.

6

Although, <stark betont und lauter> of course the application like practical side, you know, doing research on it is obviously interesting and could be part of Ma thesis, you know, to see how are these programs used in teaching. But what I'm saying: There's so much change and change is so fast <stark betont und lauter> that it'd be – I think – more useful for students to learn about that later when it's ... they're teaching in school.

L: Yeah. I wanted to mention something ... what was it ... yeah, ah. Because you said using software shouldn't be taught in terms of a specific software. Because there is this area in the digital competences, the Anwendungskompetenz and it's often very easy to say, "Yeah, we're using a tool and that's done then. Anwendungskompetenz is covered." I mean it makes sense to get a general idea of how tools may work but absolutely, teaching just using one specific tool is ... not reasonable. Like you said it is a very changing area.

L: Yeah, yeah. But I think we could ask about other more basic questions that are gonna be there no matter what software we use. And that's classroom management and that's time management and how do you help people deal with working alone, working in groups, you know, these are very basic questions that are still there if they use online tools. And this is something that I think is very interesting to cover ... if we had enough time in the world. <beide lachen>

L: Yeah, I think the time aspect is something that has come up in every interview this far.

L: Yeah, because I kind of feel you know that it doesn't matter if we're talking like university level or school level ... sort of at school when we got these ... we as teachers we just felt that ... "Wow, they are just stuffing more and more into the curriculum, which is already too full." And one would be hope that ... you know that there would be a rethinking and a more comprehensive look at the curriculum and not just an addition to the curriculum because obviously that's gonna create time issues, yeah?

So ... I don't think you can talk about this digital competence in isolation and the same is gonna happen at university level. You just have to have a

comprehensive look at the curriculum. It won't be possible to just add a part because then time issues are gonna come up.

L: Yeah. I think this is also a very challenging area ... to find ways of reworking ideas and of making it possible.

<...>

digi.kompP

L: And since you mentioned these files and you know lists of competences. What would also be interesting for me, if we could just go through the digi.kompP quickly and if you find anything you would say is an important area or that area makes sense in the context of English teaching or in the context of the subjects you taught, then we could speak about that. So just to see if there are any other areas which might be relevant. I'd have the document here ...

<Organisation des Screensharings und Interviewer gibt kurze Übersicht über Kompetenzmodell>

L: That's for all subjects, right?

L: Yes, yes, that's supposed to be for all subjects. So, some of them are ... I would say ... maybe a bit ambitious ...

L: <lacht> Mhm.

<...>

L: But I gotta say, I don't understand every sentence. I mean that's ... yeah.

L: I've heard this criticism of the ... ahm ... document before. It's maybe not necessarily written in a way that is too comprehensible for everyone.

<An dieser Stelle endet die Aufnahme.>

7

Protokoll aus Notizen

Fortsetzung – digi.kompP

- digi.kompP needs to be more accessible and less fractured to make sense

digi.kompP Kategorie A

- research on youth media literacy done by Susanne Reichl and Ute Smit might be relevant
- health and media usage is an important aspect
- students sleep too little

digi.kompP Kategorie B

- Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4.: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.
- Wissensmanagement
 - Students throw away schoolbooks
 - Frustration
 - Naming files as starting point
 - Keeping track of information

digi.kompP Kategorie C

- already done to some extent
- C.6 (Deskriptor C.6: C.6.1.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) benennen.“, C.6.2.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) erkennen.“, C.6.3.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren.“, D.6.4.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) berücksichtigen.“) is not very well developed, highly important but not necessarily in the scope of what teachers should be responsible for, teachers should have basic knowledge, but experts would be needed to help
 - These could be policemen, IT experts or people from Safer Internet.
- C.1 (Deskriptor C.1: C.1.1.: „Ich kann Materialien für den Unterricht online recherchieren.“, C.1.2.: „Ich kann online recherchierte Materialien für den Unterricht selektieren“, C.1.3.: „Ich kann online recherchierte Materialien für den Unterricht sammeln und einsetzen“, C.1.4.: „Ich kann online recherchierte Materialien für den Unterricht weiterentwickeln“) should be a prerequisite.

- C.2 (Deskriptor C.2: C.2.1.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung online recherchieren.“, C.2.2.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung ausprobieren.“, C.2.3.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen.“, C.2.4.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen und evaluieren.“) is a highly important but a difficult task.

8

- C.3 (Deskriptor C.3: C.3.1.: „Ich kann digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien recherchieren.“, C.3.2.: „Ich kann digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien online erproben.“, C.3.3.: „Ich kann digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien einsetzen.“, C.3.4.: „Ich kann digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien evaluieren.“) and C.4 (Deskriptor C.4: C.4.1.: „Ich kann vorhandene Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen, adaptieren.“, C.4.2.: „Ich kann Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen, entwerfen.“, C.4.3.: „Ich kann Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen, erstellen.“, C.4.4.: „Ich kann Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen, an spezielle Lernsituationen anpassen.“) are not really specific to digital competences

digi.kompP Kategorie D

- D4 (Deskriptor D.4: D.4.1.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien erkennen.“, D.4.2.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien beschreiben.“, D.4.3.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien einbeziehen.“, D.4.4.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien evaluieren.“), D5 (Deskriptor D.5: D.5.1.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien planen“, D.5.2.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien vergleichen.“, D.5.3.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien erstellen und durchführen“, D.5.4.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien evaluieren.“) and D6 (Deskriptor D.6: D.6.1.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten recherchieren.“, D.6.2.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten auswählen.“, D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten Ergebnisorientiert einsetzen.“, D.6.4.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“) are important
- D7 (Deskriptor D.7: D.7.1.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen einrichten.“, D.7.2.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen punktuell nutzen“, D.7.3.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen administrieren.“, D.7.4.: „Ich kann eine Lernplattform kontinuierlich und mit allen für meinen Unterricht relevanten Komponenten nutzen.“) is too unclear
- D8 (Deskriptor D.8: D.8.1.: „Ich kann für das Lernen in digitalen Lernumgebungen adäquate Lerntheorien benennen.“, D.8.2.: „Ich kann für das Lernen in digitalen Lernumgebungen adäquate Lerntheorien auswählen“, D.8.3.: „Ich kann digitale Lernumgebungen unter Beachtung adäquater Lerntheorien gestalten“, D.8.4.: „Ich kann digitale Lernumgebungen unter Beachtung adäquater Lerntheorien evaluieren“) is highly important
- D10 (Deskriptor D.10 D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines

Unterrichts und von Projekten auswählen“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren“) is too much for a teacher, again experts should be considered for support

9

- D11 (Deskriptor D.11: D.11.1.: „Ich kann Themen im Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet benennen“, D.11.2.: „Ich kann Problemfälle aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet erkennen“, D.11.3.: „Ich kann Schüler*innen bei Problemfällen aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet begleiten“, D.11.4.: „Ich kann Schüler*innen dahingehend coachen, dass sie bei Problemfällen aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet selbstständig agieren können.“) is not well developed
- teachers should also be helped with D13 (Deskriptor D.13: D.13.1.: „Ich kann neue Applikationen und Software für den Unterricht suchen“, D.13.2.: „Ich kann neue Applikationen und Software für Unterricht auswählen“, D.13.3.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht einsetzen“, D.13.4.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht kritisch reflektieren“)
- D14 (Deskriptor D.14: D.14.1.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen einsetzen“, D.14.2.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen mit Inhalten befüllen“, D.14.3.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen administrieren“, D.14.4.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen weiterentwickeln“): law needs to be considered on a broader scale, online testing is not working well at the moment, needs to be developed further
- D17 (Deskriptor D.17: D.17.1.: „Ich kann Methoden des Peer Learnings und Tutoriate von Schüler*innen beim Lernen mit digitalen Medien benennen“, D.17.2.: „Ich kann Methoden des Peer Learnings und Tutoriate von Schüler*innen beim Lernen mit digitalen Medien adäquat auswählen“, D.17.3.: „Ich kann Methoden des Peer Learnings und Tutoriate von Schüler*innen beim Lernen mit digitalen Medien adäquat einsetzen“, D.17.4.: „Ich kann Methoden des Peer Learnings und Tutoriate von Schüler*innen beim Lernen mit digitalen Medien in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“): very important, learning as social process
- D19 (Deskriptor D.19: D.19.1.: „Ich kenne den aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit.“, D.19.2.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit folgen“, D.19.3.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die eigene Lehrtätigkeit kritisch hinterfragen“, D.19.4.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die Lehrtätigkeit aktiv mitgestalten.“) is also important.

digi.kompP Kategorie E

- assessment as more general question
 - should be a conversation rather than just throwing out information
- E2 (Deskriptor E.2: E.2.1.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen und die fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs beschreiben“, E.2.2.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs abgleichen“, E.2.3.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs vereinen“, E.2.4.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs weiterentwickeln.“) and E3 (Deskriptor E.3: E.3.1.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings recherchieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.2.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings auswählen, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.3.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings gestalten, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.4.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings evaluieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“) are important
- E4 (Deskriptor E.4: E.4.1.: „Ich kann authentischen digitalen Content für den Unterricht finden“, E.4.2.: „Ich kann authentischen digitalen Content für den Unterricht auswählen“, E.4.3.: „Ich kann authentischen digitalen Content in den Unterricht implementieren“, E.4.4.: „Ich kann authentischen digitalen Content im Unterricht evaluieren“) is already done

10

- E5 (Deskriptor E.5: E.5.1.: „Ich kann Kriterien für einen aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien benennen“, E.5.2.: „Ich kann aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien realisieren“, E.5.3.: „Ich kann aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien evaluieren“, E.5.4.: „Ich kann die Vor- und Nachteile eines aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien an Kolleg*innen kommunizieren“) **progression is not ideal, focus on criterion**
 - E11 (Deskriptor E.11: E.11.1.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes initiieren“, E.11.2.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes beraten“, E.11.3.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes betreuen“, E.11.4.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes beurteilen“) **is interesting because it is more concrete, more concrete focus on process of writing**
- digi.kompP Kategorie F**
- F1 (Deskriptor F.1: F.1.1.: „Ich kenne die didaktischen Grundsätze, die für die digitale Grundbildung erforderlich sind“, F.1.2.: „Ich kann die didaktischen Grundsätze, die für die digitale Grundbildung erforderlich sind, reflektieren“, F.1.3.: „Ich kann die didaktischen Grundsätze, die für die digitale Grundbildung erforderlich sind, in die Unterrichtsplanung mit einbeziehen“, F.1.4.: „Ich kann die didaktischen Grundsätze, die für die digitale Grundbildung erforderlich sind, in der Praxis umsetzen“) **is concrete. That is good**
 - F3 (Deskriptor F.3: F.3.1.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt der Schüler*innen benennen“, F.3.2.: „Ich kann Lehr-Lernprozesse gestalten, die digitale Artefakte aus verschiedenen Perspektiven entdecken und reflektieren lassen“, F.3.3.: „Ich kann im Unterricht Kompetenzen für Reflexion, Nutzung und Gestaltung von solchen digitalen Artefakten aufbauen lassen“, F.3.4.: „Ich kann Unterrichtsdesigns entwickeln, die Komplexität und Mehrdeutigkeit zulassen und lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten anbieten, sowie fächerverbindende und fächerübergreifende Arbeitsformen berücksichtigen“) **is interesting**
 - texts as digital artefacts
 - huge potential
 - F4 (Deskriptor F.4: F.4.1.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen identifizieren“, F.4.2.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen aus verschiedenen Perspektiven reflektieren“, F.4.3.: „Ich kann für Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen Lösungen finden lassen“, F.4.4.: „Ich kann die Schüler*innen dazu anleiten, als Peers zu fungieren, wenn sie Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) identifizieren“) **is not the role of teachers but teachers should support**
- 11
- F5 (Deskriptor F.5: F.5.1.: „Ich kann didaktische Zusammenhänge von Medienbildung und informatischer Bildung verstehen“, F.5.2.: „Ich kann Aspekte der Medienbildung und Informatischen Bildung für die Unterrichtsgestaltung aufzeigen“, F.5.3.: „Ich kann Ziele, Elemente und Aspekte der Medienbildung und Informatischen Bildung für die Unterrichtsplanung berücksichtigen“, F.5.4.: „Ich kann gezielt Lernprozesse entwickeln und einüben lassen, welche die Zielsetzungen und Prinzipien aus der Medienbildung und Informatischen Bildung berücksichtigen“) **and F6 (Deskriptor F.6: F.6.1.: „Ich kenne spezifische Quellen für den Medieneinsatz in der digitalen Grundbildung“, F.6.2.: „Ich kann einschätzen, unter welchen Kriterien Medien gezielt in Lernprozessen zur Verfügung gestellt werden können“, F.6.3.: „Ich kann Lernprozesse durch den Einsatz von Lernplattformen und Social Media unterstützen“, F.6.4.: „Ich kann persönliche Lernumgebungen und E-Portfolios für den Lernprozess gestalten“) are important.**
- digi.kompP Kategorie G**
- tool specific knowledge is not really relevant
 - tools change quickly
 - should be learnt during work at school to be relevant
 - G4 (Deskriptor G.4: G.4.1.: „Ich kann die Möglichkeiten von Cloud-Diensten für die Verwaltung von Dokumenten benennen“, G.4.2.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung meiner eigenen Dokumente verantwortungsvoll nutzen“, G.4.3.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung von Dokumenten und für meinen Unterricht bedarfsgerecht evaluieren“, G.4.4.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung von Dokumenten und für meinen Unterricht bedarfsgerecht evaluieren.“), G9 (Deskriptor G.9: G.9.1.: „Ich kann Möglichkeiten der Arbeit mit journalistischen Medien benennen“, G.9.2.: „Ich kenne Tools und Kanäle der Arbeit mit journalistischen Medien und kann diese benützen“, G.9.3.: „Ich kann selbständig Pressemeldungen erstellen und an journalistische Medien verteilen“, G.9.4.: „Ich kann ein mittel- und langfristiges Konzept für Medienarbeit planen, erstellen und umsetzen“) **and G10 (Deskriptor G.10: G.10.1.: „Ich kenne Tools zur Gestaltung von Drucksachen für die Öffentlichkeitsarbeit und weiß über grundlegende Gestaltungsprinzipien bescheid“, G.10.2.: „Ich kann die Gestaltung einfacher Drucksachen selbständig umsetzen“, G.10.3.: „Ich kann die Gestaltung komplexerer Drucksachen selbständig umsetzen“, G.10.4.: „Ich kann ein Konzept für die Gestaltung aller Drucksachen meiner Organisation entwickeln (Corporate Design).“) are not the teacher's job and mostly not wanted by school.**
 - project management is important
 - Wissensmanagement und Lernmanagement
 - G7 (Deskriptor G.7: G.7.1.: „Ich kann Möglichkeiten digitaler Medien zur Kommunikation (Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern) und Kollaboration benennen“, G.7.2.: „Ich kann digitale Medien zur allgemeinen Kommunikation (Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern) und Kollaboration verwenden“, G.7.3.: „Ich kann digitale Medien zur zielgerichteten Kommunikation (Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern) und Kollaboration in meinem Unterricht einsetzen“, G.7.4.: „Ich kann den Einsatz digitaler Medien zur zielgerichteten Kommunikation (Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern) und Kollaboration reflektieren“) **experts' question**
 - it is important that it is "zielgerichtet"
 - the dangers need to be considered
 - it's not ideal to be taught
 - G8 (Deskriptor G.8: G.8.1.: „Ich kenne Regeln der Netiquette für diverse Formen der digitalen Kommunikation“, G.8.2.: „Ich kann bei allen Formen der digitalen Kommunikation die Regeln der Netiquette beachten“, G.8.3.: „Ich kann die Regeln der Netiquette für alle Formen der digitalen Kommunikation reflektieren“, G.8.4.: „Ich kann die Regeln der Netiquette für alle Formen der digitalen Kommunikation meinen Schüler*innen vermitteln“) **is important**
- 12
- G10 (Deskriptor G.10: G.10.1.: „Ich kenne Tools zur Gestaltung von Drucksachen für die Öffentlichkeitsarbeit und weiß über grundlegende Gestaltungsprinzipien bescheid“, G.10.2.: „Ich kann die Gestaltung einfacher Drucksachen selbständig umsetzen“, G.10.3.: „Ich kann die Gestaltung komplexerer Drucksachen selbständig umsetzen“, G.10.4.: „Ich kann ein Konzept für die Gestaltung aller Drucksachen meiner Organisation entwickeln (Corporate Design).“) **it is important to analyze but not more.**
 - G11 (Deskriptor G.11: G.11.1.: „Ich kenne digitale Tools zur Planung von Veranstaltungen und Projekten“, G.11.2.: „Ich kann digitale Tools zur Planung von Veranstaltungen und Projekten bedienen“, G.11.3.: „Ich kann einfache Veranstaltungen und Projekte mit Hilfe digitaler Tools selbständig planen“, G.11.4.: „Ich kann umfangreiche Veranstaltungen und Projekte in leitender Funktion mit Hilfe digitaler Tools planen“) **is an individual topic**
 - basic Wifi-courses don't use digital tools
 - maybe not so relevant for education at university
 - G12 (Deskriptor G.12: G.12.1.: „Ich kenne Systeme zur Gestaltung öffentlich zugänglicher Auftritte im Internet“, G.12.2.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems Beiträge für einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten (z.B. Blogbeitrag auf der Schulwebsite).“, G.12.3.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet mitgestalten“, G.12.4.: „Ich kann einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten, evaluieren und adaptieren“) **is mixed**
 - work on school website should not be the teachers' responsibility
 - is often unwanted
 - the materials aspect is relevant

- G13 (Deskriptor G.13: G.13.1.: „Ich kenne digitale Möglichkeiten zum Teilen von didaktischen Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.2.: „Ich kenne Möglichkeiten zur kollaborativen Entwicklung von Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.3.: „Ich kann digitale Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien im Kolleg*innenteam anwenden.“, G.13.4.: „Ich kann Kolleg*innen bei der Anwendung digitaler Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien unterstützen.“): collaboration is not ideal here because it is very individual, but this is generally important

digi.kompP Kategorie H

- H1 (Deskriptor H.1: H.1.1.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren.“, H.1.2.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren.“, H.1.3.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren.“, H.1.4.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren, organisieren und bewerten.“), H2 (Deskriptor H.2: H.2.1.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.“, H.2.2.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten formatieren.“, H.2.3.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten veröffentlichen.“, H.2.4.: „Ich kann digitale Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten reflektieren.“), H3 (Deskriptor H.3: H.3.1.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken benennen.“, H.3.2.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht auswählen.“, H.3.3.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht einsetzen.“, H.3.4.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht evaluieren.“), H4 (Deskriptor H.4: H.4.1.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien bewusst gestalten – gerade als Lehrperson beim Berufseintritt.“, H.4.2.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat überarbeiten – gerade als Lehrperson beim Berufseintritt.“, H.4.3.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat gestalten – nicht nur beim Berufseintritt.“, H.4.4.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien reflektieren.“) are important
- 13
- For H5 (Deskriptor H.5: H.5.1.: „Ich kenne adäquate Software für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement.“, H.5.2.: „Ich kann für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement adäquate Software verwenden.“, H.5.3.: „Ich kann für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement adäquate Software an meine Bedürfnisse anpassen.“, H.5.4.: „Ich kann Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement an der Schule mit adäquater Software mitgestalten.“) collaboration is also not ideal because it is something personal
- H7 (Deskriptor H.7: H.7.1.: „Ich kenne synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des

Teambuildings und der Beratung.“, H.7.2.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen.“, H.7.3.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen und adaptieren.“, H.7.4.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen, adaptieren und erweitern.“) is not specific enough but needs to be taken seriously

- H9 (Deskriptor H.9: H.9.1.: „Ich kenne digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools), die den Lernfortschritt bzw. Besondere Bedürfnisse der Schüler*innen identifizieren bzw. abbilden“, H.9.2.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) analysieren, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“, H.9.3.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) verwenden, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“, H.9.4.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) verwenden und organisieren, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“): It is important to evaluate critically. More work needs to be put into digital tests and teachers need to be able to read the results
- H10 (Deskriptor H.10: H.10.1.: „Ich kenne digitale Werkzeuge (SQA, QIBB) als Feedbackinstrumente hinsichtlich der eigenen Unterrichtsqualität.“, H.10.2.: „Ich kann digitale Werkzeuge (SQA, QIBB) als Feedbackinstrumente hinsichtlich der eigenen Unterrichtsqualität nutzen.“, H.10.3.: „Ich kann digitale Werkzeuge (SQA, QIBB) als Feedbackinstrumente hinsichtlich der eigenen Unterrichtsqualität nutzen bzw. mit Hilfe von Editoren selbst erweitern.“, H.10.4.: „Ich kann digitale Werkzeuge (SQA, QIBB) als Feedbackinstrumente hinsichtlich der eigenen Unterrichtsqualität nutzen bzw. mit Hilfe von Editoren selbst entwickeln und erweitern.“) is an individual matter
- 14
- H12 (Deskriptor H.12: H.12.1.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen und finden.“, H.12.2.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden und daran teilnehmen.“, H.12.3.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren.“, H.12.4.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren und moderieren.“) is strongly context dependent
 - may be decided by Fachgruppenleiter*innen or individual choice
 - but is important that teachers are aware of
 - lifelong learning is also highly important

15

Interview 4 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer

Die Befragte lehrt und forscht bereits seit mehreren Jahren an der Fakultät und beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Bereich der Linguistik. Sie hat allerdings auch umfangreiche Erfahrungen in der Forschung und teilweise auch in der Lehre in der Fachdidaktik. Zur Zeit der Interviewreihe hat sie auch die Position der Studienprogrammleitung an der Fakultät besetzt und konnte so umfangreiche Informationen zum Studiengang Lehramt UF Englisch weitergeben.

Notation

I: Interviewer
L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches
(...) Zusatzinformationen/Kontext
[...] anonymisierte Stelle

Protokoll

Einleitung

<Begrüßung, Dank für die Teilnahme, Organisatorisches>

I: Ok, perfekt. Also, dass ich vielleicht kurz noch zusammenfasse: generell geht's also bei meiner Masterarbeit darum, dass Lehrpersonen, die jetzt hier die Ausbildung eben durchlaufen auf der Uni Wien. Das die eben mehr ... Ausbildung in Richtung der digitalen Kompetenzen eben erhalten.

L: Mhm.

I: Also, es gibt da dieses DigiKomp-P. Ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt?

L: Ich hab davon gehört.

<...>

I: Also grundsätzlich ist es dafür gedacht, dass es die digitalen Kompetenzen, die österreichische Lehrkräfte eben haben sollen definiert. Und da eben besteht die Idee, dass weil eben in den allgemeinen didaktischen Grundlagen eben nicht wirklich was Verpflichtendes dabei ist, vor allem die Idee, dass man schaut, dass irgendwo in den Fachbereichen also in den einzelnen

Fächern Bereiche vorliegen, wo man eben solche Kompetenzen einbauen könnte was eben damit zu tun hat.

L: Genau. Zusätzlich würde ich auch noch vorschlagen, <lachend> dass in den allgemein bildungswissenschaftlichen Grundlagen was eingebaut wird. Ok, aber über des red ma jetzt ned. Jo.

<beide lachen>

I: Es ist ein Thema, das finden sehr viele wäre wichtig, aber schau ma mal, wie si des gestaltet. I mein, es gibt zwar Kurse, aber es sind halt alles Wahlbereichskurse. <...> Und es ist jetzt in den bisherigen Interviews auch oft diese Idee oder dieser Vorschlag mit den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen gekommen.

L: Na, i find scho, dass es wichtig is, des mit den Fächern a zu verzahnen, weil sonst hängt des wieder in dem allgemeinen <stark betont> nur drinnen und in den Fächern besteht dann ka Brücke. Also, ich finde, wenn dann beides.

I: Genau

L: Aber: Des nur in den Fächern anzusiedeln kann nur eine vorübergehende Hilfskonstruktion sein.

I: Ja, des is ein guter Punkt. Ich stimm' vollkommen zu, dass es ideal wäre, wenn man das in beiden Bereichen ansiedeln würde. Ahm ... und mein Bereich bezieht sich nur einmal auf die Anglistik. Ein paar von meinen Kollegen schau sich momentan also andere Fächer an. In der Mathematik sind zum Beispiel zwei Kollegen unterwegs, die da schauen was man machen könnte (Haben beide inzwischen das Thema der Arbeit gewechselt.).

1

Und für mich ist es eben momentan wichtig zu schauen, wie schauts jetzt momentan auf der Anglistik aus also mit den Einstellungen dazu und auch mit den Bereichen wo's jetzt sinnvoll wäre und auch welche der Kompetenzen jetzt sinnvoll wäre ... für die Anglistik sozusagen interessanter wäre ... also was man besser verknüpfen könnte.

digi.kompP Modell

L: Mhm. I hob ma do also inzwischen dieses digi.komp aufgerufen. Do kaun i ma des a bissl ... i weis ned ob Ihre Fragen überhaupt genau auf dem ...

I: Ja, ich hätte eine Frage, wo man die Kompetenzen mal durchschaut, grob die Kompetenzen, und dann halt einfach bespricht was davon jetzt ... wo's Verknüpfungspunkte gibt. Also, es gibt da ja einige Dokumente. <...> Aber ich kann auch gerne den Bildschirm teilen, dass ma dann ...

L: Jo, bitte. Damit ma sicher beide auf dasselbe drauf schau.

I: Genau, das wär' wahrscheinlich am sinnvollsten.

<Organisation des Screen Sharings und kurze Erklärung des Modells>

digi.kompP Kategorie A

I: Also grundsätzlich die erste Gruppe hier, das bezieht sich halt einfach erstens mal auf die Informatik und wie sie mit der Gesellschaft zusammenhängt. Und da ist dann eben mal Datenschutz und auch die Geschichte und die beruflichen Perspektiven <...>

L: Ahm, des is ... na, na. Also diese Deskriptoren sind jetzt quasi für Absolventen eines Lehramtsstudiums gedacht, oder wie?

I: Also, generell für Lehrkräfte, also ...

L: Ok.

I: <...> wenn man sich das anschaut ist des auch ein sehr ambitioniertes Ziel in gewissen Bereichen.

L: Jo. Mhm.

I: Aber es ist jetzt sozusagen nicht gedacht, dass jetzt all diese Kompetenzen abgedeckt werden durchs Studium, sondern es wäre gut, wenn Teile davon sind ... die dann auch vielleicht für das Berufsleben und das Fach relevant sind. <...>

I: Und dann würd's eben weitergehen mit dem Hintergrund also mit den Funktionsweisen. Wie funktionieren die Systeme also wirklich von der technischen Perspektive. <...> Und dann gibt's hier halt auch Betriebssysteme und Software von der Anwendung her, also wie nutzt man's eben sinnvoll. Dann auch Netzwerk ...

L: Owa des klingt jo wie a Kompetenzbeschreibung von an Informatik-Bachelor-Absolventen.

<Beide lachen>

I: Es ist umfangreich. Des stimmt, ja.

L: Mhm.

I: Es ist sehr viel drinnen. Ich hab' mich eh auch mit meiner Betreuerin darüber unterhalten. Es ist nicht realistisch, dass ma des alles irgendwo (in einem anderen Fach) unterbringt.

L: Mhm.

2

I: Das ist halt mehr oder weniger der Idealfall. Realistisch gesehen wird man halt dann Teile davon abdecken. Also, es war schon im letzten Interview die Frage ist des jetzt auf Informatiklehrende bezogen oder allgemein.

L: Jo, genau.

I: Aber im Endeffekt ist es wirklich gedacht allgemein für alle.

L: <lacht>

I: Ja ...

L: Do kau i jetzt nur milde lächeln ehrlich g'sagt. Owa jo, guad.

<...>

L: Guad, do kommen wir jetzt schon mehr näher an unseren Bereich.

I: Genau. Medienproduktion. Das findet sich dann auch öfter wieder. Und dann Kalkulationsmodelle und Visualisierung kann dann vielleicht auch sinnvoll sein.

L: Ja.

I: Und dann Suche, Auswahl und Organisation von Informationen eben auch mit Recherche und so weiter.

L: Mhm.

I: Ah, ja stimmt. Die Kommunikation und Kooperation ist da ja auch noch drinnen.

L: Mhm.

I: Also in dem ist mehr oder weniger sehr viel drinnen zusammengefasst. Und dann hat ma Datenbanksysteme und Intelligente Systeme. <...>

digi.kompP Kategorie B

I: Und dann hier beziehts si dann mehr drauf, dass ma digitale Medien im Leben und im Beruf anwend'n kann ... also im Prinzip ... wie sich die Technologie auf die Gesellschaft und umgekehrt auswirkt und dann eben auch wie's in der Didaktik eingebracht werden kann. Da beziehts si eben auch auf Kinder und Jugendliche und wie's ... Peer groups ... wie das eben betroffen is und welchen Einfluss hier Medien haben können. Die eigene Medienbiografie also wie man mit den Medien umgeht. Also reflektieren können. Ist das jetzt was wo man sich sinnvoll verhält und so weiter.

L: Mhm.

I: Also das wär' in diese Richtung gedacht. Hier ist dann auch noch die Sache, dass man das an Kolleginnen Kollegen vermitteln kann <...>

L: Jo, i man why not? Also dann miassat ma hold dann irgendwie was können was ma dann konkretisieren kann im Punkto englischer Sprachunterricht owa ...

I: Genau! Also ...

DigiKomp-P Kategorie C

L: Genau, do könn ma jetzt die Materialien gestalten. Des is jetzt irgendwie more obvious. Bis jetzt the most obvious part.

3

I: Ja, in dem Fall ist es sicher jetzt sinnvoller. Da geht dann jetzt nicht nur ums Gestalten sondern auch dass man vorhandene Materialien evaluier'n kann und dass ma eb'n schaut is des sinnvoll was ma im Internet findet und so weiter.

L: Ok, also i glaub von dem sind gewisse Sachen schon in unserm Programm ... werden angesprochen. Also jetzt das ... im Kurs Materials Evaluation and Development wird da schon mit Apps und so gearbeitet. Und die sollen auch evaluiert werden.

I: Mhm. Ja, genau da kann ich mich auch noch erinnern ausm eigenen Studium, dass ma da einiges gemacht haben. Und eben hier gibt's dann schon einige Anknüpfungspunkte, wo man sagt, da ist dann doch schon einiges da. Und ... was dann noch eben ist also die aktuellen Trends evaluieren. Was generell in der Informatik gerne gesehen wird sind so open-Sachen so diese ... Open Educational Resources.

L: Ja, ja. Mhm. I man des sicher. Des wär' was interessantes, wenn ma des auch selbst kann, was neu erstellen und unter a OER Lizenz stellen. Ahm ... des seh' i jetzt ... i man natürlich. Ausprobieren muss man des in an spezifischen Fach. Die Frage is nur ... <lacht kurz> I man jo sicher des dreht si immer im Kreis. Im Grunde: Sollns des dann in beiden Fächern lernen? Was a wieder overkill is oder vielleicht eh ned. Oder solln's des eher in der allgemeinen ... im allgemeinen Teil lernen und dann in beiden Fächern anwenden können? Jetzt amol ganz konkret für diesen einen Punkt 7.3 (Deskriptor C.7.3.: „Ich kann Materialien neu erstellen und unter OER Lizenz stellen.“).

<...>

L: Also die Urheberrechts-Sochn – ehrlich g'sagt – des find i einfach wirklich total überzogen, weil des san jo Rechtsfragen. Do is meiner Meinung nach der Schulerhalt, also sprich die Bildungsbehörde gefragt da leicht verständliche ... Richtlinien rauszugeben. Das sehe ich zum Beispiel überhaupt ned als Aufgabe einer Fachausbildung im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

<kurze Pause – ca. 5 Sekunden>

L: Guad. Des hob i jetzt anders verstanden. Wenn i jetzt Materialien erstelle muss i mi natürlich mit Urheberrechtsfragen auseinandersetzen. Das ham ma grad live erlebt in einem Erasmus+ Projekt wo ma mit Schulen zusammengearbeitet haben: Die haben Materialien entwickelt und jetzt wann's dann drum gangen is <lacht> die online zu stellen. Jo, da ham ma hold

alle möglichen Bilder und Grafiken austauschen müssen, weil die hold von irgendwo z'amg'sucht woan, die ma ned ganz offiziell dann online stellen kann.

I: Mhm. Ja, so genau um solche Anwendungen und um das praktische würd's da eben gehen.

L: Jo.

I: I man, findet man teilweise auch im ... ahm ... Information and Research Literacy glaub' i. Das ma da so gewisse Aspekte zumindest manchmal drinnen hat.

L: Das wissen Sie besser als ich. <lacht>

I: Naja. <lacht> Zumindest gabs da zu ... Urheberrecht von Bildern gabs einen ... Punkt.

L: Mhm.

4

DigiKomp-P Kategorie D

I: Und da eben geht's dann hier um Lernen und Lehren, also wirklich mehr aufs didaktische wieder. Ahm ... so gesehen geht's darum eben wie nutzt man jetzt diese digitalen Hilfsmittel eben um den Unterricht zu gestalten.

L: Mhm.

I: Auch dann wie man hier sieht in Richtung Inklusion und Individualisierung gibt's dann die Anforderungen, dass man das eben einsetzen kann.

L: Ja, i kann ... i mein des is alles total schön, aber wenn ma sich in Summe das anschaut, des is jo die geballte Überforderung für überhaupt eh jeden. Das is ja a Wahnsinn.

<beide lachen>

I: Ja, es is ... es is wirklich sehr umfangreich. Deswegen is jetzt die Idee mal raus zuschau'n ... also rauszupicken, was jetzt überhaupt sinnvoll wäre. Dass man dann schaut, was da Sinn macht.

L: Des mit den sozialen Settings des find i ganz ... ganz spannend ehrlich g'sogt. Dass ma jetzt also die digitale Arbeit jetzt ned nur so als „Gehet hin und recherchiert jeder für sich!“, sondern ... jo mit verschiedenen Applikationen – von denen i jetzt kane konkret kenn – einfach kollaborativ arbeiten kann.

I: Ja, des is jetzt interessanterweise auch ein Thema was ich jetzt auch in anderen Interviews gehört habe, dass des als wichtig empfunden wurde.

L: Mhm. Ja, aber wobei ich jetzt sehe bei 6.3 (Deskriptor D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten ergebnisorientiert einsetzen.“) hat eine ... des is für mi ... jo, a bissl schwer unterscheidbar.

I: Ja, es is auch einiges etwas redundant.

L: Jo, na es is vielleicht wenn ma mehr in diesem Bereich versiert is heißt des sicher was anderes. Owa i als Außenstehende kann mir das nicht auseinanderklauben.

<Unterbrechung des Interviews wegen eines Telefonats>

L: Hier bin ich wieder.

I: Ok, perfekt. Also wie gesagt es ist wirklich nicht so verständlich, wenn man sich jetzt diese einzelnen Deskriptoren anschaut (als außenstehende Person). Weils halt doch sehr spezifisch is teilweise und sich auch oft überlappt.

L: Jo, also Lernmanagementsystem und Lernplattform is do des selbe ... bei 7 (Deskriptor D.7.1.-4.)?

I: Ja, also im Prinzip wird das als dasselbe da bezeichnet, also so mehr oder weniger halt wie Moodle halt oder ... so in die Richtung gehend.

L: Jo, genau.

I: Und dann digitale Lernumgebungen wäre dann halt breiter gefächert. Das könnte dann auch zum Beispiel heißen, dass man dann über andere Tools zum Beispiel kommuniziert. Und ja. Genau, dann gibt's dann da noch den Punkt mit den Medien ...

5

L: Jo, was mir jetzt für ... wieder als jemand der da ganz hereinschneidet da in den Bereich so zu sagen ... ich fände es schon mal hilfreich, zu wissen was die Fachleute da genau meinen mit zum Beispiel, Digitale Lernumgebungen'.

I: Mhm.

L: Ah ... was meinen Sie mit „mediengestützten Projektarbeiten“? I man a Buch is a Medium. Also wenn ich für meine Projektarbeit nur Bücher lese, ist sie auch mediengestützt. Des is aber do sicher nicht gemeint.

I: Jo, stimmt. Genau, genau ...

L: Jo.

I: Also es is eben eh mit digitalen Medien gemeint, aber nicht so genau beschrieben.

L: Mhm.

I: Es gibt sicher da a noch einiges, was ma da bei diesem Dokument verbessern könnte. Da haben's auf jeden Fall recht.

L: Jo, kau ma immer. I bin no immer irgendwie ganz ... ganz überrollt von dieser detaillierten Aufdröselung dieser Kompetenzen auf den vier Stufen.

<beide lachen>

L: Mhm.

I: Jo, na es is durchaus a bisschen unübersichtlich. Also i bin dann auch teilweise in den letzten Interviews nicht ..., dass man's durchgelesen hat, sondern dass ma's kurz zusammengefasst haben ...

L: Jo.

I: ..., weil ich ma gedacht hab es is halt wirklich viel.

L: Ahm ... ok. Neue Applikationen auswählen is jo. Prüfungsumgebungen, e-Portfolios, des is sehr praktisch. Jo? Des is sicher wos, wos eingebaut gehört – so nicht zumindest schon ansatzweise vorhanden.

I: Mhm.

L: Ahm ... also 13 (Deskriptoren D.13.1.: „Ich kann neue Applikationen und Software für den Unterricht suchen.“, D.13.2.: „Ich kann neue Applikationen und Software für Unterricht auswählen.“, D.13.3.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht einsetzen.“, D.13.4.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht kritisch reflektieren.“), 14 (Deskriptoren D.14.1.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen einsetzen.“, D.14.2.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen mit Inhalten befüllen.“, D.14.3.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen administrieren.“, D.14.4.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen weiterentwickeln.“), 15 (Deskriptoren D.15.1.: „Ich kann Plattformen für E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung benennen.“, D.15.2.: „Ich kann Plattformen für E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung auswählen.“, D.15.3.: „Ich kann E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung einsetzen.“, D.15.4.: „Ich kann E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“). Nan?

I: Mhm.

L: Und irgendwie, wos wor 10? Kennn's do nomol raufscrolln?

6

I: Jo, sicher.

L: <murmelt> Jo! 10 (Deskriptoren D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen.“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden.“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren.“) natürlich auch.

I: Mhm. ... ok und dann gibt's wieder mehr die kommunikative Seite ...

L: Jo. Des is ok (zu Deskriptor D.16.1.-4.). Des is für mich – für mich – verlinkt ... do woa des 10er ... mit dem 10er. Des is ...

I: As 10er war jetzt die ...

L: Die ... Evaluierung meines Unterrichts.

I: Jo ...

L: Jo, do geht's jetzt <...> Feedback, jo. Do geht's jetzt ... also der Lehrer gibt Feedback, nicht bekommt Feedback?

I: Jo, also do is es jetzt, dass es interaktiv zwischen mehreren Personen abläuft.

L: Ja.

I: Wär da der Punkt. Is halt auch wieder recht detailliert.

L: Mhm. Puh.

DigiKomp-P Kategorie E

I: Ja und dann also ... die sind jetzt nochmal ... also die sind jetzt dann mehr in die Richtung auf den Fachbereich bezogen.

L: Mhm.

I: Hier sind dann wieder doch einige Überschneidungen mit dem allgemeinen Unterrichten.

L: Mhm.

I: Also hier is es eben mehr oder weniger ziemlich viel von den vorherigen Kompetenzen halt auf den Fachbereich –

L: Auf dem Fach.

I: - bezogen.

L: Jo. <2 Sekunden Pause> Jo, die kau ma sich jo ... also die kau ma jetzt amol ... sog'n: „Jo, eh.“

<beide lachen>

L: <murmelt> ... also das heißt: Ich kann – sog'n ma mol jetzt – authentischen digitalen Content in den Unterricht implementieren. Des heißt ich kann mit meinen Schülern irgendeine Web-Site sharen ... die ma dann gemeinsam beoawat'n.

I: Zum Beispiel. Oder irgendwelche Materialien aus sozialen Netzwerken nutzen oder irgendwelche Tools dies halt gibt.

L: Ah.

<...>

7

L: Jo, i man, des kau man olles unterschreiben do natürlich. Keine Frage.

I: Mhm.

L: Ich wäre nur sehr dafür, dass ma a vereinfachtes Kompetenzmodell zum Einsatz bringt, wo – ja, sie ham ja eh schon drauf hingewiesen. Es überlappt sich vieles und überschneidet sich vieles und ahm des kennt ma vielleicht irgendwie so z'amfossn. Wo ma die sich überschneidenden Dinge hineinslotet in an ... in a Box. Weil sunst ... also i ... Jüngere Hirne sind ja noch ... more powerful. Also, i kau ma ned vorstell'n, dass ma mit diesem riesen Convolute praktisch oawat'n kau, wann ma ned hauptberuflich a digitaler Mediendidaktiker is.

I: Na, also, i muss sog'n, I hobs ma auch einige Male durchschau'n müssen und es is ... i muss dann auch immer wieder wenn's um was Konkretes geht rauf und runter suchen.

L: Mhm.

I: Es is halt ein bisschen viel, aber es is halt mal das Dokument wo alles zusammen is.

L: Eine Maximalvariante.

I: Genau, jo.

<...>

I: Und da geht's dann eben wieder mehr oder weniger darum, dass man die Tools einsetzt und auf die Trends achtet, also ... mehr oder weniger wieder die Themen auch von vorher. <...> Und dann sind ma hier wieder bei der Individualisierung.

L: „Ich kann digitale Kompetenzraster mit didaktisch aufbereitetem Material kollaborativ mitbestücken.“ Kau i ma jetzt genau goa nix drunter vorstellen. Ah ahm ...

I: Also da das 13.3?

L: Oder... Ja?

I: Also im Prinzip geht's eben hier um diese digitalen Kompetenzen und dass ma da eben diese mit Materialien in Kollaboration mit anderen Lehrkräften umsetzt.

L: Ahh. Ok, also <...> wir ham jetzt für die siebte Schulstufe ham ma jetzt an Kompetenzraster mit was i ned 16 Felder und Englisch befüllt drei und Mathe a und und so irgendwie.

I: Ja, dass ma da em Materialien hat die ma da nutzt dafür. Also es gibt dann auch mehr oder weniger so ein Dokument für die verschiedenen Schulstufen dann wo da dann drinnen steht, was da die Lernenden eben können sollen.

<...>

L: Also, jetzt schau i mol auf 3. Auf E 11 3 (Deskriptor: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des IT-Einsatzes betreuen.“). I bin irgendwie fixiert auf 3. Woas i ned warum die Spalte 3 ... wann i des jetzt übersetze in mein pedestrian- IT, dann heißt des den Studies helfen in der Textverarbeitung a g'scheite formatierte VWA herzustellen.

I: Zum Beispiel, jo. Genau.

L: ... und Beispiele einzubinden oder so.

8

I: Genau. Also das wär da die Idee. Es is da sicher auch einiges bei manchen Studierenden schon ausgeprägter. Bei manchen vielleicht nicht so stark.

L: Jo jo na, do gibt's Riesenunterschiede. Also das mit den digital Natives, des is ned a so.

<Beide lachen>

I: Jo, des stimmt. Des is a Mythos.

L: Jo, des is wirklich a Mythos.

<...>

DigiKomp-P Kategorie F

I: Jo, und dann hätt ma do em „Digital Bilden“. Da ist dann auch wieder einiges das sich dann wiederholt. Da geht's dann auch wieder mehr jetzt wieder, dass man sich überlegt, wie setzt man das jetzt von der didaktischen Seite her um ... und von der organisatorischen.

L: Wie des jetzt ... also der eigene Fachlehrplan mit den ... mit'm Lehrplan Digitale Grundbildung ... überlappt und wo ma donn ... einhaken kann oder so?

I: Mhm. Also eben ja auch wie mans eben umsetzt und Unterrichtsdesign.

L: Mhm.

I: Also da ...

L: Aso, des woa jo scha wo anders. Also D ... Dora woa jo a sowos.

I: Jo

L: Oder?

I: Ja, eben also das überlappt sich jetzt ... hier geht's jetzt mehr um die didaktische Seite als um die fachliche Seite. Also wie gesagt ... vor allem diese und die vorherigen beiden sind halt schon viele Sachen, wo man sagt, kommt einem stark bekannt vor.

<...>

I: Also is dann auch. Also die war dann relativ kurz. Nan?

DigiKomp-P Kategorie G

I: Und hier geht's dann jetzt mehr um das im –

L: Die Verwaltung.

I: – im Hintergrund und das Organisatorische. Ja, ned wirklich auf das Unterrichten bezogen, sondern halt die ...

L: Mhm.

I: ... ah ... Kompetenzen von Lehrenden allgemein. Klassenverwaltung und so weiter halt.

L: Mhm. Jo.

I: Is jetzt vielleicht auch nicht unbedingt das was man jetzt in der Anglistik einbauen würde. Wo man sagt es is vielleicht sinnvoller allgemein, aber es is halt ...

L: Najö, des ... hm. Des jo. Wobei hold in der allgemeinen Pädagogik hot ma holt koa Praktikum, nan? Also des is wos wos i ma vorstell'n kann. Des kann ma dann im Rahmen des Masterpraktikums oder so zum Thema machen.

9

Do is holt immer diese ... Problematik: Ma hot zwoa Fächer. In jedem mocht ma a Masterpraktikum. Wenn ma ... Glück hot, mocht des ana va die zwa. Wann ma ned gonz so viel Glück hot, mocht ma in beiden das gleiche. Und wann ma Pech hot, mocht's keiner von den beiden in der Begleitlehrveranstaltung.

I: Mhm.

L: Jo. Also diese Koordination, des is für mi glaub i a Praxisproblem, des für mi glaub i unlösbar is. Weil in a so a riesigen Organisation und Ausbildungsgang wie der Lehrer*innen-Bildung Nord-Ost kummt ma auf so eine ... eine innere Kohärenz herzustellen is ... <lacht>

I: Unrealistisch?

L: Es is unmöglich. Des is völlig unrealistisch. Deshalb wär's halt ... deshalb wäre halt irgendwie the easy way out irgendwie des olles in die allgemeine Bildungswissenschaft zu ... stecken. Allerdings gibt's dort dann a wieder 37 Parallelkurse die eh a ned wirklich kongruent san, also is es a scha wuascht. Jo.

I: Jo, jo. Es is a schwieriges Thema wo mans wirklich unterbringt.

L: Na es is afoch so wos grundlegendes als müsste man sich überlegen ... was i ned ... jo: schreiben. Wie bringe ich schreiben unter. Des is natürlich überall drinnen. Owa ... natürlich die digitalen Medien hom nicht diesen ... san erstens wesentlich komplexer als schreiben von der Medienvielfalt her und außerdem no ned so historisch so tief verankert.

I: Genau ja. Und do is jetzt as interessante wie bringt ma unter, wo bringt ma s unter.

L: Mhm.

<...>

L: Ich kann selbstständig Pressemeldungen erstellen?! Des schau i ma mol au, welche Schule si da freut, wenn die Lehrer selbstständig Pressemeldungen erstellen. Gut.

I: Ja, also wie gsagt: Ned unbedingt immer ... ganz so ...

L: Na also es is natürlich ... es is a leicht wos zu kritisier'n. Es is vü schwerer sowos auch tatsächlich ... zu konzipieren und umzusetzen. I merk holt bei mir, dass mi des total überfordert dieses Kompetenzmodel und daher bei mir Aggression auslöst.

I: Na, es is a verständlich.

L: Es is ... a Semesterprojekt, dass ma si do durchockert und des irgendwie so für einen selber eindampft, dass des recht wirklich praktikabel is, weil i muas jo a no Englisch unterrichten.

<beide lachen>

L: Des muas i jo a no planen und lerntheoretisch untermauern und die sozialen Settings und ... <unverständlich>

I: Mhm. Mhm.

L: Ahm ... meine Lehrzielüberlegungen und so weiter. Ja.

I: Ja na also im Endeffekt also wieder Kollaboration und Anwendung von Tools halt.

<...>

I: Und da geht's jetzt mehr so Weiterbildung.

10

<10 Sekunden Pause>

L: Mhm. Ok. Ja, wissenschaftliche Arbeiten verfassen is a a bissl a tall order wenn des jetzt as Zielpublikum für dieses Kompetenzmodell Lehrkräfte sind. Dies is jo überhaupt ned Teil der Beruflichen Rolle. So wie die Pressemeldungen. Software zur quantitativen, qualitativen ... jo, ok, des hot ma hoffentlich irgendwie mitkriagt, owa ahm ... Auftritt und Verhalten ... rollenadäquat ... ok, des is wahrscheinlich gonz guad, jo. H.4.3. (Deskriptor: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien

rollenadäquat gestalten – nicht nur beim Berufseintritt.“) is sicher gut. <beide lachen>
 I: Mhm.
 <...>
 L: Was is IKM, Bist?
 <kurze Erklärung>
 L: Mhm, mhm. Ok.
 I: Also da hat ma da halt noch ...
 L: Feedback, ja. Mhm. Na bumm. H.13. dies is a viel verlangt. Also ab 1. (Deskriptor H.13.1.: „Ich kann die Fülle vorhandener Werkzeuge und Medien erkennen.“) des find is realistisch.
 I: Mhm.
 L: H.2 (Deskriptor H.13.2.: „Ich kann die Fülle vorhandener Werkzeuge und Medien souverän kombinieren.“), also des 2 wird scho ... weil do drinnen souverän steht, also find i scha grenzwertig, owa jo ... owa des is immer die Krux mit so level-descriptors, natürlich. Do muas ma mit irgendwelchen Begriffen herumjonglieren damit ma holt die verschiedenen Levels voneinander unterscheiden kau. Wenn ma da jetzt so quer reingrätscht hmm ... kommt donn ... is donn manches wieder a bissl ... windig. Owa, jo.
 I: Und damit san ma am Ende, I muss auch sogn: Kompliment, Sie san die erste, die das so genau anschaut hat.
 <kurze Unterhaltung über das Kompetenzmodell und den Umgang mit ihm in den Interviews>
 L: Dabei i bin do jetzt wirklich nur oberflächlich durchgesehelt, jo. Also, ahm. Des is jo ned natürlich ned Ihre Aufgabe do Kritik an dem digi.kompP Modell zu erarbeiten, sondern Sie solln jo schau, welche Kompetenzen man im Rahmen der Englischausbildung unterbringen könnte.
 I: Genau!
 L: ... oder ein Hinarbeiten auf die Kompetenzen. Ahm ... genau, also irgendwie hob i trotzdem as G'fühl als könnte es für die Kommunikation nach außen – eventuell sogor in Ihrer Masterarbeit – nützlich sein, die Dinge a bissl zu gruppieren; parallel zu dem Kompetenzmodell. Zum Beispiel: nur weil i des jetzt grad vor mir hob: Die Online-Communities und Netzwerke und und Tools, die man für die Kommunikation in solchen Communities und Netzwerken verwendet. Diese Tools kommen jo a für andere Zwecke zum Einsatz. Eben zur Kommunikation innerhalb der Schulgemeinschaft gestalten oder donn digital Lernen und Lehren ermöglichen oder Lehren und Lernen im Fach.
 I: Mhm.
 L: Also, dass ma - das wie soll i sgon – dass ma die Themen so organisieren könnte. Also mir dad des helfen. Mir dad des wos bringen. Ich könnte da besser einen Überblick gewinnen über wos des mocht <lacht> und wos des olles is.

11

I: Na, absolut verständlich. Also, hab auch versucht das selber halt mal den Überblick zu haben und dass man's halt mal verbal zusammenfasst, was man da jetzt halt wirklich ... des is em ... aber sie ham sich's jetzt ja eh selber durchgearbeitet. Also das ist jetzt halt die Grundlage mehr oder weniger.
 L: Mhm.
 I: Ahm und daraus soll jetzt eben geschaut werden. Und es geht jetzt auch darum wo wird jetzt schon etwas in die Richtung gemacht und generell auch wo wird am Computer etwas umgesetzt, irgendwelche Materialien erarbeitet ... oder ...
 L: I man do darum hob i jo g'sogt, darum bin i ned so a ideale Gesprächspartnerin für sie des wären vü mehr die Lehrenden von eigentlich allen Fachdidaktik-Kursen.
 I: Ja, also, ich hab mit denen auch schon teilweise Kontakt, aber es geht auch ums fachliche, also jetzt ned unbedingt jetzt auf die Didaktik bezogen.
 L: Mhm najo jo eh. Genau eh. Genau eigentlich in allen Anglistik-Veranstaltungen, weil eigentlich in der Sprachausbildung genauso wie in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen auch mit digitalen Medien g'oaweitet wird oder auch so G'schichtn wie qualitative, quantitative Analysesoftware. Jo, sowos kau ma vielleicht donn in an Linguistik-Kurs lernen oder vielleicht donn im Master in am Applied Research-Seminar, jo?
 I: Mhm. Genau. Dass ma da auch schaut was jetzt sinnvoll ist.
 L: Also i weiß jo ned in welcher Detailliertheit Sie des überhaupt erheben wollen oder können, aber jetzt zum Applied Research Seminar könnt i jetzt schon a poa Sochn, a poa Deskriptoren identifizieren wo i ma denk ok do wird daran gearbeitet oder do wird wos gemacht wos in die Richtung geht.
 I: Jo, genau also in die Richtung wär's zum Beispiel interessant was wird schon gemacht und wo könnte man –
 L: Also olles wos mit Recherche zu tun hot is in den fachwissenschaftlichen ... Lehrveranstaltungen. Ahm also den prüfungsimmanenten hold ...
 I: Mhm.

L: ... ahm vertreten.
 I: Seminararbeiten und so weiter.
 L: Genau.
 I: Genau, dass da schon das drinnen wäre.
 L: Oder hold a mit Datenanalyse.
 I: Mhm.
 L: ... vor allem in der Linguistik.
 I: Da gib'ts em diese Überschneidung, wo i ma gedacht hätte, da is sicher einiges auch ... ah und ... jetzt was ma auch betrachten könnte, also zum Beispiel für mich is einfach interessant was jetzt Sie und also im Sinne die Lehrpersonen hier auf der Anglistik für relevant befinden und in welche Richtung man dann gehen kann. Weil im Endeffekt würd' ich dann als Ziel der Arbeit haben, dass ich dann Maßnahmen oder Szenarien ausarbeite die man dann umsetzen könnte.
 L: Ja, verstehe. Ahm...

12

Erfahrungen im Rahmen der Lehrtätigkeit und Arbeit auf der Universität

I: Und da is halt auch immer interessant zu wissen: Wo kann man ansetzen? Und Sie ham ja durchaus immer wieder mal Fächer gehabt, wo man jetzt Arbeiten geschrieben hat und wo man Recherche betrieben hat und Sie ham ja auch während der Pandemiezeit einige Kurse gehalten und es würde ja auch das Distance Learning oder das online-Learning mehr oder weniger hier auch unterkommen bei einigen dieser Kompetenzen.
 L: Mhm.
 I: Und haben Sie da irgendwo vielleicht Bereiche, wo sie sagen, dass den Studierenden Kompetenzen gefehlt haben das des funktioniert hätte oder sogn sie hat das gut funktioniert zum Beispiel?
 L: Von den Kompetenzen her ... also jo. Manche ham auch im dritten Semester Onlinelehre des no ned so gonz drauf <lacht> wie ma den Screen shared, owa deis is jetz' a ... ahm ... owa deis san wenige. Jo eh, wos sull i sogn ... so so Output-Formen wie ... wie drehts a Video drüber oder so, deis hob i bis jetz' no nie verwendet, aber i glaub Umgang mit Video und so Bilddateien, Erstellung und Publishing und auch eben Bearbeitung so ganz a ... also irgend so a basic Schnittsoftware, deis wär' wahrscheinlich wichtig, wenn ma jetzt als Lehrer mol a kurzes Lehrvideo online stellen will.
 I: Mhm. Mhm. Ok, deis wär' a interessantes Thema auch. Wenn ich jetzt so die Kurse betrachte, klingt des für mi so als würd des zum Beispiel so beim ... ASSET-Kurs gut ...
 L: Mhm. Mhm.
 I: ... weil deis is jo doch mehr so auf Präsentation.
 L: Mhm, genau.
 I: Awa sogn ma mal: Gib'ts da auch Ähnlichkeiten zum Beispiel.
 L: Mhm, des find i jetz' a guade Idee im Punkto ASSET. Jo. Mhm.
 I: Weil i hob des jetzt zufällig letztes Semester gemacht und do hom ma die Präsentationen donn eben abgefilmt und da könnte man dann zusätzlich in Sachen Materialien vielleicht erweitern.
 L: Mhm. Jo.
 I: Wobei da vielleicht die Zeitfrage wieder is.
 L: Die is immer. Die is sowieso immer.
 I: Jo, nur weil i mitkriegt hob, dass in ASSET immer recht knopp mitn Stoff hold war. Das da alles Platz hat. Aber muss ma schau.
 L: Mhm.
 I: Und was auch ist: Ich hab g'sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...
 L: Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwos <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwos moch mit dem <lacht>?

13

Und wohin darf ichs dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetzt nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ...
 I: Mhm.

L: ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass das a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.

L: Mhm.

<5 Sekunden Pause>

L: Jo, das klingt jetzt auch noch was, was auch sehr gut passen würde wo man schauen könnte auch zum Beispiel in IRL oder irgendwo, dass man da Anknüpfungspunkte hätte, oder auch in den ELT-Fächern oder in Materials.

L: Mhm.

L: Wobei ich muss sagen in Materials glaub ich war das eh ziemlich. Wobei ich weiß nicht wie das in den anderen Kursen aussieht. Also in meinem habe ich dann in die Richtung ein bisschen was gemacht.

L: Mhm. Also, da gibt's durchaus an gemeinsamen Syllabus für die Kurse alle ...

L: Mhm.

L: ... owa natürlich gestaltet das natürlich jede Lehrkraft selbst aus. Des ist so.

L: Ja, ja, ich habe mir die u:find-Beschreibungen auch mal durchgelesen von den Kursen und manchmal hat man halt bei einzelnen Kursen etwas gesehen, was wirklich auch in die Richtung von digitalen Kompetenzen gegangen ist. Es war halt meistens auch vereinzelt in einer Gruppe, also stimmt das wird sicher einiges unterschiedlich sein und deswegen ist es auch nicht immer klar ob man da jetzt Rückschlüsse aus den eigenen Erfahrungen ziehen kann.

L: Jo ... owa das ist so ein unlösbares ... das ist ein Fakt des Lebens. Get over it. <beide lachen> Jo.

L: Jo na, es ist natürlich so eine große Organisation, wie sie es sieht ist sehr komplex.

L: Wobei ich glaube, dass die Kohärenz bei unseren Parallelkursen ein wenig funktioniert. Na?

L: Mhm.

L: Owa perfekt ist das nie. Das ist klar.

L: Ja, ich glaube das ist eh nicht wirklich realistisch.

L: Mhm.

L: Sie haben dann ja in dem VK Linguistics zum Beispiel auch Stundenplanungen präsentiert gekriegt.

L: Mhm.

L: Ich weiß nicht wie ausgeübt das war, also wie oft sie diese Lehrveranstaltung gehabt haben, weil sonst sind sie ja mehr im ... also ich glaube, die haben sie schon öfter gehabt, oder?

L: Jo jo, die haben ich drei oder sogar vier mal schon gemacht, owa gemeinsam eben diesen Kurs in dem Sie zusammen mit der [Lehrperson] und die hat ja die Betreuung der Stundenplanungen gemacht.

14

L: ... betreut, jo. <...> Aber wenn sie sich jetzt vielleicht nur kurz überlegen, haben sie vielleicht die Trends bemerkt, dass da digitale Tools verwendet worden sind über die Semester oder eher nicht so?

L: Sie haben im Unterricht oder ...?

L: Also in den geplanten ...

L: In den geplanten Sequenzen. Ahm ... na, eher wenig würde ich sagen. Ich habe einmal eine Sonder-Session in manchen Semestern ein bisschen UB-Recherche nicht nur in u:search gemacht. Ich weiß nicht ob das in Ihrem Semester so war. Aber sonst ... na, eigentlich nein. Na.

L: Ok, mhm ... ahm, ok, dann wenn –

L: Also, also meine Erfahrung ... also der Wahnsinn ist halt einfach sobald man irgendein Tool irgendeine Software im Kurs verwendet ...

L: mhm

L: ... das braucht einfach extrem viel Zeit bis das alle installiert haben und laufen haben und dass das bei allen gleich aussieht und und und. Jo.

L: Jo, das stimmt sicher, jo.

L: Mhm.

L: Ist einfach die Realität halt. Jo. Dann ist es so, was ich jetzt noch in einem anderen Interview gehört habe, der Wunsch dass sozusagen einen Kurs gibt der am Anfang des Studiums steht, wo man jetzt so Grundlagen der digitalen Kompetenzen eben einbaut, dass das dann eben funktioniert mit Tools einsetzen und mit Lernplattformen umgehen – eben vielleicht nicht nur aus der Studierenden-Seite sondern auch eben dass sie sie bearbeiten können und solche Sachen – dass der Wunsch eben da ist, dass sie diese digitalen Kompetenzen vielleicht vertieft werden könnten im Studium oder relevant sind für einzelne Bereiche, dass das vielleicht am Anfang schon irgendwie umgesetzt werden würde. Also halten Sie davon?

L: Also, das ist immer das. Jo. Das ist sozusagen IRL noch einmal und das ist ... des ist ein Problem, weil das ist dann wieder so ein Trockenschwimmen.

L: Mhm.

L: Bin eigentlich ... Da bin ich nicht dafür, also quasi das das moodle die Lehrplattform lernt man schrittweise. Am Anfang hat man nur Vorlesungen, also

das geht man rein und holt sich was runter, schaut sich was an. Zumindest ein Semester lang ist das so. Da muss ich nicht hochladen oder gemeinsam was produzieren. Vielleicht in einem Tutorium owa wahrscheinlich ein bisschen. Und dann beginnt. Da muss man ein bisschen aktiver werden, wenn man die ersten Sprachkurse macht. Also <seufzt> Jo, es ist halt sicher sehr unterschiedlich halt diese Lernkarriere je nach dem bei welchem Lehrenden man landet und wie gut die in moodle sind. Ahm, jo da gibt's riesenunterschiede und unsere Sprachkompetenz-Lehrenden sind da wahrscheinlich führend am Institut. Ich was nicht, ob sie mir das bestätigen?

L: Also im Sinne jetzt von der Anwendung der Lernplattform?

L: Genau.

<Einige Sekunden Stille>

L: Hm ...

15

L: Ich was nicht, ob das Ihren persönlichen Erfahrungen entspricht.

<Kurze Zusammenfassung der Eindrücke des Interviewers zu den moodle-Kursen an der Fakultät>

L: Um jetzt nochmal auf das mit dem Anfangskurs zurückzukommen wäre das eben nicht nur die Idee jetzt die moodle-Anwendung sondern eher generell halt irgendwelche digitale Kommunikationsmethoden ...

L: Mhm.

L: ... oder andere Tools. Das man da mal schaut

L: Also welche digitalen Kommunikationsmethoden kann ich man da vorstellen?

L: Also jetzt zum Beispiel für online-Lehre oder Interaktion, dass zum Beispiel Informationen von der Lehrveranstaltungsleitung weitergegeben wird. Grundsätzlich wird sehr oft über E-Mails abgehandelt und jetzt zum Beispiel für das Distance-Learning ist vorgeschlagen worden, dass man jetzt andere Interaktions- andere Möglichkeiten nutzen könnte.

L: Jo, ich man ich was, manche leiten das über WhatsApp-Gruppen gemacht und so so. Ahm. Jo.

L: Jo, also –

L: Jo, owa ehrlich gesagt glaube ich nicht ... und ich sehe da eigentlich keinen Raum dafür.

L: Mhm.

L: Es ist grundsätzlich problematisch das als Trockenschwimmen zu machen.

L: Mhm.

L: Ich glaube das muss man erfahren. Natürlich wäre's wahrscheinlich wichtig, dass man das als Lehrender nicht nur verwendet, sondern das thematisiert. Ahm ... und dann sagt: „Ok und jetzt setzen wir uns an einen anderen Hut auf und schauen uns den Kurs mal an. Was kam da zum Einsatz? Und wie habt ihr das erfahren? Wie ist das als Lehrender? Stellt euch vor ihr seid jetzt Lernende ...“ und sowas. Owa es ist ... jo.

L: Na, wäre ja ein interessanter Aspekt dass man das sozusagen einsetzt und dann reflektiert.

L: Jo, ich man, ich würde mir jetzt ein bisschen in jeder Hinsicht qualifiziert fühlen, das zu reflektieren weil jo. Man schießt halt viel aus der Hüfte.

L: Das ist natürlich auch wieder die Geschichte. Was auch schon thematisiert wurde in einem Interview früher ist eben die Sache, dass es auch irgendwie sehr ansprechend wäre, dass Lehrende halt irgendwo die Möglichkeit hätten, dass sie sich in die Richtung eben weiterbilden. Eben dafür dann.

L: Des jo. Ich man gibt's ja zum Teil eh. Gibt's ja ein wunderbares Angebot vom CTL (Center for Teaching and Learning) was jetzt die online Lehre betrifft und die Tools, die da zum Einsatz kommen, owa eine didaktische Überlegung. Da gibt's ein wahnsinniges Angebot mittlerweile an Webinaren und die dann auch als Konserve zur Verfügung stehen. Also es gibt also einfach eigentlich zu viel. <lacht>

L: Ok <lacht>

L: Natürlich kann man sagen: „Ok, ich kann nicht alles wissen und können, owa jetzt mach ich halt das mal was.“ Na?

L: Mhm

16

L: Ahm ... jo, also ich glaube – Und spezielle Bedarfe von Lehrenden finden eigentlich – also damit findet man beim CTL eigentlich relativ leicht. Ich man jetzt für eine einzelne Person können die jetzt natürlich ein bisschen mehr, jo, owa wenn sie dann ergibt, dass das ein weiterer verbreiteter Bedürfnis ist, ist man dort sehr bereit ... Angebote zu entwickeln.

L: Ah, also das wäre auch interessant, dass dann auch die Kompetenzen da wären für die, die das dann auch umsetzen würden. Mhm. Also, da von den Kursen da war ich jetzt nicht informiert darüber.

L: Klar, das ist eine Ecke der Uni, die auch als Studierender natürlich nicht bewusst ist logischerweise, also sozusagen die Seite der ... des didaktischen Supports für die Lehrenden und Weiterbildung für die Lehrenden und so.

I: Ja, aber is sicher a interessanter Aspekt, dass ma schaut vielleicht, was wird da schon angeboten und wie kann das sinnvoll auch verwendet werden was schon da is.

L: Jo, i man das wäre jetzt im Sinne des Projekts, das da auf der IT is, sozusogn des is jetzt – denk i – ned die Aufgabe von Ihnen in der Masterarbeit, owa dass ma in der Gesamtheit über alle Fächer hinweg was jetzt da von der Lehrenden-Seite da hineingefüttert werden kann und woher sich die Lehrenden ihre Kompetenzen holen oder hold weiterentwickeln können.

I: Mhm ...

L: Also do hob i - also as CTL hot do insbesondere in den letzten eineinhalb Jahren übermenschliches geleistet was die online-Lehre betrifft und den Support.

<kurze Unterhaltung über Distance-Learning auf der Universität>

I: Gut, also im Endeffekt wären das mal generell meine Themen gewesen, über die ich gern sprechen wollte. Fällt Ihnen noch zu dem Thema was ein wo sie sagen das wäre noch interessant oder ...?

L: I was ned, also wos mi jetzt interessiern würde aus Forschungsperspektive, wenn i mi jetzt in die Schuhe der IT-Didaktik versetzte, is: Wos sogn die fortgeschrittenen Studierenden oder Absolventen? Wenn ma denen jetzt diese Kompetenzen als Kärtchen hinlegt, dass ma die des sortiern losst. Wos für sie jetzt beim Berufseinstieg superwichtig ist oder wo sie sich super vorbereitet fühlen oder so. So Häufchen mochn. Des fänd i echt spannend. Owa des kennen's Ihrer Betreuerin erzählen. Die kann dann a weitere Masterarbeit vergeben.

<beide lachen>

I: Na, es is sozusagen eh die Idee, dass i auch mit Studierenden dann noch spreche. Also vielleicht –

L: Aha, ok.

I: ... kann ma da sowas auch noch einbauen. Weil i hab eigentlich eh vorghabt mit Studierenden zu sprechen, die eh so auf meinem Stand des Studiums sind.

L: Jo!

<kurze Unterhaltung über die Arbeit>

L: Na bin i echt gspannt. Des schickns ma donn bitte, wenn die Arbeit fertig is. Oder no besser: a executive summary. <lacht>

I: Na gerne. Gerne.

L: Na im Fall von Ihrer Arbeit wär' des sicher super wenn des a Teil von der Arbeit wär' so a zwei Seiten Bullet Points was die Ergebnisse san. Ja.

17

I: Ja, is sicher a ka schlechte Idee. Weils jo a ned nur für Informatik relevant wär'. Des kann i ma a durchaus vorstellen. Find i a guade Idee.

<kurze Unterhaltung über Relevanz der Arbeit für Fachdidaktik Englisch>

I: Ok, dann würd i sogn wär von meiner Seite jetzt mal alles geklärt. I sag amal vielen Dank –

L: Ja, gerne.

I: ... auch dass Sie sich die Zeit genommen haben sich da durchzuquälen durch die Kompetenzen.

L: Es woa – die Kompetenzen woan schon a bissl a Qual, owa ansonsten hab i des jetzt sehr anregend gefunden da mit Ihnen zu sprechen.

I: Des freut mi wirklich. Also i hobs auch wirklich sehr spannend, sehr produktiv empfunden.

<Abschluss>

18

Interview 5 – Gabrielle Smith MA

Die Befragte, Gabrielle Smith MA, unterrichtet Sprachkompetenzkurse an der Fakultät für Anglistik und Amerikanistik, lehrt an einer amerikanischen Hochschule und forscht selbst im Bereich der digitalen Kollaboration.

Notation

I: Interviewer

L: Professor*/in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches (...)
..... Zusatzinformationen/Kontext
[...] anonymisierte Stelle

Protokoll

Einleitung

L: I'm ready.

I: Ok, perfect.

<einige Sekunden Pause>

L: Ok, so tell me again about your master's thesis topic!

I: Oh, yeah, first I just wanted to say thank you again. Ahm so my topic more or less is developing measures and scenarios – so specific scenarios – should be the final product for teaching the competences, which are more or less prescribed for teachers, during the teacher training course. My topic specifically is trying to teach these competences specifically in the context of the subject English, so, that teachers who study English and ... another subject ... ahm have segments of courses where they would ... some of those competences which would be relevant for that subject. So, competences which would be relevant for English, which could be maybe used in teaching English or also used in for instance one's own – so the own skills of the teachers, so that they would for instance learn something about their subject using digital competence ... or also in the administrative sector they could use tools for organizing their teaching or cooperating with other teachers or something like that. The idea is that there is no real compulsory course or even a segment of a course in the general teacher training curriculum, so the idea is to see if there is any place where they would fit in the subjects so that teachers would learn the competences through that.

L: Can you please name for me the competences that you're focused on?

I: Oh yes, I've also got a document here which is more or less the basis for which competences teachers should have.

<organisatorische Besprechung>

I: And also, it's a bit how to put it but there's an overview and I think if I –

L: Why don't you name for me what you consider – or what you're looking at maybe six core com- digital competences?

I: Ahm, yeah. So, more or less ahm it would be relatively broad terms ... ahm ... using and producing media, for instance ... using tools and operating the computer as a user ... ahm ...

L: Using – just using hardware?

1

I: Ahm, yeah, hardware and software for any given purpose so that you're capable to use programs with standard user interfaces so that you get into ahm those applications and be able to use them so that they further your purposes. Also, online communication and also in terms of online communication also being aware of the dangers and how to protect yourself, being aware of all the data protection ... also understanding how the systems you are using work in the background and what is also very important is computational thinking, so the thinking skills needed in IT for instance breaking down a problem into smaller problems, generalizing rules ahm ... and things like that would also be relevant. Then there would be for teaching also how to use digital tools to improve your teaching and how to use them to make teaching more inclusive, more individualized. So that would be the main points.

<5 Sekunden Pause>

L: Very cool.

I: Happy to hear that.

L: It's so relevant, so needed! I hate the way that so many educational institutions are lagging <beide lachen> drastically behind society in what's happening in terms of communicating and what tools we're using. It doesn't make any sense. <beide lachen> Education should be on the forefront right there. So, I think this is a great topic and I hope it's not only limited to your thesis but that you maybe write an article or make suggestions to the department or ... that you actually use it to reach more than just your supervisor who's probably the only person who will read your MA thesis.

I: Yeah, I hope that if it goes well that it will have some sort of impact. And I think my supervisor is also enthusiastic about the topic.

<kurze Unterhaltung über das Projekt>

I: And yeah, so that's more or less the basic idea behind it all.

L: Do you know about CALL, Computer Assisted Language Learning, the professional organization?

I: No, I actually haven't heard of that organization.

L: Ok, so there's one called EuroCALL ...

I: Ok ...

L: It's a global – it's an international organization but there's a specific branch called EuroCALL. And it's Computer Assisted Language Learning. And it's all about using different tools and different advancements in using technology to advance language learning.

I: Oh, that sounds very interesting.

L: So, you might get some ideas. I didn't go but my boss's boss at Stanford University a number of years ago said you need to belong to this organization. This is where things are happening.

I: That sounds very promising.

L: Yeah. I even recommend – I’m actually not a member and I should be a member – but I recommend you become a member and find out what they’re doing.

I: Yeah, that sounds very interesting. It’s interesting I never heard anything about that.

L: Yeah, I’m surprised no one in the department knows and it’s very linked to this organization.

2

I: Oh, that’s weird. It sounds relevant and very useful.

L: Maybe I should bring it more to the department.

I: I mean that definitely sounds like a good idea and I think it also could help out here in this area very much. Because I – you know the basic ideas and competence model I’m basing these very fundamental starting ideas on are mainly given out by the government here in Austria. You have the digiKomp and I’ve also looked at the CEFR where there’s some mention of digital competences and digital tools and they – this is pretty much the only basis I have right now. And then I’ve also looked at previous works where other students have looked at potential overlaps between language teaching and digital competences and I think this might be a very good source here to find some more ideas.

L: Yeah. I wonder if your focus for your thesis – because in the end research should be designed to address specific problems – and I wonder if your guideline in the end should be more towards teacher training programs and what should be in teacher training programs versus what should be in the language learning classroom. If I were you, I think a more unique angle would be to gear it more towards how teacher training programs can facilitate these digital competences. Those are two different direction and I think two might be a lot. This is just my suggestion I’m not the supervisor of other student work. I think that could be very, very interesting.

I: Yeah!

L: Because it gets down more to the roots.

I: Yeah, I think so too. And I think if it’s not in the teacher training program some will not go and learn it in Fortbildungen – I don’t know how to say it in English at the moment – or some other ways. And I think it’s really a very crucial area which should be at least to some extent be in the training for all teachers because it’s something you will more or less need. And I think it enriches teaching if you are aware of those tools or –

L: And there’s the fact that’s why I like teaching in the teacher training program is because it has a multiplier effect. So, what you – you know as a professor – what you teach to a group of 25 students, if they apply some of those concepts in their class, it has this multiplier effect.

I: Yeah, I mean it’s true.

L: Yeah.

<kurzes organisatorisches Gespräch zur Einverständniserklärung>

I: Ahm so since we’re speaking about privacy: one of the topics which I have seen addressed relatively frequently in the English department – because I’ve also done a short ahm ... content analysis of the u:find descriptions of the teacher training courses in English – and I have not found that much in terms of digital competences. Ahm ... when you look at the courses you are connected to – in the teacher training curriculum it’s mainly MAGNET, if I’m not mistaken and I think you’re doing a few more language courses. If you look at these courses, are there compulsory segments on digital competences, where they are relevant or is it more up to the teachers themselves if they use them at all?

L: Yeah, it’s not inherently built into the curriculum at this point yet. So, I think individuals bring it into the curriculum in individual lectures.

I: Yeah

L: And I would like to see it built into the DNA of the curriculum.

3

I: Yeah, I think that could be very beneficial. That’s what I thought. Because I looked at these courses and sometimes there was a mention of for instance ‘new media’ and then I looked at the other groups and there was nothing and as you said, it would be very beneficial if some of the topics where it’s about culture and also about writing – because as we discussed in your course very thoroughly and what was very interesting is – very often if you communicate these days it’s via some digital media and I think that’s also a very relevant area. And in your course, we tended to often cover genres which are digital, and we often worked with some kind of platforms, apps, messengers. So, there’s a lot of areas where students use computers or devices in your course. From your experience do they have areas where they have problems using the tools or the apps or are they usually competent with those?

L: I think there’s this sense of generational assumptions and trust. So, I come from not the digital natives’ generation, and I come into my classes assuming all of my students as digital natives know how to make a video, know how to

make a podcast, know how to create collaborative documents. And I think that that’s a false assumption.

I: Absolutely, I think so too.

L: Yeah, it’s a false assumption but it’s a generational assumption. And I wish I had more time in my classes because most of my classes are built around – especially in the covid era but also prior to the covid era – virtual teamwork. And I wish I had more time to talk about what tools teams can use for different communicative teamwork purposes. You know, some tools are better for brainstorming some tools are better creating products together, some are better for socializing together than others. And I wish I a) had more training as a professor on which tools students can use and I wish I spent more time in my class to talk about which tools would be relevant for the different tasks of the project that I’m assigning and doing some training with the students.

I: That’s a very – I think that’s a very interesting point and I think that’s also very fitting for digital competences because collaboration is a very important point and what I also find very interesting is – as you said – the time factor. This topic is always gonna be a problem.

L: Yeah, yeah. Well wouldn’t it be great if right at the beginning of a teacher training program or even a bachelors’ program if there was a course all about digital tools for collaboration. And so, I would know that all of the students in my class know how to make a basic video, record a podcast, which tool – you know – how to use a Google Docs ... If they had that – like I assume they know how to write. <beide lachen> That’s just a – You know I assume they know how to write and read, and I wish that I could also assume they know how to use those tools. And then I wouldn’t have to deal with that in the project and we would collectively say “So, in order to create this document, you are gonna use Google Docs or in order to socialize your team is going to use video meetings” or whatever. And everyone would have the core competences and use the tools.

I: Yeah, I mean I think that would probably be very helpful.

L: Wow, I’m taking notes over here because I’m writing that article on digital collaboration, so I don’t know what it’s like on the student side. Because I don’t think any of us professors are skilled in virtual team management. We’re just: “Here’s the project. Just figure it out.” This is what – and we teach the content knowledge, and we don’t teach anything about virtual team collaboration yet we’re expecting a high level of performance of our students in that area.

4

I: Yeah, I mean and it’s interesting. It varies strongly between ... groups. Some students have more experience with it, and some are less – you know – less advanced with it and <...> I think that sometimes it was not very easy a mode where it worked out for digital com- collaboration. Often, it’s also a question of finding a platform to use. <kurze Erzählung über eigene Erfahrungen> Some students seem to tend to avoid online communication. <Fortsetzung der Erzählung> But I also know a lot of students who think it’s very convenient – if there is a mode that works out.

L: Yeah, that’s why I think it needs more of instructor’s management and leadership to make sure the team project is functioning and is launched in the right way. And I think instructors forget that we focus on our content knowledge and the assignment design, but we don’t launch and manage the teams as well as we could. And I also – in my research I read in the twenty-first century all teamwork is digital to a degree. So even if you’re meeting in the classroom from time to time face-to-face, you’re sharing documents, you’re making decision, you’re collaborating, you’re emailing, you’re messaging. So, to some degree all projects are virtual today.

I: Yeah. Good point. <Kurze Erzählung aus eigenen Erfahrungen> ... and I think that there it could really make a great difference if there was a basic level of competences.

L: Yeah, as this basic incoming course you have to show these – demonstrate these skills or test out – demonstrating – just as much as language – you need a certain level of English, you need a certain level of tool knowledge.

I: Yeah, I mean, I guess also in teaching you can prosper a lot from it

L: Yeah.

I: ... and also maybe support students in creating materials?

L: Yeah. But I wish I had some of these competencies. I also don’t. I wish we would stop everything and make all – could you imagine how much better our teaching would be? If we had had to have a certain ability with PowerPoints, with creating videos, podcasts and so on, posters ... wow. All of the teaching would improve.

I: Yeah, I think it would really be a very helpful skill and I really like the idea of also thinking about the educators because ah I think very often it is one think speaking about what should be done and then there’s the other thing about

also, we need to not only those that we teach have the skills but also those who are the instructors have the skills.

L: Yes. That is so interesting because I did a number of interviews for a number of lecturer level positions and never once am I asked: "Do you have a competence with these ... tools?" No.

I: That's interesting.

L: Maybe ... maybe moodle, the virtual teaching ... but not some of these core document production or collaborative tools.

I: Really interesting because I think in other areas you are expected to have those skills and I think in teaching it can be very beneficial and I think also during the pandemic it has shown that the lack of such skills can really be a detriment.

L: Wow, what an interesting takeaway from this. I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don't know how to use them ourselves?

5

I: Yeah, because I think it's very often the thing which I think often also happens with teachers in school contexts where you are expected to teach something, but it's never really taken care of that you really know that or that you have those skills and ... where should you take those skills from. Of course, it's possible to learn, but it might be easier for some than for others and I guess you can't really expect everyone to go out there and spend I don't know how much time. I mean that could be a good starting point and yeah maybe potentially a point where departments could collaborate.

L: I'd love that. I'd love that.

I: I mean in the didactic IT section they really value those organizational and also communicative skills. There's even a course "Communication and Teamwork for IT Teachers" (frei übersetzt, Kurs: VU Kommunikation und Teamarbeit für Informatiker).

L: Wow. Those are so important today.

<kurze Pause>

L: Ahm, well going back to technical skills – and my focus here in this interview is gonna keep going back to virtual collaboration ... among students. So, my reading has shown that team selection – or not only my reading, my experience, practice has shown that team selection – can play a vital role in student virtual collaboration. So, I've adapted this personality testing approach, which seems to work. I don't have any data on it but for me it's really been working. But what I've been reading is effective team selection is based on not only personality and background, culture but also who has what tech skills – so, if I had more time, I would survey the students who knows how to make a video, who knows how to do this and that, and include that in my team selection process. I think that would be great if I had a number of different tech experts in different teams. But another component of that – of successful virtual teams – is actually social collaboration. So, who has skills in that area? Also, can make a better team. Some people don't but some people do and if I could select teams with those factors in mind and let people know: "This is one of your roles to the team.", I think that could help things.

I: Ah that's a very interesting standpoint. Yeah, I think especially this idea of having different skills brought together in teamwork can be very interesting also. Because there's one point which I read through those competences is peer collaboration and there it's more about enabling peer collaboration with technology, but I think what you said would also be the other way around. Enabling students to use tools through collaboration. And I think here could also a lot of learning happening during those projects, when students see colleagues working.

L: Hm. Mhm. Yeah, exactly. Well, I think that educators go about team selection in a very thoughtless way.

I: <lacht>

L: So, we use <lacht> – not based on any evidence – unscientific approach. So, we say – you know – "Everybody who's last name starts with L is in this group." Or "Who is sitting next to each other ...", when we're in a face-to-face setting, or "Choose your own groups based on your friends.". And that's never how a good organization would select <lacht> a collaboration <beide lachen> I mean could you imagine a business or the United Nations developing a team based on the alphabet of your last name? <beide lachen>

I: That would be very interesting, I suppose. <beide lachen>

6

L: So, I think that team selection is the foundation of what makes successful team collaboration based on different skills that are drawn upon in projects. And one of these skills being tech skills but yet to get that – to integrate that – into my course design but it would be personality, culture, background – say your major, your double mayor –, tech skills and social skills.

I: Yeah, I think that's a really nice list. <Kurze Unterhaltung über eigene Erfahrungen>

L: Yeah, I'm writing that note for my – this is double interviewing. <lacht>

I: Yeah, perfect. <lacht>

L: Ahm have you heard of collective intelligence?

I: Collective intelligence ahm ... yes, I've heard term.

L: ... CQ or CIQ. Actually, CQ is cultural intelligence. I have to look at my notes for a moment.

<ca. 20 Sekunden Pause>

L: CI and it's called collective Intelligence. So, we have different kinds of intelligences we can measure. And some of them we can foster and develop. Some of them are more innate and can't be changed but some can be. So, we've got IQ, intelligence quotient, EQ – You know what EQ is?

I: Ah was that the emotional?

L: Yeah. Yeah. That also can be developed over time. Then we got CQ which is cultural intelligence about intercultural communication and CI which is collective intelligence.

I: Yeah.

L: And do you know? So –

I: Ahm ... I've heard of it, and it's been a while. So ...

L: Ok, so let me tell you because I think it's kind of interesting. So... I'm looking at my notes. So, the collective intelligence is "Is there a group intelligence?", "What makes a group able to well on a variety of different tasks?". Right? So, you can measure IQ and you can find correlations between this IQ test and peoples' performance on a wide variety of cognitive tasks. What about groups? And the assumption was that if you put together people with high IQs, they would automatically have a high collective intelligence. But surprisingly they found that this C-factor or collective intelligence is not strongly correlated with the average or maximum individual intelligence. But it comes – this collective intelligence comes out of the average social sensitivity of the group members. So, the more socially aware the group members are – and that leads to more turn taking in the groups, so if not one person dom- if you're socially aware – if not one person is dominating. There's equal turn taking. So that means all the intelligences get more space, you know, get more room on the table. Social intelligence is being aware when someone is down or not feeling motivated and drawing that out of them. And this general social – average – social awareness and equal turn taking is what generates collective intelligence. It can be measured, and it can be predicted, which groups are gonna succeed on a wide range of tasks if they have these two factors: equal turn taking and social sensitivity among the team.

I: That's very interesting. So, I've heard of the importance of social ...

L: Sensitivity?

I: Yeah! But I never really heard of what aspects specifically make up those effects that it is helpful for group performance. <...>

7

L: So, in terms of collaboration, tools and teachers supporting collaboration making sure there's strong social relationships in the group and that the students use tools that nurture social relationships. Because some tools do not. Like e-mail creates a lot of distance and misinterpretation whereas tools where you can see faces or use emojis that can develop social cohesion in the group. So, the tools that are used are really important for this social development of the team.

I: That's also an interesting aspect for me I think because choosing the right tools for certain tasks and also for classroom work is mentioned in those skills. I think that could be something where a lot of time could be spent on.

L: Yeah!

<Kurzes Gespräch über Erfahrungen über Tool-Wahl von Lernenden>

I: Yeah, I think it could maybe be beneficial to have multiple channels for communicating ...

L: ... with your lecturer with your teacher. I agree! Maybe not on their phone because that's a personal space but maybe – they're called an intranet and many companies use them for internal communication. That should be built into those learning platforms like moodle. Because moodle has really poor group communication tools. Yeah, we've got forum, glossary ...

I: Yeah.

L: Yeah, it doesn't have any writing and sending messages, any good tools for that. That would be good to build that in like have you heard of slack?

I: Yes, I've heard of it, but I never had any firsthand experiences with it.

L: They should implement some slack dimensions into moodle or canvas or whatever platforms the institution is using. So that – you know, especially when it's online because when it's face-to-face a student comes up in the middle of class or the end of class and they say – you know: "I didn't understand this, professor." And then the professor goes: "Hey everybody, this could answer all of your questions." This is really missing in the online environment, the informal chat that can then be conveyed to the rest of the class and then help the rest of the class.

I: Yeah.

L: I mean if we had this kind of chatting but within the safer professional frame of the moodle platform. So, like you could ask a question and I could answer, and everyone could see the answer.

I: Mhm, yeah. I think that's something that often really falls flat in online environments. And when you were talking about this more or less asking something and then the teacher answering: I've also made experiences when you look at for instance – I don't know if you have that much experience with BigBlueButton and Collaborate – ahm which were used by other lecturers relatively often – in my experience – for online lectures.

8

L: Wait, is it in moodle?

I: I think you can integrate – you can integrate both in moodle via a link and then moodle sends you off to it. <kurze Erklärung>

L: Oh, yes, yeah it is but it's for large scale classes.

I: Yeah, but I've also seen it used for smaller classes of like twenty people. Ahm and there's the option for a group chat but what I've also experienced is that some lecturers – you can mute students so that you can't be interrupted and there is a group chat – some tend to also ignore that chat and I've had courses where students ask questions there and they were never addressed. So, I guess it's providing such tools but also ... ahm again educators would need to be ...

L: ... trained!

I: Yeah, trained how to use them.

<...>

L: We've been getting some training. I mean I really like our E-Mu team [E-Multiplikator*innen Team].

I: Oh, ok?

L: They do good training. That might be somebody you'd want to interview actually – oh, is she leaving? It's called E-Mu.

I: EMU?

L: It's in our department. Yeah!

I: So, E and ...?

L: If you remind me, I could send you their e-mail address.

I: Oh that would be that would be great.

L: I think they will be great.

I: How was it how is it written?

L: E M u

I: Oh, ok.

L: It I don't know what it stands for and it – Their head, who I really like, she's leaving. Wow they would be really a good resource for you to interview 'cause they are in charge of training all the lecturers on moodle and collaborate.

I: Ah so – ok that's interesting. So, there's a group for that. Makes sense.

L: I wish – I also don't know what my colleagues are doing – I would love to hear from the students: "Oh, this professor is using this tool and it works really well." You know like if the students got together and kind of had a survey and let us know which tools, they like the best that the teachers are using.

I: Yeah, I think there's a multitude of options really.

L: Yeah.

I: Ahm ... So just maybe from my perspective ...

9

<Kurze Zusammenfassung von eigenen Erfahrungen>

I: And on the IT-department we had one course which was done via a different tool every time because it was also a teaching course and they were like: "Yeah, as teachers you will be required to choose the tools and so you should know a lot of them."

L: Hey that's a good design!

I: Yeah, I think it was very interesting and ...

<Fortsetzung der kurzen Zusammenfassung von eigenen Erfahrungen>

I: ... and yeah, that's mainly I think what I've seen in use, but I don't know how ...

L: Oh, so which one – so, you have then some wide experiences.

I: <lacht>

L: Which ones do you think have the features that create the most engagement – that's the key – engagement and interaction?

I: That's a good question.

<Kurze Zusammenfassung eigener Erfahrungen>

L: Yeah, I put in the chat for you from my research.

I: Oh!

L: This comes from business. The different task – the teamwork tasks – which might each require a different tool.

I: Oh. <lacht> that's quite a list.

L: These are the tasks that go along with collaboration and so teachers and students need to be strategic about which tools to use for which purposes.

I: Yeah, absolutely. That's a good point.

L: There's a lot of research on that in business.

I: It's interesting that there is done so much research on this in business and in other areas such as teaching not so much.

L: Yeah.

I: It's also interesting because I'm using Design Thinking as my main approach.

L: What's that?

I: Design Thinking it's –

L: Oh, Design! Design, yeah.

I: That also originated from business contexts. I think it's interesting that there's so much we can draw from there.

L: I think so too. I think education can learn a lot from there. That's what I'm trying to do with the paper I'm working on. I'm not making a lot of progress but on the other hand there's such a danger of education and business merging ... and industry.

10

I: Mhm.

L: I don't wanna go that far but I think there's a lot to extract from business research and adapt to an education context but I wanna keep them separate.

I: Absolutely. No, I understand that concern.

L: Yeah. They're already merging so much in terms of direction of research and everything.

I: Oh really? You've got probably a much better perspective on that but that's –

L: Yeah no, not so much in our field but in biology and chemistry.

I: Mhm. Yeah, I mean now come to think of in IT – at least in the school I went to; I've been to an upper secondary vocational school – there's always the idea of teaching for business purposes is always somewhere there.

L: Yeah.

<Kurze Unterhaltung zum Thema Bildung und Wirtschaft>

I: So yeah, I think that was the main points which I wanted to speak about.

<...> So, my closing point really, are you happy with how it's done at the moment and where you think that it would be necessary to do more and to add some measures.

L: Oh well I have a lot more to say on that.

I: That's great. I'd love to hear it.

L: <lacht> One more statement about that is that these competences are integral to a thriving democracy and a thriving professional life of different professionals and teachers. You know using these tools, online communication – these are the things you listed to me – awareness of dangers, of data protection, peer collaboration. I think to be integrated into every course. I almost think here in the 2020s – I'm not even gonna say in the 21st century, you know we often say in the early 21st century, we're right moving towards mid-21st century and I think they're just fundamental to a functional society today, our integrated global society nowadays. And it's a danger – I'm gonna make a bold statement – it's a danger even to democracy not to have these skills. Like I was trying to design a class I wanted to teach at the department, and it somehow didn't turn out and that's too bad. Give me a second, my computer is really slow right now.

I: I know that feeling. <lacht>

L: <lacht> Well because I have about 10.000 things open.

I: Yeah, that happens.

L: Ok, so, I think – particularly for teachers because of that multiplier effect – we need to know – in language teaching I think a great area for language teaching is – how to detect trolls and bots.

I: <lacht>

L: You know bots and Russian troll farms or troll farms from wherever that are coming into public discourse about important issues. We need to – this needs to be addressed right away – I think – in education. Ahm we need – now I'm naming other – I've lost ... I don't see but that's ok – other competences that I would add. Talking about the dangers – so being able to detect trolls and bot farms, being able to identify native advertising. Do you know what native advertising is?

11

I: Ah yeah at the basic level.

L: Well, it's where advertising is made to look like personal content or content that – so the New York Times is very good at native advertisement. It looks like a New York Times article, but it's sponsored and it's very hard to find that and detect that. So, these aspects of critical media literacy are so important for a vibrant thriving critical thinking democracy. Being able to detect these bots, being able to detect advertising, being able to use Wikipedia wisely. Wikipedia is a very good tool we have, actually.

I: <lacht>

L: We laugh about it but it's becoming better and better in many ways. So being able to use it wisely, being able to ... having visual literacy is very important. That for example is being able to check images, where it comes from, source images, being able to create images, being able to find out the emotional interpretation of images ... to – I'm skipping around – learning ... dealing with conspiracy theories online ... information overload, how to deal with information overload ...

I: Mhm.

L: ... and posting – young students today there's so many dangers with posting their private content online. Like young girls or young boys posting naked images of themselves at a very young age ...

I: Mhm. Yeah, that's true.

L: So digital emotional intelligence and your digital footprint. Yeah, these are the things. Digital emotional intelligence and digital footprint, digital citizenship. I think those are other competencies that ... teach- pre-service teachers need to learn so that they can share and protect their students ... and help their students participate critically and successfully in a protective way in our – in the public discourse in political – civic discourse.

I: I think there's a lot of very important points here.

L: And I think it should be integrated in the DNA of the entire teacher training program all of these components, what you mentioned and these other digital competences as well. Yeah, those last ones I named are pretty good because it's pretty comprehensive. Your digital footprint ... your digital emotional intelligence ...

I: Right and the ... the citizenship.

L: ... and digital citizenship.

I: I think there's a lot of sub points in the document I've referred to and there's certainly a lot that could be done in that direction. And I absolutely agree that these points are extremely important because it's drastic how unaware many people are to those issues. And how carelessly online media is consumed and used ...

L: Yeah. Yeah.

<Kurze Unterhaltung über digitale Medien und deren Verwendung>

L: Yeah. Well, I think digital media literacy has focused a lot on sources, but I think there's so much more to critical media literacy than just evaluating the sources.

I: Yeah, that's something. Sometimes sources and evaluating sources come up but other aspects I've not really seen much of it in my courses. I've seen some of it in – how is it called – a ... a Wahlfach in Teacher Training. But these issues are really too important to just be an optional course –

12

L: Yeah!

I: ... which only a few percent of the students really take, and the rest is unaware.

L: Right. Well, I proposed this course to our department, and they were interested and then in the end the actual education department – I heard they're offering this – a course. So, these were all my ideas, so I don't know what is offered in that course.

I: I mean –

L: It might be interesting for you to look what they're offering, what the curriculum is of that course.

I: Yes, that's interesting. That would also have to be just an optional course I suppose because from what I remember – from the courses I took – the compulsory ones did not feature much of those ideas. So that's very interesting. Do you know which course exactly that was they said held those contents?

L: Well, see, I proposed that content and I don't think it was ... I don't think – usually I work with two screens and that's not ... ah ... well I just heard "Sorry ..." – well first it was like "Yes, you're gonna teach this course!" It was like last semester or the semester before. "Oh no, the education department is covering critical media literacy, so we're not gonna do it in our language department." So ...

I: Ok

L: That's all I heard really.

I: Well maybe it's a new one. I don't know.

L: Yeah, I think it's a new one

<...>

L: But you might wanna look into this course and find out what – and I'd be interested. If you find out, let me know what is actually included,

encompassed, in this course. If I'm going to guess that it's mostly focused on evaluating sources.

I: Yeah, I'll definitely look into it, and I'll be happy to share.

L: Yeah.

I: I think that would be interesting because as far as I know there isn't really all that much in the general educational area. But maybe something has changed. I would be interesting how much really happens there ...

L: Maybe the pandemic has raised the awareness and the urgency for teaching these kinds of skills. Maybe we'll see a curriculum change or wave of curriculum changes after the pandemic. I expect that actually.

I: Yeah, I mean if not now, then when? I absolutely agree.

L: Yeah, that's a good question for you to interview the administrator, if you're interviewing administrators in any of these departments. "What do you see as future trends and how soon is that coming?" and "What is involved in those kind of - in creating those changes in the curriculum?"

I: That's a good point. That could be very interesting.

L: Yeah, because I teach at a couple Fachhochschulen and they're smaller and they're leaner and they're more flexible and changing with the times. Sometimes they're too flexible. They're changing all the time. And they're more business and market oriented because students often have to pay to attend them. But the University of Vienna is this very large historical institution, and it takes a lot of time to bring small changes.

13

I: Yeah, yeah. It's an interesting point that you brought up with FH and how it works there. Because I haven't really had any perspective on that.

L: Well, they don't teach teacher education there.

I: Yeah.

L: They teach business and technology. They're more market sensitive.

I: Yeah. Also, the changes to the curriculum and the organizational aspect is very interesting. This far I've looked a lot at the courses and at the content.

<...>

L: It might be also interesting for you – we should probably wrap this up very soon. I'm giving you a lot of ideas – I haven't looked at it myself, but you might wanna take a look at the education department curriculum at Stanford University. Because it is located right in Silicon Valley. So, it's definitely gonna be influenced by technological trends. You might wanna compare – I would – after we talk, I'm gonna look it up myself and see what's offered in their curriculum that might be more in line with these digital competences that you're talking about.

I: That's a very interesting idea. That sounds great.

L: Or also San José State University. I would look at San José State – that's a lower-level public university also in Silicon Valley – and then I would look at Stanford.

I: Ok. Mhm. Sounds also interesting. It's great that you provide so many ideas and where to look and also suggestions.

<Kurzes Gespräch über Thema>

L: But really, I recommend that you gear – you orient – your whole project towards how digital competences can be integrated into the teacher training program for language teaching or teaching in general. If your focus is on language teaching that is a really, really good paper.

<Kurzes Gespräch zu Kontext der Arbeit>

L: I'm curious if there are in textbooks – existing textbooks on digital competences for teachers ... you know that would be taught in a class or digital competences for language teachers or English teachers. So, I wonder if there's any actual published – I'm sure there are – educational materials to train.

I: Ahm ... yeah yeah.

L: As we talk, I'm gonna take a look.

I: Remember that we had a list once in one of the IT department didactic courses.

L: Well, the text we used a lot of chapters from in MAGNET, the Vandergriff ... that is a great – it's all about digital communication and language teaching.

<Organisatorisches>

I: Yeah, I think that's an interesting idea with the textbooks.

14

L: Yeah.

I: Maybe – maybe something can be found there.

<Organisatorisches, Dank und Abschluss>

15

Transkripte der und Notizen zu den Interviews mit den Lehrenden – Zweite Runde

Interview 6 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Reichl

Die befragte Person unterrichtet Fächer aus dem Bereich der Literatur und Kultur an der Fakultät und leitet ein Forschungsprojekt zum Thema „Youth Media Literacy“.

Leider gab es technische Probleme mit der Aufnahme, daher konnte nur die digitalisierte Mitschrift verwendet und festgehalten werden. Diese umfasst allerdings den gesamten Inhalt des Gesprächs und wurde basierend auf den Erinnerungen der Teilnehmenden vervollständigt.

Protokoll

- Historical Perspective:
 - would be interesting from the standpoint of media history
 - similar phenomena can be observed with digital media as when novels or comics emerged
 - generational split
 - some considered novels to be too exciting
 - fear that new forms of media dumb down youth and society as a whole
 - technophobes often have similar concerns
 - people often think that these phenomena are new, but they have been around for many years
- Creative usage of programming languages
 - programming languages in poetry
 - poetry with technical language in general
 - Brian Billston, a poet on twitter, uses technical terms
 - not as technical as using a programming language
 - abbreviations and special terms
- Cultural Studies as media studies
 - multimodal analysis of social media productions is relevant topic
 - is done in some courses
 - Professor Reichl works on a project on reading on social media
 - Social Media and Literature
 - Booktok, Booktube are popular platforms
 - author who writes not particularly great novels for young adults with very traditional norms brought to fame because so many young people posted videos of the emotional effect of the stories on them on Booktok
 - social media provides space for niche aspects and has become part of everyday life
 - social media should not be considered competition to reading, but as a channel to communicate and platform to discuss
 - these channels provide access to literature to groups that might otherwise not have it
 - e.g.: young people whose families don't value literature
 - provides a platform for literature from unestablished authors
 - identities are performed on social media
 - inequalities can be observed

1

- one example would be BookTube where “BookTubers of colour” have highlighted a difference in followers between themselves and white BookTubers

transformative culture

- Fan fiction
 - might not be particularly great from a literary standpoint but allows expression and development of writing skills as well as digital competences
 - Ariane Manutscheri does research on this topic and might be an interesting interviewee

- also has a teacher training background

- Cultural studies also are concerned with ethics
 - many ethical questions in the field of technology might be possible points where people from cultural studies would be qualified to discuss them
 - AI ethics would maybe not be so much of a question for cultural theories, but other aspects certainly are
 - example: What can we do with technology and what of that should we really do?
- Video games as a medium to explore ethics
 - decisions change the narrative of games
 - Detroit: Become Human for instance allows exploration of ethical questions
 - extreme example: talk to a character and try to convince them or resort to violence
 - actions have consequences in-game if only for the avatar of the player
 - Georg Wendt does research on this topic and might be an interesting interviewee
 - he also has teaching experience at an HTL
- Tools for creating media can be quite interesting
 - there was an article about a teacher who used an online tool that allows users to create short comic strips
 - free version allows around 6 panels
 - users can drag and rearrange panels and visuals
 - speech bubbles can be added
 - the teacher used in her teaching and let learners create short comic strips about moments when they were embarrassed in the past
 - there are many tools that help users create videos
 - such tools allow people to be creative while developing digital competences and participating in a discourse
- Stories about people caught up in technology are another way of combining literature studies and the topic area of digitalization
 - such stories can explore more grounded topics such as realistic events on social media
 - stories of young people being bullied online or becoming famous overnight
 - can explore different sides of the story and provide perspectives on ways of interacting with social media, which readers themselves would not engage with or show effects that might be unfamiliar to them

2

- but also, more removed topics like potential futures based on current developments
 - many dystopian stories about technology
 - “Feed” by Anderson
 - describes a future where everyone has a chip implanted in their brain that allows them to for instance buy items just by thinking about them and spams advertisements directly in their mind
 - very bleak outlook
 - technophobe literature
 - many optimistic stories exist as well
 - it is important to find a balance between viewpoints and to provide negative as well as positive perspectives with such literature

3

Interview 7 – Ass-Prof. Mag. Dr. Maria Katharina Wiedlack

Die befragte Person unterrichtet seit kurzem an der Fakultät und befasst sich in ihrer Arbeit vor allem mit den sozialen Aspekten von Kultur und Mediennutzung und -produktion auseinander.

Notation

I: Interviewer
L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches (...)
..... Zusatzinformationen/Kontext
[...]. anonymisierte Stelle

Protokoll

I: So, thank you again for your time. Let's just maybe begin by having a look at the list of competences.

<Einstieg und kurze Übersicht über das Thema und das Projekt, Organisation des ScreenSharings Interviewer zeigt die Übersicht über die digitalen Kompetenzen>

I: So, yeah, generally anything that you say would make sense. Ahm ... there's also a few things that I know are done at the faculty, but I would say there's also a ... potential to be found for ...

L: Mhm.

I: You've also got many of these general competences that aren't necessarily specific to teaching but are really relevant. Anything here that stands out?

L: Mhm, yeah. So, I think most of those bullet points are in some way important for my teaching because I teach cultural studies with a strong focus on media studies. So, of course, we don't go into the details of media production per se, in the sense that we would try it out really but what is really important for the students is to understand how media is produced, with what purposes and for what reasons and with what motivation, right?

I: Mhm.

L: ... to understand the effects of media. And right now, I'm teaching those courses in the BEd., so for prospect teachers. So, yeah, this is a very important point, I think, especially for the teachers. And the feedback that I get from my students is also – once they started teaching, they realize that the high school students or middle school students are very competent in media consumption and production and that they use new media much more than the old media, that maybe my generation used to consume <lacht> ... ahm ... like TV or even other cinematic forms. So, they emphasize that it's especially important for them not only to understand this medium but also to understand how they can teach media competence in their middle school or high school classrooms. So, we go through almost all of the points that you have here in this IT education section in one way or another because they're all important in dealing with and understanding media today ... and especially new media – or so-called new media – like social media platforms and stuff like that.

I: Mhm. That's great. Also, a very good starting point. Just taking notes ... ahm, yeah, I think especially the media side is closely related to many topics at the faculty and also something that is covered pretty well already.

L: Mhm.

I: I mean then there's of course still additionally competences ... also the communicative side, also modelling and visualization ... and what colleagues at the faculty find interesting: data protection, privacy ...

L: Mhm. Yeah, we touch upon that topic I would say, but it's really hard to cover all of these in one course or even in one program.

I: Yeah.

L: But we touch upon those things because I think in teaching awareness how consumption works also has to cover aspects of data protection or data abuse ... things like that. But probably there could be even more emphasis on that. So ... what I try to do in my courses, I try to touch upon all these levels, so that the students see how broad the field is and how many aspects there are in this ... field.

I: That's pretty great. I mean, if that was widespread I think I wouldn't have to do this project. <beide lachen> That sounds really quite solid already. Maybe we can look further. I mean there's a lot that we already covered ...

1

L: Yeah, what I don't do much in my courses – also because of the lack of time – but in some regards also because the lack of my knowledge is media production. Right? So, maybe we understand media production on the theoretical side, to understand, you know, the social implications, the materialist implications the capitalist ... like how media production is embedded in capitalist structures per se. But we don't produce much media, right?

I: Yeah.

L: So, I think that would be something that would be great if it was in the program one way or another, how media production could be integrated more in the – especially also for the teaching aspects and I think, to some degree, we saw the lack of knowledge when the whole lockdowns were happening, right?

I: Yeah.

L: And all of a sudden, we all had to learn how to use technology and that also included production aspects, right? And if it was only producing videos that you can upload on moodle or so on. And I think this will be more and more important; also for teachers in middle schools and high schools. But yeah, yeah, I don't teach that because it's not in my range, right? <lacht>

I: I think that's also understandable. Yeah. So, since you said that it would also be great, if it was covered, would you say you have any courses where you would say it would be fitting well or where you would say it would make sense to integrate it?

L: I mean, I would say in those courses where students learn text production and I mean I didn't study this program and I just started my job, so I don't know the curriculum by heart but I know that there are some courses that teach text production, different text genres and stuff like that and I know that also people already include media production in these courses because I think we are not in the ... we're in the new age – so to speak – where text is connected to media or mediated in a very different form than it used to be twenty years ago. So, yeah, I would see it in these courses. And of course, there is overlap also to my courses or to other literature and culture courses, but yeah.

I: Yeah, I see. So, I think that also the rights question is probably related here? ... or social media? Would you say anything from there would also be interesting to include or?

L: I mean I think – or what I do in my courses and where I see my responsibility – so to speak – is to make students reflect on the different levels of ... legal issues and use and abuse. I think that has many layers and of course, I cannot cover all, but I think ... what I do in my courses and what I can do is raising consciousness about these things. So, we talk about things like cyber-bullying, but we also we talk about things like copyright, rights within the field of production in general like especially if we talk about acting ... or the media production from the perspective of the actors and stuff like that.

I: I see.

L: As I said, it has a lot of layers.

I: Yes.

L: And I can't cover everything, but what I can do is make students aware of the different layers ... and although it's not a rights issue or a legal issue per se, we also talk about the environmental impact of media and I try to focus in one session throughout the semester how our seemingly environmentally friendly consumption of new media produces a lot of environmental impact and as I said it's not a legal issue per se, but it's connected to the broader field of conscious media use, I would say.

2

I: Yes, yeah, I think that's also a definitely important point connected to quite a few aspects of this competence model. <...> So, we've talked about media production. Maybe we can also talk about digital learning and teaching. I mean, I guess it's probably more relevant for the courses

where we have the intersections between teacher training and literature and culture – possibly – I don't know how you see it.

L: Yeah, so what we do in the courses especially for the BEd and MEd students is we try to introduce different media and create awareness in students that there are different learning preferences and yeah, media is not just entertainment and that media – especially new media can also be utilized in teaching and yeah. So ahm we basically try out different media forms and how we could use them in teaching in classrooms and what that means – For whom is it accessible? Who is excluded if we use this form of media? – and I think it's an integral part of this overall topic of creating awareness of media usage, right? So, it's not only the personal usage but also the usage in the classroom.

I: Yes. I think that's also quite interesting and also a quite important aspect. So, there's a lot I think that would be covered then by that. So ...

L: Yeah and as I've said, it's also really important to understand that today's students in middle schools and high schools are digital natives in a way that we are not. And this is also something that the teachers or people who become teachers have to deal with in a way. Right? And I think that's a resource. I don't see it as negative or as aspects where we have to catch up but it's also a resource. But I think the first step is always to build awareness about the pace also at which technology develops so, yeah for example – a very concrete example – we struggle with TikTok as a medium in the classrooms that we are all, well some students are familiar with it, but most of us are still like “Ok, we're the Instagram- or Facebook-generation”. But today students are all about TikTok. How do we deal with that? How do we unpack this new form of media that also has a lot of ... I mean there are so many issues there that you have to consider from the algorithms to the capitalist-like structures that brought about TikTok – I mean it's a Chinese corporation. What does that mean in western countries? So, it's legal issues but also the technology and what it does. But it also a lot of social issues in terms of production, consumption but also in the realm of the social more general. So, we talk about ... we try to talk about, we try to untangle all of these interconnected topics but also cover them in some way to get a full understanding of the medium and how it can be used and what the limits are, what maybe the dangers are. Things like that. I'm mentioning TikTok because right now I think it's the most controversial media in my classrooms, right? And we have learned to understand how Instagram works for example with all of the visual ... the focus on the visual and things like that but we still struggle with TikTok and we have to understand, soon there will be something new, right?

I: Yeah.

L: Because it's not a process where you can think: “Ok, now I understood everything. Now I can move on.” <lacht>

I: <lacht> Yeah.

L: And so, this is also a learning process.

I: Absolutely, yeah.

L: So, that's what we are trying to develop ourselves in the classroom with like looking at high school and middle school classrooms. Yeah.

3

I: Yeah. I think also that's great. It's a very difficult thing sometimes but I think it's also important. Yeah, then ... I don't know how much the point of developing one's own competences falls in here. I mean I think it's also connected.

L: It's connected, but more in the reception and analysis part less – as I said – in the analysis part. So, yeah, this is something we just cannot manage to focus on. I mean maybe there would be ways to integrate it better into my own teaching, but I would have to think about it. Right now what I do is mostly analysis, reception, consumption ... but what we do focus a lot on is this organisation and community aspect of digital media. So, yeah. I mean not all of the points, but this has a big impact. I mean with moodle and all of the aspects you can find there.

I: I see.

L: So, it's getting more and more important, I think.

I: So, ahm ... in terms of like learning platform like moodle or something specifically for instance ...?

L: Yeah, and also like how could hybrid classrooms work and how can you work with that? And I ... yeah, I'm a little bit ashamed that I'm really bad with it, but I think that is a real challenge to work with hybrid forms. But I think that should be, yeah, it's also a learning process for all of us, right? As students but also as teachers. But I think it's more and more ... it moves more and more into the focus.

I: I see. Yeah. And so, are you ... in your courses are you dealing with those issues? So, like learning platforms? Also, from a teacher's side of things, so that learners will have to work with it or is it more or less implicit or is it from the students' side only?

L: I mean ... all of it in some degrees, right? Especially when the lockdowns happened there was a lot of meta-analysis of all of these tools, trying them out to productively learn together when we cannot be in the same space but also like reflecting on what works and what does not work. First of all, I think, trying to figure out these tools because I think before the lockdown most of us did not use them, right?

I: Yeah.

L: So, yeah, I would say it's both figuring the tools out, trying to implement them but also analysing what works, what doesn't work and then what could be useful for ... teachers in their own classrooms. So, it's a little bit of all of it and I think it could be more of course but ... yeah, we try. We try to do our best. <lacht>

I: <lacht> Yeah, of course that's also a lot to cover but I think it has become quite ... well done in some areas already, I'd say. And often it's also a question of where to take the knowledge or a time question as you already said.

L: Mhm. But I will also say that students bring a lot to the table when it comes to that. It happened more to me when I was teaching in the gender studies program to be honest because there the students were advanced learners, I would say, because they were in general older than the ... English and American studies students.

I: Interesting.

L: But they brought often forms ... media forms that were very unexpected and I didn't introduce them to the students, but the students brought them anyway. And that – especially in the beginning of the lockdown – so, yeah, and that also brought me to the thinking of “Encourage the students to bring their own ideas”, also, this is general, I think. I mean that goes for any topic and field that I teach but especially for media, right? Let the students bring their knowledge, because often they know much more than I do.

4

I: I mean that makes a lot of sense with such a dynamic topic, I guess.

L: Mhm.

I: Anything else that comes to mind? In terms of the organisational aspects?

L: No.

I: Ok, great. Then I think we are at the end of the list. Ahm yeah, I think there is also the research side of things that is covered in some courses.

L: Mhm Yeah. So far, I haven't taught those much. So far, I have taught advanced courses where the students are supposed to already know a lot about those research tools ... ahm yeah. That's all I can say. <lacht>

I: I mean, makes sense. <lacht> Then there's also the professional development and feedback side of things that might be interesting, maybe. Anything that comes to mind here?

L: I mean what I try to make my students aware of – and sometimes it's more successful, sometimes it's less successful – that using digital tools is not accessible to everyone. Yeah, to make them aware, as I said before, that there are different ... learning preferences, different abilities that people also have and that digital tools can be a solution for accessibility, but it can also be a barrier, right? And often students don't think about that what is accessible to them can maybe not be accessible to everybody else. So, I mean this touches upon the issue of disability, of course, but not only, right? So, and so in my courses I usually have a – I try to make students aware of intersectionality and intersectional issues of social exclusion and ways to be more inclusive. And I mean that goes for all topics, but especially when it comes to teaching through digital

media and doing research through digital media, it always comes up in a way.

I: Yeah, that makes a lot of sense too and I think in the full document there is also a point about – where accessibility is mentioned, as far as I recall.

<...>

I: Ok, is there anything from this list, or anything related to this list that you would say would be helpful, if your students had skills in that area or if they learned anything of that before they came into your courses?

L: Ahm ... I mean, for sure how to use research tools; especially the research tools that are available in our university but also, I think mostly students do. I mean most of the students also have some competence in understanding media production and consumption and I mean that's really helpful because then you can start on a really advanced level.

I: I see.

L: But it really depends on what level the course is. Right now, I'm teaching the VK – I think it's called Vorbereitungskurs – so I have very advanced Bachelor students, right? They bring a lot to the table already and it's just a question of like adding, refining, and building on that. And yeah.

I: I see. Ok, great. I think we've also spoken about digital tools, how you use them, so-

L: And I think there is one point somewhere in this list that says "peer-learning" and I think I would emphasise that a lot, especially when it comes to media and new media because I think peer learning ... it's such a crucial aspect here ... for many reasons but often because as I said students bring knowledge and ... <lacht> more professionalized usage of new media than the teachers. Yeah.

5

<...>

I: Ok, then are there any areas where your students are working with digital devices where you say there is room for improvement or where you say there's anything that they struggle with? Or would you say everything works quite well?

L: Hm ... <5 Sekunden Pause> I mean there's always room for improvement, but I would say my students are quite competent in that area. And of course, that's not all I teach ...

<beide lachen>

I: Yeah.

L: ... so of course there's other topics ... and when I compare the knowledge on digital media to other areas, more analytical or historical areas, I would say that they're quite good in this field and they bring a lot to the table. So, that's also why I emphasised the peer-learning aspect.

I: I see, makes sense.

L: Yeah.

I: That's also good I'd say. Also, sometimes in those Vorbereitungskurse there's also tasks about lesson planning. I don't know if yours also feature that?

L: Mmh ...

I: Ok.

L: No, no, I – so the courses that I teach, they are more targeting writing because the students should write their bachelor thesis, right? So, and that's ahm quite a stretch also, because on the one hand we talk about media production, media consumption but then also we have to then translate it into very conventional academic writing and that's yeah, a completely different transferal process, right?

I: Yeah, yeah.

L: ... that is – I mean – important for ... to finish the education but not the most important when it comes to teaching for example. So, it's – but I guess it has to be both, right? Students should learn how to argue their thesis. <lacht>

I: Yes, yes. Yeah. <lacht> <...> Because some of these courses have something like: You can write your thesis here or alternatively you can do something with lesson planning and some have it more like you write a shorter paper, so, I don't know how that's structured exactly.

L: Yeah, I mean I focus on the writing in that regard. I mean I could also rethink it ... Yeah, I would have to talk to my colleagues about it.

I: No, I see. I think some courses just have it in different ... forms. Just to explain where I'm coming from asking about lesson planning there.

L: Mhm. Yeah.

I: Then also maybe, when you think about the academic papers you get, are they from a ... formatting standpoint and so on ... are students competent there? Is it well made or are there sometimes papers where you say: "This is just ... not very <lacht> great."?

L: There's definitely a ... variety, but I think overall, the bigger percentage of papers shows a lot of text production competence in terms of how to use programs.

6

I: Ok, great. So that's also ... good. Then ... any problems with the learning platforms, or are the students also sophisticated enough there?

L: Yeah, I think that students are also very sophisticated there. I just think that the university of Vienna could really rethink the accessibility of all of their digital tools. I mean it's great that we all have Zoom but that there is no way of having live transcripts for example while using Zoom is a shame. I cannot put it in any other way. Because it's not accessible for people who cannot hear, it's not accessible for neurodiverse people and I think – I mean since the university of Vienna is one of the biggest universities in Europe and the biggest university in Austria for sure – and I mean similar issues occur with other tools but with Zoom it's so ... blatant because it would be easy – probably it would be expensive, right, but that's what you have to do to be accessible, so ... maybe don't publish that. Or maybe do. I mean I've complained to the university about that. I'm not sure about the English program but at the gender studies program we do have people with different needs in terms of accessibility, but I think it does also apply to the English program.

I: Yeah, probably in every ... not course, but curriculum. And yeah, of course, I think it will be also some effort that will have to be put into it.

L: Mhm. I think so and I think it speaks for our students that they manage to work around that, but it shouldn't be on them.

I: Yeah.

L: It should be the university who provides this and I think there is really a lot of room for improvement ... in my opinion

I: I mean that's a good point and maybe there is also a need for ideas of how to sort of accomplish that in a way that is sort of easier to do. I don't know. It's probably a whole different story then again thinking about all of that. But ...

L: I mean, yeah, I do think especially when it comes to media, accessibility is a big topic and I think it's a shame that it's not addressed more often – or it is addressed in a way, but always from a very ableist perspective ... so we're thinking about how can we integrate all those new tools into our teaching but we never really question the tools per se ... with regards to accessibility.

I: Mhm. I think that's also sort of a point where a lot of connections could be drawn. Definitely a lot more could be done. ... ok. Anything else on that?

L: <schüttelt Kopf> I don't think so. Yeah. <lacht>

I: Ok, perfect. Then the question – I guess – whether you think the teaching is done at the faculty is ... you are quite happy with it from what I've heard so far would be my guess or what would you say?

L: ... do you mean if I'm happy with the way that digital learning competences are covered?

I: ... are covered. Yes.

L: I mean it's a really hard question because on the one hand side I do think that the students bring a lot into my classroom, so I guess there is teaching around that but there is also ... individual learning, so, I'm not the expert to evaluate our curriculum, so I think I have to give you a pass on that question.

I: No worries.

L: I know some colleagues cover it quite well, but I don't have an overview to be honest.

7

I: Yes, yes. Ahm ... and maybe are there any competences that you would say if you had some more support in teaching that or where you say you would be really happy if you had additional resources which you could use for teaching these competences, that you would say that would be great?

L: I mean I think there's always room for improvement. So, I ... I'm also teaching sometimes in the context of an American university in upstate New York. And there, when I'm teaching there everything is online, but I get a digital assistant and that is so helpful. So, this person is very firm, has a lot of knowledge about digital learning platforms and how to use media in a way in the classroom that is useful and accessible. And that is absolutely amazing <> but having said that I also know that the university of Vienna doesn't have money for that because it's a – the university funding works differently here, so... but there is of course room for improvement. And I think what the university is offering ... I think the Centre for Teaching and Learning has media labs and has additional programs, seminars workshops ... stuff like that. And that is great. But I think there could be a lot more emphasis on accessibility. Again, I think also among the professors and lecturers there could be more awareness of accessibility or issues around accessibility. Ahm ... but yeah.

I: Ok, so, you say there could be more, but there is already a lot of support in that area?

L: I think so, yeah. I mean what is difficult is ... I mean it's always a question of your own initiative and there are programs, but you have to find the time and energy to take them up, right? So, maybe there could

be ways of organizing that differently. Yeah, but I think that's a different topic.

<beide lachen>

I: Yeah, I don't know how much of that I can cover. <...> But yeah, of course that's also important. And I mean I guess as an educator you probably have a lot of stress anyways and then that's not always something you'll say you have time for.

L: Yeah, I mean that also comes with the issue of the university of Vienna being a mass university. I mean, it's wonderful that we have a lot of students, that we have a relatively diverse body of students, but we have not enough resources in the best way that we could, but I mean that also goes to the Ministerium and ... you know. And especially right now that's a big issue and I have to say we experience this on a daily basis. Of course, we all love our jobs and we're happy to have them, but we don't have the best resources to do it.

I: I mean I can imagine it's a quite difficult thing. <...> I think that would be everything covered that I wanted to ask.

L: Good. <lacht>

I: But yeah, I think there was a lot of helpful input in here and it was interesting talking to you.

L: I'm happy to hear that.

I: Then I'll say: "Thank you for the interview!"

L: You're welcome.

8

Interview 8 – Mag. Ariane Manutscheri

Die interviewte Person hat im Semester vor dem Interview begonnen an der Fakultät im Bereich der Literatur und Kultur zu lehren. Sie hat sich in ihrer akademischen Karriere bereits mit einigen Themen, die im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen stehen, konkret vor allem den sozialen Medien, befasst.

Notation

I: Interviewer

L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches (...)
..... Zusatzinformationen/Kontext
[...]
..... anonymisierte Stelle

Protokoll

<Interviewer zeigt Übersicht über digitale Kompetenzen>

I: So, if anything seems interesting in the context of teaching English or literature and culture ...

L: Ok

I: ... or anything else that comes to mind ...

L: So, I'll just read these and give you my thoughts?

I: Yeah, that would be great.

L: Ok, so ...

<...>

L: Ok, what I've been researching the last couple of years – maybe it's relevant to see why Professor Reichl also referred to me ... so, I did my diploma thesis on mental health in young adult literature actually and over that research I came across the glamourization, romanticization but also trivialization and stigmatization of mental health on social media and I collected a lot of data on this which didn't become – other than a brief introduction and a brief mapping of the field – didn't become super useful for my diploma thesis, but I did then ended up teaching a proseminar on mental health in young adult literature last semester and something that came up a lot – and that might be interesting because my proseminar I would say – I'm not a hundred percent sure, but I had at least if not seventy if not eighty percent B.Ed. students (Anmerkung von Mag. Manutscheri nach dem Interview: "I checked – it was over 80%") in my proseminar. So, there was definitely an overhang of B.Ed. students ...

I: Mhm.

L: ... and they were very adamant that they had all seen dangerous glamourizations of mental health issues and trivializations of mental health issues and sort of depression framed as beautiful suffering and that kind of

stuff on tumblr and mental illnesses as an aesthetic. And they were all very adamant about the fact that teachers needed to engage with this, and teacher needed to talk to their students about this, which obviously requires the idea of engaging critically with media, you know engaging critically with media ... ahm ... "Digitale Medien rezipieren". From things like ok, if it's a social media post, the word limit is going to make whatever experience this person has with mental health super reductive and it's also geared to sort of more images, less text, which again can reduce complexities. And these ongoing teachers, which is what the B.Ed. students in my proseminar were, were all very aware of it and they all thought that this was a super important issue that they felt responsible for. So, in terms of the beliefs and the attitudes of these teachers it is ... my summary of their literary responses and their commentary and discussions that they felt that they were responsible for that as English teachers; to teach critical media literacy and to go beyond the ... I don't wanna say traditional media, because that is so blurry.

I: Mhm

L: ... but you know to go beyond a book or a story or maybe even a film or a TV series and venture into you know social media territory, YouTube territory.

I: Mhm

L: And ... the other thing ... that I have done since then is: I'm interested in fan activism and how fandom and the means of participatory culture can inspire social engagement and how that process could be used for civic education. Hence the title of my PhD. Project "Fan Activism goes to school".

I: <lacht> Mhm.

1

L: ... and I'm teaching an introduction to fan studies that's my course for this semester. And the focus of this course is critical fandom. You know, what is critical fandom, what does it mean to engage with media critically, what does it mean to be a critical fan? And ... again I have a lot of B.Ed. students in that course as well and they're already talking about for example vidding. We're currently reading a text called "Vidding as pedagogy".

I: Ok?

L: It's about this genre of fan videos ...

I: Ah. Yeah.

L: ... and how to read these videos, to analyze them but also to produce their own. I highly recommend that article.

<...>

L: ... and again they're talking about being able to address students' own interests and to bring them into the classroom, which obviously means engaging with these media and with this ... idea – at least according to Henry Jenkins, who is a scholar, who I highly recommend to you if you haven't come across him yet. According to Henry Jenkins, we are increasingly becoming

“prosumers”. You know we are not just audiences; we are not just receptive; we are not just consuming ...

I: Ah, mhm.

L: ... we are producing. Prosumers. And you know, nowadays with smartphones it's very very easy to make a film. It's easy to edit ... it's easier to contribute ... to make ... to participate in culture, which is called participatory culture, which essentially – again coined by Jenkins – describes a culture that has a couple of characteristics. Ahm, it's got relatively low barriers to access and to participation. So, you can get in and you can produce, and you can share quite easily. It's got some kind of informal mentorship. Where you know more knowledgeable and more experienced members for example of a fan community share their knowledge with you or they show you how to play a game or give you hints on how to get somewhere, or they give you hints on your fan fiction. Ahm it's a culture where people believe that their contributions matter, where people sort of engage with each other.

L: Also, now that I'm talking about this, maybe you could ask Professor Reichl if you could get access to her StEOP course ...

<...>

L: ... and it's a B.Ed. lecture, so you might be interested in what we had to say to them about the ahm ... links between the study of literature and culture and those new ways of understanding text or of looking at narrative and what we can do with it.

I: Mhm. No, definitely that would be interesting, I think.

<...>

I: Yeah, I think that would be a nice overview and maybe inspiration ... then for some ideas. And anything else that comes to mind, or are you thinking at the moment?

L: Ah, yes ... <...> “Chancen und Grenzen der Digitalisierung”. Again, I think Jenkins talks about his, but someone else, an organization you may know: saferinternet ... have you heard of them?

I: Yes.

L: ... because basically, Barbara Buchegger from saferinternet came to us to our research platform and did a whole talk about the digital divide and even though everyone's got a “smartphone and the world is your oyster” and “it's so easy” and “it's so accessible” no, she came to remind us that that was not necessarily the case

2

<Kurze Unterhaltung zum Mythos der “Digital Natives”>

L: ... and the other thing is if they have the devices, they are still <unverständlich> having been taught how to use them and as a teacher walking into a school who is excited to do some sort of video project, perhaps even with a political or activist message ... not going in there with the assumption that all of your students will know how to edit a video or have the equipment to do so or will understand you when you show them basic editing software because they're still stuck on the clicking. That's the digital divide basically and the idea that there is inequality and that the accessibility of digital media kind of democratizes our way of shaping culture, our way of interacting with culture, but it's still not an even playing field. It's just not. And that I think that teachers just need to remember for whatever digital process they plan for their classes ... ahm to look at ways to even that playing field at least in their classroom.

I: Mhm

L: And the other thing that I ... wanted to talk about nuance. So, teachers' beliefs and attitudes – and I'm not taking myself out of that equation by the way. <beide lachen> Obviously, people, we have very strong opinions and I for example remember last semester ... a student wrote ... I can't remember exactly what it was, but it was a common assumption in my course that social media interaction causes mental health problem or causes mental illness, which is a very strong take obviously. And it's a very complex thing that is packaged into one line: “Social media interaction causes mental illness.” And that's it. “You have depression because you've been on Instagram.” And I'm not saying that engaging with social media can't have harmful effects. There's literature on it but there's also literature on the fact that people find likeminded people online and they've been lonely before and now they have a community and that boosts their mental health. Then there's evidence that people compare their bodies to stylized bodies they've seen on Instagram. And again, it negatively impacts their mental health all the way down to changing their eating habits in a detrimental way. Ahm but then again, there's also the body positivity movement online. And the ... danger of engaging with digital media ... is perhaps when they displace other things ... when all you do is this, but it's nuanced it's very nuanced conversations that these teachers and all of us have to be willing to have.

<...>

L: For example, if this was an English teacher, who wanted to address this in their class, they would need a little bit of background knowledge on psychological problems. A psychology teacher might have a little bit more expertise and might have more to say. So, maybe not everything on that list applies to ... every teacher or every subject teacher. Or at least that English teacher would – and that's what I mean with nuance – would have to be willing to do some research ...

I: Mhm

M ... or maybe psychology is their second subject ...

I: <lacht> Mhm

L: ... and then you know, lucky. But for a lot of them they would have to be willing to do a lot of extra research to try and incorporate that into for instance the language classroom.

I: Mhm.

M ... which, when you study to become a language teacher, you don't anticipate that, or you don't have a class that prepares you for that. So, extra research is always gonna have to be involved. (Anmerkung von Mag. Manutscheri nach dem Interview: “Something I'd like to add at this stage which I find really important is that this is only possible if a teacher is adequately reimbursed for this extra work/has time to conduct it because the framework and conditions within their work environment allow for this and provide the necessary resources to do so (overworked teachers that are barely coping with full classes and tons of extra responsibilities as it is, cannot do this)”)

<...>

I: Ok. Yeah, I think I definitely agree. It's not as ... nuanced as you said how people talk about it.

<...>

3

L: I think mental health or even health in general is definitely one of them (topics one needs some knowledge about for covering them). Because are they health experts? Probably not. And even teacher training, even incorporating some of these competences is not necessarily going to make them health experts. So, they would need – even with more explicit mentioning in teacher training, which would be great – the openness to do extra research for whatever comes up in the classroom – especially because digital media are a moving target. So, they might learn something, they might have certain case studies or examples incorporated into their curriculum, they finish their studies, they go into the classroom and there's a new kid on the block in terms of social media. I don't know Instagram is old, Instagram is dead. The same way Facebook ... you know ... it can happen.

I: Yeah.

L: Same for a ... media series, a film series, a book series or anything that's trending. It can be over tomorrow. And so again, with any training there has to remain this flexibility and things that you can't necessarily account for. Ahm, there are a couple of things that I think students in the English curriculum ... and I assume you have gone through that too?

I: Mhm. Yeah.

L: So, for example the point about finding media and data and comparing their quality I think is something that we already have quite a good system for and address quite a lot in our curriculum. As well as many others ... I can't read them all at the same time, but I think ... a lot of them are already really explicitly like this one or implicitly addressed in our teacher training curriculum as well already. Information management obviously if you want to write a paper, which this university prepares you for quite well.

I: Definitely. Yeah

L: Ahm ... Textverarbeitung. Depending on what you mean by it.

I: Yeah, so, generally producing a digital text, but also in a way that it's easy and easily edited. You know not just using the spacebar to get there ...

L: Ah, yeah. Got it.

I: ... yeah, so also designing it in a way that it looks right ... or appealing. Also, the same for Präsentationserstellung. Being able to use tools in a way that is ... reasonable.

L: ... also looking for data and looking for media. So, I've just come out of a proseminar which essentially prepares students for seminars, and we had ... you know, several sessions about finding information and filtering information.

I: Mhm.

L: ... and rating its quality and what is interesting but not suitable for my purposes versus what is it that I actually need for my paper and what is it that I actually need? Where do I keep everything else? So, do I want to have a repository of other information and you know if I have an article that has loads and loads of mistakes and it isn't peer reviewed maybe not use that one and look for something else

I: Mhm

L: and maybe don't be content with one source, maybe verify whatever information it is with a second source, maybe find the actual person behind this information.

I: Mhm.

L: So, a lot of what you call digital competences is something that either I have taught myself or that I have experienced as a student.

I: Mhm <lacht>

4

L: And I know, my colleagues – obviously proseminars – I have tons of colleagues who teach proseminars and they do this as well whether in the linguistics or in the literature and culture studies. That's a huge ... part of teaching ... B.Ed. and B.A. students ... how to write their papers and how to do their first big research projects at university, which is always really exciting.

I: Yeah true. <lacht>

<Gespräch über bisherige Daten zu bereits implementierten Maßnahmen im Bereich der digitalen Kompetenzen. Interviewer gibt Übersicht über was bekannt ist. Gespräch über das Projekt und die Kompetenzmodelle.>

L: This is my personal opinion – as an English literature and culture teacher who is now teaching a lot of B.Ed. students – I for example, I don't know, if my courses necessarily have to delve into Grundlagen des Betriebssystems, Speicherverwaltung, Treiber. I think that obviously a digitally literate teacher is ... a teacher who has less anxiety when approaching new hardware or software that's being installed in their schools. Obviously, that's something they're going to be more comfortable ... They're going to be more comfortable trying new things. They're going to be more comfortable with whatever ... you know ... if the computer person at their school says: "Oh, now all of our classrooms are going to be equipped with this and this tool." or "Now all of the kids have an iPad." Obviously, a digitally literate teacher is a confident teacher, who doesn't have to worry and were it doesn't cause anxiety and it doesn't cause ... any kinds of ... fears ...

I: Mhm

L: ... or in German we would say Berührungängste. You know?

I: Yeah.

L: But at the same time, I'm not sure if my course at the English department needs to teach people about weitverbreitete Betriebssysteme. You know, maybe that's not my job.

I: Mhm. Yeah.

L: Maybe that's not necessarily where I would see my qualification. If this is something I need to find out for <lauter>my teaching, then it's something that I will google. <beide lachen> It's something that I will find information on to the point that it's useful for my purposes. But I don't necessarily think that my literature and culture seminar ...

I: Mhm. Yeah.

L: ... should focus on this. And I think they might actually be confused if I come in and go like: "Welcome. Today I'm gonna be talking ..." <lacht>

I: <lacht> Yeah, no yeah. There's also this idea that it should make sense in the context of the courses. Yeah. So, really, I'm trying to find ... overlaps, or points where you can connect it.

<Kurzes Gespräch über Projekt>

I: Anything else that comes to mind?

L: Right ...

<...>

L: Digital media production is something that coincidentally my students in my critical media course are going to do. Their last task is a fan-ish production task.

I: Ah. Ok?

5

L: And they're going to ... well, I mean they can work ... one student has told me that she wants to work quite analog.

<Kurzes Gespräch über Analoge Medien in modernen Produktionen>

L: But anyway, a lot of them are going to ... write fan fiction or write ... somebody already told me that they might want to do something related to a video game. That's going to be interesting.

I: Mhm.

L: A lot of them are B.Ed. students as I said. Also, Content bearbeiten und weiterentwickeln. Again: have a look at Jenkin's participatory culture and the fact that he already mentions this as a site of learning.

I: Mhm.

<...>

L: Ahm ... if you're interested in what fan activism can look like and how popular culture can inspire civic engagement which often happens at least in part with social media ...

I: Mhm. That would be interesting.

L: Check out fandom forward.

I: Ok?

L: <schickt Link <https://fandomforward.org/>> I've just written them down. They are a non-profit organization that has been ... ahm organizing campaigns for – I think – 15 years now and you can look at their success stories and how they work and how they campaign. They've also got toolkits. So that's a pretty direct connection between popular culture and activism.

I: Mhm ...

L: This is a toolkit for youth workers. They've published a toolkit for youth workers, which talks about how to combine – I think pop culture in the widest sense, digital media and civic education. It's not particular to literature and cultures but obviously popular culture, culture ...

I: Yeah.

L: Yeah.

I: Definitely a connection there.

L: Oh yeah. I've also wanted to talk about this <schickt den Text "Vidding as pedagogy" in den Chat> It is essentially about – it is about this professor trying to introduce vidding into her college classroom, so it's obviously older students, but she talks about also the difficulties ... the difficulties of trying to bring something in that students happily engage outside the classroom. It's like their sphere and now the teacher is bringing it into the classroom, and she talks about the fact that this medium ... these students who were making vids were then trying to make them in a way that the teacher would like them and they ... all of a sudden these vids turned into video essays, which is an entirely different genre, but they thought it's what the teacher wanted ...

I: Mhm, yeah.

L: ... because it would bend more to ... <seuftzt> traditionally academic conventions. I think it's a really interesting text about a professor, who tried to introduce something new into the classroom. And so, I highly recommend reading that.

<...>

6

L: Teaching in digital settings ... I think maybe even people from our department maybe even released articles on that.

I: Ohh. I'd have to check if somebody wrote something on that ...

L: Yeah, I'm not a hundred percent certain on this right now ... Ah. Pia Resnik. She has articles called ... "Learner emotion's autonomy and trait intelligence in in-person versus emergency remote English foreign language teaching" and she's also got something on "Anxiety in in-person and online EFL classes" ...

I: Mhm. Ahh ...

L: And she's also got something called "English teaching in crisis mode".

<...>

L: She has explicitly written about online teaching and EFL learning, so that might be relevant ...

I: Yeah, I think to the entire online –

L: ... in digitalen Settings unterrichten. Obviously, not every digital setting has to be because of a pandemic, let's hope.

I: Yeah. True.

L: But that is the form that will come to people's minds most.

I: Yeah, I guess so too.

<...>

L: Identity ... again, a bit of research into Henry Jenkins' concepts and participatory cultures and fan practices in general ... ahm ... fan work in general often is identity work and identity construction in a way ... in your negotiation with a text. So, I think doing a little bit of reading in that sphere ... but at the same time – I mean I'm saying that the things I'm doing in my course will be important for B.Ed. students. It's like obviously I'm gonna say that.

I: <lacht>

L: I don't know how objective that is. <lacht> I don't know if this is fair for me to say: "Yes, the things I do in my course are very interesting and are going to help B.Ed. people immensely." Obviously, the course hasn't ended yet and I can't ask students yet to reflect ... I can't share their opinions on it. They seem to be happy. They seem to find the content relevant.

I: Yeah, I mean the question of if teaching is really what's needed is always only going to be possible to be distinctively answered afterwards, but I hope at least that from talking to people who are teaching in the field and who are researching in the field that I get kind of an idea of what could be interesting and if it's only points of connection. I mean it's already a good basis for developing some ideas and you know then the ideas would need to be evaluated further anyways I'd say.

L: I'm just seeing the part of persönliche Daten / Privatsphäre schützen, so, in my course we've read a text that didn't focus on how to do that, but more on why to do that and the ethical implications of social media research.

I: Mh. I see.

L: And they were talking about the consequences of people's data being released online ...

I: Mhm.

7

L: ... and the idea that there's a lot more to consider to public data than: "Oh, well they've published it on a public forum, so it's free for all. They must have known." And the sort of opinions on that and the ramification of that. And my students were really ... passionate about that and this particular article that we read about that – I think <beide lachen> – impressed them and the reason why I think that is it has shaped and informed their own practices when they were presenting about fan practices.

I: Oh, wow. Ok?

L: They started implementing some of the recommendations that these scholars are citing as best practice examples.

I: I suppose that's a good sign, yeah.

L: That's a really good sign and it was big things like crediting an artist for their fan art versus leaving someone anonymous because they had written a particularly ... controversial piece of fan fiction and actually leaving their name out would be better for them. But their name wasn't enough. It was still possible to trace them using this and this and this, so they left out this information as well. Even super basic things, which I think are useful for teachers as well. If you as a teacher see something on social media that you would like to discuss. Someone posted something online, and you think like an interesting quote, or an interesting statement and you would like to use it as like a prompt for a student discussion ...

I: Mhm.

L: ... maybe blur out their username and their picture <beide lachen> because you want to discuss the content and not the person and you don't want to invite harassment of that person. And you're modelling practices for your students to protect a person's privacy and you're signaling that that's important to you.

I: Mhm.

L: That's definitely something that my course is doing and that article that I've shared with you talks about why that's important and what can happen to people if we don't do it. Ahm ...

I: Yeah, I mean, I think it's also quite an interesting and important aspect, also thinking about why to do it and these things might be interesting in a very broad context. I think that could be something that could be done in a broader scope, just talking about being responsible about which information you pick and then share and thinking about the consequences.

<...>

L: I mean I probably wouldn't start teaching people how to code because I have no idea, I find it's a very interesting field. I support programs that foster women's confidence when it comes to programming and skills that absolutely are in demand in the workplace and empowering ...

I: Absolutely.

L: I wouldn't know how to implement ... I would invite someone. <...> Maybe coding from an activist's angle like she-codes but then the speaker wouldn't show you how to code but raise awareness for the project.

I: I mean that's also a good idea to implement it.

L: Outsourcing.

I: Yeah.

<...>

8

L: I mean is the idea that every teacher has to tick each of these? I mean, if I was teaching at school, I would not be opposed to some kind of interdisciplinary project where for instance a computational science teacher

and myself get together and talk about codes, because obviously language has codes. Code is language.

I: Mhm. Yes.

L: And codes can be riddles. <...> Ahm, I wouldn't be opposed to interdisciplinary projects, but I wouldn't see this as a list where I as an individual teacher could tick everything or even as a lecturer could tick everything for my course ...

I: Yeah, of course.

L: ... but I can say: "Hey, I've introduced students to the concept of interdisciplinarity and Fachdidaktik people at this institute have introduced people to CLIL" and you know working with a subject teacher. You know, maybe computational science plus English. And then you could do a fun project together.

I: Yeah.

L: I wouldn't possibly want to paint a picture for my B.Ed. students that they have to be able to do all this.

<Kürze Erklärung über den Kontext des Kompetenzmodells und die Erwartungshaltung in diesem Projekt>

L: I mean it doesn't have to be a teacher in isolation against the rest of the world.

I: I mean yeah.

L: Because I mean schools are social environments. You know you have colleagues from your own subjects, you have the headmaster or headmistress. If you wanna try something really different, if you want to try something new, something that involves hardware your school doesn't have. You know there's big discussions, issues of practicality. You know, convincing other teachers that something is useful even if it's just ... I don't know ... promoting a textbook. A language textbook. You know, for your class and also if you're team teaching, convincing the second teacher: "Hey, I've got this particular textbook which has a lot of online elements and it's got a website and maybe it's combined with TED talks." Maybe there is a TED talk that matches every unit or something. And you know convincing these people who might have never heard of it who might have never heard of it and who might have you know reservations or their own different beliefs and attitudes that this is useful that this makes sense that it makes sense to buy this, it makes sense to spend money on it. Maybe you try it out and the book has a fancy app with it, but it doesn't make it better.

I: Yeah.

L: Yay there's a cute bar code and it links to a picture ...

I: Well.

L: Or something like that. So, it's ... all of these concerns kind of happen in a social environment.

I: Mhm. Yeah. I think that's a good viewpoint on this whole model. And I think it's good to thinking about how else to bring in competences or the knowledge for certain things. And probably there will be the thing that not all competences can be covered by all different subjects. Which is pretty in line with my project, I guess. Just seeing what fits and what makes sense in a context. Ok, then any other thoughts, or?

L: I think that's me. That's me done. <lacht>

I: Ok, that's great. I think that was very helpful. And I think there's a lot of things now that I can think about and see what I can derive from.

9

<...>

I: so, thank you very much for your time!

L: You're very welcome!

<Abschluss>

10

Interview 9 – Mag. Georg Wendt

Mag. Wendt hat vor seiner Arbeit an der Fakultät bereits an einer HTL unterrichtet und forscht zur Zeit des Interviews am Einsatz von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht. Außerdem war zur selben Zeit bereits ein Kurs zu diesem Thema an der Fakultät in Vorbereitung, den er zur Zeit des Abschlusses dieser Arbeit bereits hält.

Notation

I: Interviewer
L: Professor*in/Lehrperson

<...> Verhalten, non-verbales, andere Themen oder vertrauliches (...)
..... Zusatzinformationen/Kontext
[...] anonymisierte Stelle

Protokoll

<Einstieg und kurze Übersicht über das Thema und das Projekt, Interviewer zeigt die Übersicht über die digitalen Kompetenzen>

L: I mean I also have some background in IT. I studied media technologies ...

I: I see.

L: ... even though it has been a while. And we actually talked about algorithms in the English class when I was a teacher.

I: Oh, that's great.

L: And ahm ... from a humanities perspective.

I: Mhm.

L: So, asking: How can we even define algorithms and then we talked about how the students start their day and what they do one step after the other and then we said: "Yeah, ok so you do those ten things and you always do them the same way. That's sort of rough idea of what an algorithm ... could be."

I: Yeah, yeah.

L: Just as an example. So, I think even those technical things should be approachable for people coming from social studies.

I: Mhm. Yeah, I think it's often only a question of how to connect it.

L: Yeah.

<...>

I: Yeah, so generally, the question would be is there anything that comes to mind where you say yeah this could be relevant ... in maybe one of the courses that you've ... seen or could be connected to the topics that you've researched?

L: Mhm ... I can tell you where I'm coming from and what I'm currently studying ...

I: Mhm.

L: ... because it definitely meets your demands here.

I: Ok. Great.

L: ... which is probably one of the reasons why I was suggested to you.

I: I guess, yeah.

L: I'm currently looking into video games in particular ...

<Unterbrechung des Interviews und Wechsel des Raums>

L: As I was telling you where I'm coming from ... I'm doing my doctorate now at Youth Media Life, which is a research platform for youth media and youth literature. And as a part of that I am looking at videogames and how they may be used for educational purposes. The classroom in particular. And unlike applications like game-based learning – which you might be familiar with from your own studies ...

I: <lacht> Yes.

1

L: ... I'm particularly interested in games literacy in other words how we can take games as a text, as a material and analyse it as we would a book in the English classroom.

I: Mhm. I see.

L: Because what is done mostly in game-based learning is mostly that you take a game as a tool to learn something.

I: Yeah.

L: A classic example is you take Minecraft, and you do your experiments for physics or math in it. And I'm more interested in games as texts, as media products and the narrative they contain. And this is where I approach it form both my background in media technology but also my upbringing in the humanities because of course I've been fairly close to this field of studies in the last several years.

I: Mhm.

L: And I try to do both a literature but also pedagogy games studies topic within that and I hope that at the end of my research I will have ... a toolkit that might help teachers as well as also teachers in training to be less reluctant when it comes to videogames in the classroom ... maybe to instead of picking a book one semester trying their hand at a narrative-driven video game.

I: That sounds nice, yeah.

L: What is needed for that – I see your list in front of me – is that teachers are willing to ... engage with that material. This is coming more and more because most new teachers probably have some form of childhood memories of video games by now ... I would claim.

I: Mhm <lacht>

L: ... and ahm ... maybe they are more willing to engage with it than maybe my teachers were ... ahm but I think what tends to be a problem is they know that it's a subject where students might be more capable, might have more knowledge and ... that might deter some teachers to be fully willing to engage with it and use it in the classroom.

I: Mhm. I see, yeah.

L: So, in that sense ... there also needs to be a rethinking of how you want to structure your classroom. That you don't want to be the absolute authority, the beacon of knowledge every time and that it's more of an open format. And what I have seen a lot in approaches that use video games in the classroom is critical pedagogy approaches where the teacher is more of a facilitator, where the roles between teachers and students are maybe not quite on the same level but more on a similar level than it would be in traditional classrooms.

I: Mhm. I think that sounds quite interesting. I mean from the perspective that the roles are maybe not quite as they would generally be.

L: Yes.

I: It could be also quite interesting how you could help teachers get into that mindset and how to help build also confidence in that field.

L: Yes! Ahm ... and what would also help – this is me speaking from my experience of one and a half years at one school, so it's a very limited and very selective data set that you're getting, but I taught a HTL a higher technical school.

2

I: Mhm.

L: ... in the IT department.

I: Mhm, yeah. They tend to, yeah.

L: Yeah. Of course, I was very privileged when it came to my students and their competences in digital areas.

I: <lacht> Yeah, I can imagine.

L: For me it would have not been a problem to ... take a video game and use it in my classroom. I did it on multiple occasions in different settings because all of my students were gamers.

I: That helps, yeah. <beide lachen>

L: And most of them had the wish to become a game developer later in life, maybe a twitch streamer, some wanted to be influencers.

I: I see, yeah.

L: But what I realized is, in between the humanities subjects and the technical subjects there is still too little exchange, too little cooperation and this is something that is bemoaned from both sides.

I: Mhm.

L: A few months ago, I met one of my colleagues and she is in software engineering and also complained. "Oh, it's such a pity that we collaborate so rarely." ... and especially for some of the items that you have on your list that would be very important to get basically both sides of the coin. For instance if you look at algorithms you have a very technical side from computer science from informatics but you have also the humanities aspects: algorithmic bias, discrimination from algorithms ... and these are examples where subjects overlap and where it would be very advantageous to peer teach to maybe have your computer science teacher with you in the English classroom and vice versa, to maybe develop lesson plans together ... but of course in real life often – even if you are willing to do that it is often a time management issue, how you could arrange that. Ahm ... but I realized – I mentioned earlier that we talked about algorithms in a Matura class, and we did it coming from the subject English and we talked about the quote-unquote human side of algorithms. How it affects populations, how it might discriminate against certain groups and what the students as up and coming computer scientists can do, what they need to be aware of. Yeah, and you could tell that these things ... they didn't think about so much this far, which

makes sense because first and foremost they need to get an education to be able to work in that field and ethical concerns are a subordinate role in that, sadly.

I: Yeah.

L: Which is also why – and I’m not sure if this will fit to your topic perse but – this is a reason why I found the new Digitale Grundbildung – I don’t know how to translate this to English <...> From what I’ve heard there you also had those two poles where certain interest groups tried to pull it closer to computer sciences and other groups tried to pull it closer towards informatics in the sense of also including those social issues and social aspects. I don’t know where it landed exactly. I think it will be evaluated in some time ...

I: Yes, I think.

L: This year feels like a test run. Anyway ...

3

<Kurze Unterhaltung über Zusammenhang mit Projekt>

I: I mean it’s definitely also the idea that it’s not just the technical side but also from a societal perspective ...

L: Yes!

I: So, I think there’s a lot more than just the technical skills. And also, from the teaching perspective it would also sort of require some more than just technical knowledge. I think that especially in this field, there is a lot of potential for combining influences from different fields.

L: Yeah. A thing that absolutely needs to be done. I’m just looking at your list. I mean there’re so many aspects to IT communication technologies that you cannot exclude those social elements.

I: Mhm. Absolutely. Then it’s also an interesting point where I say what can I with a quote-unquote normal teacher education talk about with my students and where would I need additional knowledge. And I think for instance also from the – as you said – literacy perspective and analysing narratives then I say of course English is I guess is a subject which sort of brings a lot of preparation for doing that ... ahm of course video games as a media, I would argue, are quite different from what you would generally maybe analyse. From my studies I remember we got as far ... as films in that direction. But I think video games bring a whole other level of complexity?

L: Yeah. Definitely. It’s a multimodal interactive format that is ... in some cases virtually open-ended with many different narratives that can emerge. So, of course you need a different approach. You cannot discuss it like you would discuss a book. I think it has to be much more focused on the player’s experience.

I: Mhm?

L: And of course, you can – especially when you have narrative games – you can pick certain story points. Especially when it’s a game that has a fixed storyline and is not an open-ended sandbox sort of game, but still within that, even if it is a linear story, you still have the micro-narratives of how ... a student engages with the game, how they played it, what they did, where they played the game. So many ... aspects can influence the play experience.

I: Mhm

L: And yeah, as you said before I think it’s very advantageous that English teachers and teachers in training have this background in literacy and in critical literacy because some of that can still be applied to videogames. It’s of course a more multimodal medium but that doesn’t mean that you cannot interpret it – or parts of it – as you would interpret a book.

I: Mhm, yeah.

L: But I feel like this done too little still. Because videogames – and I believe this is changing. This is changing through new teachers, but it is that teachers still view it as this toy that can be used to bring some fun into the classroom to help learning in a gamified aspect but then tend to go back to traditional paperbound books when it comes to literature, and I hope that ... that will change in the future a bit ... I hope that I for one can motivate students in my seminars starting next year to be more open to this type of media. Next year we will have a seminar on how to analyse narrative driven games.

I: Ah, nice.

L: And I hope to also have some students that might not have come in contact with it.

I: Mhm. Probably

4

L: Me and a colleague gave a workshop a month ago that was also on videogame analysis if you are unfamiliar with video games and what to use it for. Either for your studies or for the classroom. What are the aspects? How can you approach videogames?

I: That sounds interesting.

L: If you’re interested, I can share my slides with you.

I: That would be great.

L: Okay, then you can also have a look at that. And yeah. This is me coming from my direction but if there are particular points that you are interested in that you would like to discuss please let me know.

I: Yeah, I mean anything that comes to mind really about any of these points would be interesting. <zeigt Liste der Kompetenzen> I mean what I can say is particularly ... interesting ... is protection of data and privacy was what students who were questioned about what they think is important and what they think is interesting have ticked.

L: Mhm. Yeah.

I: And maybe ... also societal aspects. That’s something that might be interesting. But generally anything you would say you can connect to your field, or you can connect to literature and culture studies in a broader sense would be interesting.

L: Ahm ... I will just ruminate a bit but when it comes to ... health and privacy I have noticed that ... from traditional schoolbooks ... those topics are discussed in a way that is maybe a bit outdated by now. Ahm and mostly – I believe – because the people who are designing these books are not ... Zoomers not Generation Z and have a completely different way of interacting with mobile devices with computers and what I’ve noticed and that again is selective data and is that ahm students see themselves as quote-unquote cyborgs in the Donna-Haraway-sense that they have this digital device they have those ... mostly their smartphones that fulfil the function – like my glasses that I’m wearing fulfil for me – they augment their ... brains ... they provide them with certain capabilities and it’s not a device that you could forget at home as easily as people of my generation or ... beyond that. And I believe that when you teach from the book, and you talk about the dangers of the internet and how important privacy is then this might not be as relatable for youth these days anymore. Because they have this completely different way of interacting with computers and phones. This of course is not to say we shouldn’t tell them about privacy concerns, we shouldn’t tell them about the dangers of – again coming from my perspective – loot boxes in videogames that trigger their – or potentially trigger addictive behaviours. But there needs to be an understanding that these kids and youth have a completely different approach to phones and yeah ...

I: Mhm.

L: ... see them much more aligned with their own personality and this is difficult because I hear my students talk about how they experience their phone and how important it is to them, for how they interact with the world, for how they interact with each other. And for me I can ... I can empathise with that, but I then need to think: “Ok, how can I talk about topics like privacy if they grew up with the term in a completely different context than I did.

I: Yes, I think that is always quite an ... interesting issue and it almost reminds me of my teaching practicum last semester where I had a project day on internet and privacy ...

L: yeah.

5

I: ... and there we talked about: “What happens with your data?” and “Is this a problem?”

L: Yes

I: And there were also quite ... differing views among students and it might be that it wasn’t all that easy to ... grasp for all of them that it might be not so great if all their data is collected.

L: Yeah.

I: I think there’s definitely a lot of work that you have to put in there ...

L: Yeah. Yes, and of course you could also develop some sort of awareness how they are the product when it comes to social media, but then what? It’s difficult to formulate directives from that ... to formulate a direct action because you cannot ask children or youths to stop using social media altogether and that seems to be the only thing that is offered ...

I: Yeah.

L: So, awareness pf course is important but at the same time the lever that would need to be pulled for privacy to be protected is not on their side, I think, It’s a bit out of their hand. There’re certain things that they can do of course but yeah, in some instances the only possible way is to just shut yourself off from the world by not using certain apps and that often of course is not a possibility because they grew up with it. It’s how they engage with it. People don’t understand the appeal of Fortnite or example. Because they don’t recognize that it’s also a social space. Also

... that's also an important aspect for me when it comes to videogames that compared to how I used to play them as a teenager ... it has changed a lot. And it has become not just about the game itself but also about hanging with your friends, chatting and ...

I: Yeah, yeah yeah. It's completely different from ... 15, 20 years ago, when I was ... what I remember. It's quite a different experience.

L: Yeah.

I: I think that's also a quite interesting point, this social aspect, this social space. I think there's also a lot that you can talk about there. I think like dynamics developing between players or so on ...

L: I mean, yeah. As an apropos: it's interesting how media is so interested in the Metaverse, while you have metaverses of sorts already in ... I mean you used to have them in Second Life ...

I: Oh, yeah.

L: ... which is still used by some communities as far as I know. But you also have games like Fortnite, games like Minecraft, which are already metaverses of sorts.

I: Mhm.

L: And yeah, they are used a lot as those social spaces where you can express yourself.

I: Yeah ... <unverständlich> and that would also tie into the ... there was this point about identities and how you present yourself. I think there might be a lot to talk about and maybe also to analyse there.

L: Mhm. Yeah, another difficult item. Because this representation of one's self in digital spaces, I think kids and youths cannot do without it.

I: Mhm.

L: But of course, you'd have to discuss it together with other things that might tie into digital competences. That might be how outside forces put you in different groups, different bubbles, as they say. And it might also have an influence on how you present yourself and on how you then want to present yourself. As a really blunt example: I think if you ... are a tumblr user, you present yourself very differently than if you are a 4chan user.

6

I: Yeah, probably.

<beide lachen>

L: ... and I always have to think of a quote by Kurt Vonnegut, who said that you also have to be careful about how you pretend to be because you are how you pretend to be. So, this digital space ... different digital spaces that kids then go into, or teenagers go into to present themselves in a way also gives them directives on how to present themselves and might have an influence on their personality and their belief system, because, of course, technology and different digital platforms are also always political.

I: Mhm.

L: And here again you need to create some sort of awareness ... and this might be an extreme case of course and all, but they might be radicalized into certain beliefs ... by certain platforms. Maybe I can send you this article. I saw an article once that showed the different pipelines for radicalization and where people started off and where they ended up.

I: Oh, that sounds interesting, yeah.

L: And algorithms that are used by big tech-companies are trying to push you into certain areas where there is a lot of content and ...

<beide lachen>

L: ... and that sometimes has detriments to how people see themselves and here we have this health aspect again ...

I: Mhm.

L: ...that there are ... that there is a huge part of tumblr that is a bout starving yourself for example.

I: Oh, mhm.

L: ... or how to see others and this is another political angle where teenagers who are in the "just-for-the-lolz"-culture, if I can call it that... in quotations.

I: Mhm.

L: ... get radicalized into certain believes and ...< but I'm not saying that those platforms are inherently bad. You just need to be aware of the danger and I definitely think that is definitely something that the social subjects in schools should be able to tackle should be able to talk about. But the question is: "How?". If you're not already a teacher who is already interested in the topic, you would need to either need to learn it in your teacher education or need to cooperate with colleagues as you said earlier.

I: Yeah.

L: But that's also a bit of a time and management issue.

I: Yeah, I think it's also since you mentioned the time issue again. I think it's also a time issue with the teacher training course.

7

L: Yes!

I: Because what I've also heard from quite a few sides is: "Yes, all of that ... or a lot of that would be interesting, but when should we do it?".

L: Yes. Yes, definitely. I think it would be great if at least the elective subjects were more open, so that you could pick from different institutes.

I: Mhm.

L: ... if there were more incentives that you would pick from different subjects.

I: Mhm.

L: And in particular, when it comes to digital competences. When you pick a few subjects in those ... but aside from the time issue that we touched upon, this has become a huge management issue. So, this would also need to be a change that comes from the top.

I: Hm, yeah. I mean that would then probably be already beyond the faculty, let alone one research project.

L: Yeah.

I: Ahm, there's also, quite a lot going on at the moment in this area and I'm planning also on having sort of a list of other ideas that I want to include.

<Kurzes Gespräch über Daten>

I: Of course, for me it's also interesting to say, at which point of the study program could I bring in these topics. And so, ahm, of course it's not always easy to identify any concrete sequences in courses or even courses in general. <...> and in your case, I think, you are currently researching?

L: Yes.

I: So, you might maybe have a better view of generally topic areas than specific courses. But anything that comes to mind where you would say "That would be interesting in that course or in that topic.", would be great.

L: A lot of ... because I see the production of digital media, again, so I was at an IT department of a technical school, so I'm already very biased, but in some aspects, you can absolutely use the English course, the English subject at school, to bring some digital elements into play. For example, one thing I remember is when we talked about statistics, news, disinformation and misinformation. I prepared a few real-world examples of how statistics were used to mislead viewers or readers, some of them quite humorous. Then you could ask students to do the same, to create a statistic on whatever subject they like and be as manipulative as they can be.

I: Mhm.

L: And often I noticed – and again this is just where I come from – if you have a gaming aspect, if you turn it into a game, into a challenge.

I: Mhm.

L: ... with some creative aspects, they thrive and then they learn a lot more than if you just stand in front of the class and teach it to them directly. So, we would use different small projects in one, two, three lessons where students then also had to produce something. I think the maker-culture from tech and from the games industry is something that is very productive here.

I: Ah, mhm.

8

L: I think in the computer sciences there is also often talk about participatory design.

I: Mhm.

L: And I believe that the humanities could learn a thing or two from that and, yeah, get students more into this productive mode of thinking.

I: Mhm. Yeah, I think that certainly could be beneficial.

<Austausch über Erfahrungen mit Projekten im Englischunterricht>

I: I think that's also a very nice point. And I think that's also probably something that you can bring into teacher education in a broader sense –

L: Yes, definitely.

I: that might also be, maybe suitable for at least – I don't know – maybe not completely diving into it, but on a surface level presenting it and slightly exploring it in a general teaching course, because it's also of course interesting for me to also have some of these competences brought into sort of mandatory courses because the situation as it is now is that many of these competences are there somewhere but people –

depending on their path through their studies – can completely miss them.

L: Yes, yeah.

I: <...> and so it would also be interesting to say that is something you could do in a mandatory subject because it's then something that they have, and you could be sure that they have learned something in that regard. So, I think also from this perspective it quite an interesting idea. <...> Ahm, any particular ideas you would find particularly interesting or any resources you would suggest in that area? For participatory design in humanities? Or would you say you would just have to look at how it's done in technical subjects and then bring it in?

L: That's how I've been doing it mostly now, that I've taken a look how digital literacy is talked about, how participatory design is talked about, how computational empowerment is talked about and those are things which are mostly happening in the computer sciences.

I: Mhm.

L: I say mostly, because there is often an overlap with other subjects too, but – and this is just my view – I always think that English is a bit lacking behind when it comes to digital applications. I can remember from my time in the teacher program that we talked about web quests.

I: I can remember that too.

L: Ahm, I'm not saying anything against the method, but it's like you said, you have this choice between very specific courses that are on a particular method. For me that was web quests, then I had a course that was only on moodle. Or you manage to circumvent all of them and don't have any course with digital competences. Ahm and I believe there has to be something in between, that you have Specific Issues courses in English pedagogy where you approach digital competences from the subject of English: "Ok, we have this book. How can we transform it into digital media? What can we do with it?" and vice versa "We have this physical medium. How can we do something digital with it?" but also "How can we see the real-life surroundings and the social in digital media?". And again, that is where I come in from my video games, ... that you take something digital and talk about society or how it affects students, how it is portrayed. Similar to like you would in a book. But you can also do it the other way around. This is what we talked about at the very beginning with algorithms, that you can imagine them as just a procedure that the students follow and then you ask them: "Ok, what are the procedures that you follow? Could you do them differently?" ...

9

I: Mhm.

L: ... "Where are some problems in your specific procedures?" And I think you would need specific courses in your education that find this middle ground between something very specific and not digital at all. What that would look like is the million-dollar question.

<beide lachen>

L: I think your earlier comment about that those need to be mandatory is certainly true ...

I: Yeah, I mean of course, I think it's also then the question about the scope of the mandatory part.

L: Yeah.

I: But I think some sort of introducing the area would certainly be quite beneficial. <...> so, I think that would definitely be a good model.

<...>

I: What I'd also maybe find interesting is - as you've said you've brought in videogames for analysis into the classroom – so, how did you decide which video games you analyse with your students?

L: That's always a bit tricky. I try that they are fairly accessible. Meaning, ideally, they should run on multiple platforms. Ideally, they should be free or very cheap, because I cannot expect my students to buy a ... 60 € mainstream game. And I also want them to be understandable, legible, even for people who are not as familiar with videogames but also in the gameplay. And this is also why I am so interested in narrative games, because they are more closely aligned to books, to web comics ... and often don't demand as much from players as ... an online shooter game for example.

I: Mhm.

L: And it's just research on my part, that I try out various games and see "Ok, what is this game about?", "What is it ... hinting at?" sometimes because depending on the title it might be a bit more ... subtitle or not in its messaging. And then I'd give my students a pool of games to pick from but also tell them "If you'd have a suggestion, if you have played something that you think would fit, please let me know. I will have a look at it, and you can use that too." I've used games in this specific form as

reading competence. So, for student who failed the reading part of their exam. They had the chance to engage with a narrative driven game for an hour or two and then tell me a bit about it either in written form or orally.

I: That sounds interesting.

L: ... and as it often happens, is that they then would continue playing even after they have fulfilled their mandatory part.

I: Mhm. That's nice.

L: And it's always the greatest joy for the teacher, I would say, if you introduce your students to something, if you quote-unquote trick them into trying and the y develop a genuine interest or love for it. Ahm, similarly, me and my colleagues would do it in the listening competences. If a student would fail a listening competence, they would have to listen to a podcast on a topic that they are interested in. Two to three episodes and then ... tell us something about it. And for many of them, they have never listened to a podcast before. I mean ... might also be not the most interesting format for teenagers. Depends. Probably depends on the person. But yeah, suddenly there was this whole ... world of different ... products that they have not engaged with previously and got very interested in. But I also believe this needs to go into the opposite direction. There also need to be teachers who ask the students – it's a bit of a cliché question, but – "Ok, what are your hobbies? What are you spending your free time with?"

10

I: Mhm

L: I noticed that a lot of my students read webtoons. And I knew of webtoons, but I have never read a single one in my life. And some of them would read really long expansive continuous series-es of 5000 pages and more. And this is something that tends to be ... forgotten or overlooked, when you come to the English classroom with a traditional book, that many of the students might not be reading traditional – quote-unquote traditional – literature as much but then spend hours on their phone reading Korean comic strips translated into English or spend hours in video games engaging with English either in voice chat, subtitles on the screen, as the sound output. And I think it's a bit of a shame if you don't tap this resource. So, I could also imagine that you could probably also find a webtoon that you could read with the whole class if the teacher is willing to engage with the medium and finds a suitable one.

I: Yeah, yeah. I think that's also always a nice touch.

<Kurzter Austausch über Erfahrungen mit der Integration von Interessen von Lernenden im Unterricht>

L: And yeah, in some subjects, you have those core concepts. In the English classroom you can sort of bend or mend the topic to their interests a bit. For instance, we had the climate crisis and environmentalism as a core topic in the second grade upper secondary. And knowing that the kids were all interested in videogames, we picked video games that discuss the topic, we talked about the game industry and the climate crisis. And that sort of ... of course is very specific. So, you still need to give them enough knowledge about the topic in general so that they can at the end pass their final exams. But you can find a way into the topic via a vector that already interests them. It's like you said, with videogames this worked quite nicely. I'm sure there are other ...

I: Yeah.

L: ... other things that most of them are interested in. Anime shows for example. I mean I know to little about it, but I also didn't try to have hooks in there were I would integrate it into my lesson in order to wake them up again or in order to get them interested in the topic in the first place.

I: Yeah, I think that's certainly a nice strategy when you have something that grabs their attention. <...> So, I think the list's done now.

<...>

L: So, you asked me how I used games.

I: Mhm.

L: I also used in the full classroom setting, so not as something they had to engage with privately at home, but we tried various multiplayer games.

I: Ah, so ...

L: ... that often were used as a bit of a treat. So, the lesson after an exam for example, but sometimes just to have a gaming element in the design of a class. One example would be the Lies game where you would have to make up statements and deceive other players about facts about the world, about various topics, be it animals, people, places ...

11

I: Mhm.

L: And this not only works well in the context of lies and truth, information, disinformation, misinformation, but what is interesting is that students would realize: "Oh, wait, this statement has a grammatical error and also a typo. This must have been written by one of my colleagues.", and then of course not pick this one as the truth, as the true statement. And after two or three rounds of playing this game, they were so eager to not make any mistakes either grammatically or in their spelling. Some of them had their dictionary open in another tab to look up certain words, how to spell them.

I: Interesting.

L: And even though this was unintended by me, it had a tremendous side effect of them engaging with English in a way that I – first of all – didn't anticipate and – second of all – they themselves didn't even realize that they were learning while it should have been a fun example to illustrate information and disinformation. And ... I believe there are few games that are capable of that. Another example that I used at a time when we had to do distance learning ... is that I used the game "Keep talking and nobody explodes".

I: Ah, yeah, the bomb one.

L: Exactly, it's a game where one player sits in front of a screen that shows a bomb and all the other players have a manual with many pages and many puzzles, and it shows instructions that tell you how you can solve this bomb. And so, I had groups of students that were dedicated to the different parts of the bomb defusal and me sitting at the other end – literally and virtually – with my bomb telling them what I'm seeing in

front of me. And ... especially in these online remote learning settings it was sometimes difficult to get them to talk. But with this game – and I'm not saying it worked for all of them equally, because it's also a bit of a challenge. Maybe they don't know how it works. Maybe they're having problems themselves or maybe they still have a bad connection and don't want to speak up. But I had several students that I heard for the first time ever since we went into distance learning again and they kind of forgot about that they were actively talking English to the whole virtual classroom because they were so engaged in trying to tell me how to defuse the bomb. Maybe not the best setting to learn because it's also a very stressful setting, but yeah. I believe there's some games or digital elements that language teachers can make use of to also help their subject.

I: Yeah, I think those are also definitely some very interesting aspects. I think that's quite a nice story with getting them to talk. Quite brilliant. So, then anything else that comes to mind?

L: Not right now. If I think of something, I have your e-mail address. If you have something, feel free to contact me. Now you also have it on tape that I said that.

I: That's nice. <beide lachen> Perfect that's great. Thank you!

L: You're welcome.

12

Befülltes Categoriesystem aus der Analyse der ersten Interviewreihe mit Lehrenden

Digitale Kompetenzen, deren Vermittlung, Anknüpfungspunkte

Medien und Daten vergleichen und bewerten

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: "dealing with conspiracy theories online ... information overload, how to deal with information overload ..."	Professor Smith, 12	-
Prof. Dalton-Puffer: „<murmelt> Jo! 10 (Deskriptoren D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen.“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden.“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren.“) natürlich auch.“	Professor Dalton-Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
Prof. Dalton-Puffer: „Na bumm. H.13. dies is a viel verlangt. Also ab 1. (Deskriptor H.13.1.: „Ich kann die Fülle vorhandener Werkzeuge und Medien erkennen.“) des find i is realistisch.“	Professor Dalton-Puffer, 11	-
Interviewer: „Und was auch ist: Ich hab g'sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau'n von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...“ Professor Dalton-Puffer: „Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwos <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwos moch mit dem <lacht>? Und wohin darf ich's dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetz' nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass des a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.“	Professor Dalton-Puffer, 14	Unterricht – Materialien gestalten und erweitern, Unterricht vorbereiten, Unterrichten Sprachwissenschaft – Content and Language Integrated Learning
Prof. P3: "I'm not sure if that helps but in one course there was a ... student who'd already been teaching for a ... for quite a couple of years, you know. She had quite a lot of experience. And we were talking about a textbook example ... and this was a task. And in that task students were asked ... young ... young learners ... young readers were asked to research on the internet and then write up that information in the form of ... well the genre wasn't really given. <beide lachen> So in short, it was a really, really, really bad task. And the student admitted that she'd actually done that task because you know before doing our course, she didn't know how much work was involved for the pupils. So, basically what they had to do was find a reliable source that they can understand in English because they we're not given any help, they had to read the information, understand it, maybe even you know they had to skim a lot of text to find information. Ah ... they didn't even know what information to find or what information to look for but never mind. You know, they had to select, they had to transform that information into a text into a specific genre that they were not <lauter als Rest des Satzes> familiar with. So, wow overwhelming and then she was unhappy with the results. I mean it's understandable if you analyze the task and the steps that are involved <stark betont> and also the competences that are involved <stark betont>. So, I'd also feel that ... but that goes with any competence. It doesn't matter if it's only listening or it's only reading ... you know it doesn't matter how many sources are involved. As a teacher you always need to be aware of how difficult a task is and what it really actually means for the pupils. But I think it'd be very helpful for future teachers to know about this and to analyze tasks and what's involved in them and to be able to you know scaffold these tasks and help students along the way ... or cut a task short and say 'Ok, this year we're only gonna look at this and that. And not at the whole thing.' So that they know how to make a task easier and also shorter when it comes to time."	Anonyme Lehrperson 3, 5	Unterricht – Unterricht vorbereiten
C.2 (Deskriptor C.2: C.2.1.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung online recherchieren.“, C.2.2.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung ausprobieren.“, C.2.3.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen.“, C.2.4.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen und evaluieren.“) is a highly important but a difficult task.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
[...] and E3 (Deskriptor E.3: E.3.1.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings recherchieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.2.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings auswählen, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.3.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings gestalten, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.4.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings evaluieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 10-11	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten Sprachwissenschaft
F5 (Deskriptor F.5: F.5.1.: „Ich kann didaktische Zusammenhänge von Medienbildung und informatischer Bildung verstehen.“, F.5.2.: „Ich kann Aspekte der Medienbildung und Informatischen Bildung für die Unterrichtsgestaltung aufzeigen.“, F.5.3.: „Ich kann Ziele, Elemente und Aspekte der Medienbildung und Informatischen Bildung für die Unterrichtsplanung berücksichtigen.“, F.5.4.: „Ich kann gezielt Lernprozesse entwickeln und einüben lassen, welche die Zielsetzungen und Prinzipien aus der Medienbildung und Informatischen Bildung berücksichtigen.“) and F6 (Deskriptor F.6: F.6.1.: „Ich kenne spezifische Quellen für den Medieneinsatz in der digitalen Grundbildung.“, F.6.2.: „Ich kann einschätzen, unter welchen Kriterien Medien gezielt in Lernprozessen zur Verfügung gestellt werden können.“, F.6.3.: „Ich kann Lernprozesse durch den Einsatz von Lernplattformen und Social Media unterstützen.“, F.6.4.: „Ich kann persönliche Lernumgebungen und E-Portfolios für den Lernprozess gestalten.“) are important.	Anonyme Lehrperson 3, 12	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen

G12 (Deskriptor G.12: G.12.1.: „Ich kenne Systeme zur Gestaltung öffentlich zugänglicher Auftritte im Internet.“, G.12.2.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems Beiträge für einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten (z.B. Blogbeitrag auf der Schulwebsite).“, G.12.3.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet mitgestalten.“, G.12.4.: „Ich kann einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten, evaluieren und adaptieren.“) is mixed - work on school website should not be the teachers' responsibility - is often unwanted the materials aspect is relevant	Anonyme Lehrperson 3, 13	-
H1 (Deskriptor H.1: H.1.1.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren.“, H.1.2.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren.“, H.1.3.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren.“, H.1.4.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren, organisieren und bewerten.“), [...]are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	-
Interviewer: "... then here with intelligent systems. If you think about online interaction ... to know the difference between human and artificial intelligence ... and recognizing legitimacy of information." Prof. P1: "Mhm!"	Anonyme Lehrperson 1, 3	-
Interviewer: "So, there's continuing to improve upon materials which were found ... and also considering which resources are fitting and then also creating your own resources ..." Prof. P1: "And of course, that would be one point then which would be particularly important which I suppose to a certain extent was covered by the new media parts of Materials <...> At least for some of the dimensions. Not – Oh, no actually the development as well. It should also be things that they have thought about in connection with their lesson planning."	Anonyme Lehrperson 1, 4	Unterricht und Schulorganisation – Unterricht vorbereiten,
Interviewer: "Then also information literacy and the internet and evaluating media ..." Prof. P1: "Yes definitely."	Anonyme Lehrperson 1, 4	Wissenschaftliches Arbeiten – Wissenschaftliche Arbeiten erstellen
Prof. P1: "... I guess what's then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching. So, for example in More you have the ... SLX or whatever it's called. The online activities. Most of them are selected response. And while that has its ... it also has its purposes and things like that, but it doesn't then sort of replace certain other ways of practicing language or dealing with language. I mean for selected response I guess the advantage is that you've got the immediate gratification of whether it was right or wrong. But that doesn't necessarily tell you and the teacher how well something has been understood. Because then you'd also want to have a look at other methods of collecting data like limited response or extended response or something. And so that element of online activities which schoolbooks have provided I think that that is maybe something that we could cover in Principles? No, not Principles. More in Materials. Ahm ... so that students are also better at judging the quality of such things ... of things that they find on the internet or ..."	Anonyme Lehrperson 1, 6-7	Englisch Sprachwissenschaft – Communicative Language Teaching Unterricht und Schulorganisation – Unterricht vorbereiten
Information literacy is done partially in LiU (Language in Use), EPCO (English in a Professional Context), MAGNET (Mediation and Genre Analysis for English Teachers), ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers), IRL (Information and Research Literacy) (some areas could maybe be expanded)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungsmöglichkeit

Zusammenarbeiten

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: "And I wish I had more time in my classes because most of my classes are built around – especially in the covid era but also prior to the covid era – virtual teamwork. And I wish I had more time to talk about what tools teams can use for different communicative teamwork purposes."	Professor Smith, 4	-
Prof. Smith: „Wow, I'm taking notes over here because I'm writing that article on digital collaboration, so I don't know what it's like on the student side. Because I don't think any of us professors are skilled in virtual team management. We're just: "Here's the project. Just figure it out." This is what – and we teach the content knowledge, and we don't teach anything about virtual team collaboration yet we're expecting a high level of performance of our students in that area."	Professor Smith, 4	-
Prof. Smith: "Yeah, that's why I think it needs more of instructor's management and leadership to make sure the team project is functioning and is launched in the right way. And I think instructors forget that we focus on our content knowledge and the assignment design, but we don't launch and manage the teams as well as we could. And I also – in my research I read in the twenty-first century all teamwork is digital to a degree. So even if you're meeting in the classroom from time to time face-to-face, you're sharing documents, you're making decision, you're collaborating, you're emailing, you're messaging. So, to some degree all projects are virtual today."	Professor Smith, 5	-
Prof. Smith: "That is so interesting because I did a number of interviews for a number of lecturer level positions and never once am I asked: "Do you have a competence with these ... tools?"" Interviewer: "That's interesting." Prof. Smith: "Maybe ... maybe moodle, the virtual teaching ... but not some of these core document production or collaborative tools." [...] Prof. Smith: "I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don't know how to use them ourselves?"	Professor Smith, 5	Unterricht – Projekte betreuen
Prof. Smith: "Ahm, well going back to technical skills – and my focus here in this interview is gonna keep going back to virtual collaboration ... among students. So, my reading has shown that team selection – or not only my reading, my experience, practice has shown that team selection – can play a vital role in student virtual collaboration. So,	Professor Smith, 6	Unterricht – Projekte betreuen

I've adapted this personality testing approach, which seems to work. I don't have any data on it but for me it's really been working. But what I've been reading is effective team selection is based on not only personality and background, culture but also who has what tech skills – so, if I had more time, I would survey the students who knows how to make a video, who knows how to do this and that, and include that in my team selection process. I think that would be great if I had a number of different tech experts in different teams. But another component of that – of successful virtual teams – is actually social collaboration. So, who has skills in that area? Also, can make a better team. Some people don't but some people do and if I could select teams with those factors in mind and let people know: "This is one of your roles to the team.", I think that could help things."		
Prof. Smith: "So, I think that team selection is the foundation of what makes successful team collaboration based on different skills that are drawn upon in projects. And one of these skills being tech skills but yet to get that – to integrate that – into my course design but it would be personality, culture, background – say your major, your double mayor –, tech skills and social skills."	Professor Smith, 6-7	Unterricht – – Projekte betreuen
Prof. Smith "Ok, so let me tell you because I think it's kind of interesting. So... I'm looking at my notes. So, the collective intelligence is "Is there a group intelligence?", "What makes a group able to well on a variety of different tasks?". Right? So, you can measure IQ and you can find correlations between this IQ test and peoples' performance on a wide variety of cognitive tasks. What about groups? And the assumption was that if you put together people with high IQs, they would automatically have a high collective intelligence. But surprisingly they found that this C-factor or collective intelligence is not strongly correlated with the average or maximum individual intelligence. But it comes – this collective intelligence comes out of the average social sensitivity of the group members. So, the more socially aware the group members are – and that leads to more turn taking in the groups, so if not one person dom- if you're socially aware – if not one person is dominating. There's equal turn taking. So that means all the intelligences get more space, you know, get more room on the table. Social intelligence is being aware when someone is down or not feeling motivated and drawing that out of them. And this general social – average – social awareness and equal turn taking is what generates collective intelligence. It can be measured, and it can be predicted, which groups are gonna succeed on a wide range of tasks if they have these two factors: equal turn taking and social sensitivity among the team. [...] So, in terms of collaboration, tools and teachers supporting collaboration making sure there's strong social relationships in the group and that the students use tools that nurture social relationships. Because some tools do not. Like e-mail creates a lot of distance and misinterpretation whereas tools where you can see faces or use emojis that can develop social cohesion in the group. So, the tools that are used are really important for this social development of the team."	Professor Smith, 7	Unterricht – Projekte betreuen
Prof. Dalton-Puffer: „Des mit den sozialen Settings des find i ganz ... ganz spannend ehrlich gsogt. Dass ma jetzt also die digitale Arbeit jetzt ned nur so als „Gehet hin und recherchiert jeder für sich!“, sondern ... jo mit verschiedenen Applikationen – von denen i jetzt kane konkret kenn – einfach kollaborativ arbeiten kann.“	Professor Dalton-Puffer, 5	-
Prof. P3: "Yeah, yeah. But I think we could ask about other more basic questions that are gonna be there no matter what software we use. And that's classroom management and that's time management and how do you help people deal with working alone, working in groups, you know, these are very basic questions that are still there if they use online tools. And this is something that I think is very interesting to cover ... if we had enough time in the world."	Anonyme Lehrperson 3, 7	Unterricht - Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen, Projekte betreuen
... D6 (Deskriptor D.6: D.6.1.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten recherchieren.“, D.6.2.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten auswählen.“, D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten ergebnisorientiert einsetzen.“, D.6.4.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 9	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Projekte betreuen
G13 (Deskriptor G.13: G.13.1.: „Ich kenne digitale Möglichkeiten zum Teilen von didaktischen Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.2.: „Ich kenne Möglichkeiten zur kollaborativen Entwicklung von Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.3.: „Ich kann digitale Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien im Kolleg*innenteam anwenden.“, G.13.4.: „Ich kann Kolleg*innen bei der Anwendung digitaler Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien unterstützen.“): collaboration is not ideal here because it is very individual, but this is generally important	Anonyme Lehrperson 3, 13	Unterricht - Unterricht vorbereiten
H7 (Deskriptor H.7: H.7.1.: „Ich kenne synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung.“, H.7.2.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen.“, H.7.3.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen und adaptieren.“, H.7.4.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen, adaptieren und erweitern.“) is not specific enough but needs to be taken seriously	Anonyme Lehrperson 3, 14	-
H12 (Deskriptor H.12: H.12.1.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen und finden.“, H.12.2.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden und daran teilnehmen.“, H.12.3.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren.“, H.12.4.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren und moderieren.“) is strongly context dependent • may be decided by Fachgruppenleiter*innen or individual choice • but is important that teachers are aware of • lifelong learning is also highly important	Anonyme Lehrperson 3, 14-15	-

I: Also using collaborative systems for teamwork ... P: Mhm. Interviewer: "... thinking about which system is suitable for which task. And then there's of course also the topic of Lernplattform. Prof. P1: "Hm! Yeah." Interviewer: "It's also interesting because in IT – it's not compulsory – but in some groups of the teacher education they have a moodle segment (beispielsweise Lehr- und Lernorganisation)." Prof. P1: "Yeah, you notice that when sometimes <...> in English we don't have it in the sense of how to use it as a teacher. But I think some students don't always know how to use moodle as a student."	Anonyme Lehrperson 1, 5	Unterricht - Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen
--	----------------------------	--

Interagieren und Kommunizieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: "Ok, so let me tell you because I think it's kind of interesting. So... I'm looking at my notes. So, the collective intelligence is "Is there a group intelligence?", "What makes a group able to well on a variety of different tasks?". Right? So, you can measure IQ and you can find correlations between this IQ test and peoples' performance on a wide variety of cognitive tasks. What about groups? And the assumption was that if you put together people with high IQs, they would automatically have a high collective intelligence. But surprisingly they found that this C-factor or collective intelligence is not strongly correlated with the average or maximum individual intelligence. But it comes – this collective intelligence comes out of the average social sensitivity of the group members. So, the more socially aware the group members are – and that leads to more turn taking in the groups, so if not one person dom- if you're socially aware – if not one person is dominating. There's equal turn taking. So that means all the intelligences get more space, you know, get more room on the table. Social intelligence is being aware when someone is down or not feeling motivated and drawing that out of them. And this general social – average – social awareness and equal turn taking is what generates collective intelligence. It can be measured, and it can be predicted, which groups are gonna succeed on a wide range of tasks if they have these two factors: equal turn taking and social sensitivity among the team. [...] So, in terms of collaboration, tools and teachers supporting collaboration making sure there's strong social relationships in the group and that the students use tools that nurture social relationships. Because some tools do not. Like e-mail creates a lot of distance and misinterpretation whereas tools where you can see faces or use emojis that can develop social cohesion in the group. So, the tools that are used are really important for this social development of the team."	Professor Smith, 7	Unterricht – Projekte betreuen
Interviewer: "Yeah, I think it could maybe be beneficial to have multiple channels for communicating ..." Prof. Smith: "... with your lecturer with your teacher. I agree! Maybe not on their phone because that's a personal space but maybe – they're called an intranet and many companies use them for internal communication. That should be built into those learning platforms like moodle. Because moodle has really poor group communication tools. Yeah, we've got forum, glossary ..."	Professor Smith, 8	Unterricht – Organisator- isches
Prof. Smith: "This comes from business. The different task – the teamwork tasks – which might each require a different tool." Interviewer: "Oh. <lacht> that's quite a list." Prof. Smith: "These are the tasks that go along with collaboration and so teachers and students need to be strategic about which tools to use for which purposes."	Professor Smith, 10	Unterricht – Unterrichten, Projekte betreuen
Prof. Smith: "So digital emotional intelligence and your digital footprint. Yeah, these are the things. Digital emotional intelligence and digital footprint, digital citizenship. I think those are other competencies that ... teach-pre-service teachers need to learn so that they can share and protect their students ... and help their students participate critically and successfully in a protective way in our – in the public discourse in political – civic discourse."	Professor Smith, 12	-
Prof. Dalton-Puffer: „<murmelt> Jo! 10 (Deskriptoren D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen.“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden.“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren.“) natürlich auch.“	Professor Dalton- Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
Prof. Dalton-Puffer: „Jo. Des is ok (zu Deskriptor D.16.1.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien aufzählen“, 2.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback ausprobieren“, 3.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in meine Lehrtätigkeit integrieren“, 4.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in ihren Stärken und Schwächen gegeneinander abwägen“). Des is für mich – für mich – verlinkt ... do woa des 10er ... mit dem 10er.“	Professor Dalton- Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
D4 (Deskriptor D.4: D.4.1.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien erkennen.“, D.4.2.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien beschreiben.“, D.4.3.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien einbeziehen.“, D.4.4.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien evaluieren.“), D5 (Deskriptor D.5: D.5.1.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien planen“, D.5.2.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien vergleichen.“, D.5.3.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien erstellen und durchführen“, D.5.4.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien evaluieren.“) and D6 (Deskriptor D.6: D.6.1.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten recherchieren.“, D.6.2.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten auswählen.“, D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten	Anonyme Lehrperson 3, 9	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Projekte betreuen

ergebnisorientiert einsetzen.“, D.6.4.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“) are important		
assessment as more general question should be a conversation rather than just throwing out information	Anonyme Lehrperson 3, 10	Unterricht – Bewerten
G8 (Deskriptor G.8: G.6.1.: „Ich kenne Regeln der Netiquette für diverse Formen der digitalen Kommunikation.“, G.8.2.: „Ich kann bei allen Formen der digitalen Kommunikation die Regeln der Netiquette beachten.“, G.8.3.: „Ich kann die Regeln der Netiquette für alle Formen der digitalen Kommunikation reflektieren.“, G.8.4.: „Ich kann die Regeln der Netiquette für alle Formen der digitalen Kommunikation meinen Schüler*innen vermitteln.“) is important	Anonyme Lehrperson 3, 12-13	Unterricht – Unterrichten
H7 (Deskriptor H.7: H.7.1.: „Ich kenne synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung.“, H.7.2.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen.“, H.7.3.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen und adaptieren.“, H.7.4.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen, adaptieren und erweitern.“) is not specific enough but needs to be taken seriously	Anonyme Lehrperson 3, 14	-
H12 (Deskriptor H.12: H.12.1.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen und finden.“, H.12.2.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden und daran teilnehmen.“, H.12.3.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren.“, H.12.4.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren und moderieren.“) is strongly context dependent • may be decided by Fachgruppenleiter*innen or individual choice • but is important that teachers are aware of • lifelong learning is also highly important	Anonyme Lehrperson 3, 14-15	-
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers’ meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungs- möglichkeit

Digitale Medien rezipieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: “Yeah. Well, I think digital media literacy has focused a lot on sources, but I think there’s so much more to critical media literacy than just evaluating the sources.”	Professor Smith, 5	-
Prof. Smith: “You know bots <...> that are coming into public discourse about important issues. We need to – this needs to be addressed right away – I think – in education. <...> Talking about the dangers – so being able to detect trolls and bot farms, being able to identify native advertising. Do you know what native advertising is?” Interviewer: “Ah yeah at the basic level.” Prof. Smith: “Well, it’s where advertising is made to look like personal content or content that – so the New York Times is very good at native advertisement. It looks like a New York Times article, but it’s sponsored and it’s very hard to find that and detect that. So, these aspects of critical media literacy are so important for a vibrant thriving critical thinking democracy. Being able to detect these bots, being able to detect advertising, being able to use Wikipedia wisely.”	Professor Smith, 11-12	-
Prof. Smith: “... having visual literacy is very important. That for example is being able to check images, where it comes from, source images, being able to create images, being able to find out the emotional interpretation of images”	Professor Smith, 12	-
Prof. Smith: “dealing with conspiracy theories online ... information overload, how to deal with information overload ...”	Professor Smith, 12	-
Prof. P3: “And you know what I feel is a major issue at school but something I also realized at university is that some readers really struggle with deciding ... or finding out the resource of the text. Where did you get the text from? Is it the original or has it been cited? Has it been altered from the original source? How do you trust the source? Or how to do you find more about the source? Who published the text? What could be ... obviously the language of the text as well. What Kind of text is it? Is it informative? Does it try to persuade or is it both? You know these questions we ask about any text, but I realize that for digital texts ... for online texts it becomes ... it sometimes becomes an issue because ... pupils <langsam und stark betont> and students pick texts without critically analyzing them. And you know for future teachers I would hope that they become more critically aware.” <...> Prof. P3: “Yeah, and I think that something that you can incorporate again and again in a couple of courses. So ... not only teacher course but in any literature course. Critical reading competence. I’m pretty sure you can incorporate it and ... yeah”	Anonyme Lehrperson 3, 4	Sprach- wissenschaft – Medien- kompetenz Umsetzungs- möglichkeit
Prof. P3: “And ... sort of ... I cannot talk for my other colleagues. I cannot answer that for my other colleagues but from my perspective ... I think it would be possible to include some digital multimedia texts into the course. So, if we’re thinking about yeah linguistic courses for example: students used online texts anyway to collect data for example. And I think talking about text characteristic in linguistics courses. Text characteristics of online texts ... would be possible. You know we were talking about characteristics of stories or advertisements or letters. Ahm ... and we could add another point and we could look at a digital text as well.”	Anonyme Lehrperson 3, 3	Umsetzungs- möglichkeit Umsetzung

digiKomp-P Kategorie B Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4.: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
F3 (Deskriptor F.3: F.3.1.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt der Schüler*innen benennen.“, F.3.2.: „Ich kann Lehr-Lernprozesse gestalten, die digitale Artefakte aus verschiedenen Perspektiven entdecken und reflektieren lassen.“, F.3.3.: „Ich kann im Unterricht Kompetenzen für Reflexion, Nutzung und Gestaltung von solchen digitalen Artefakten aufbauen lassen.“, F.3.4.: „Ich kann Unterrichtsdiseins entwickeln, die Komplexität und Mehrdeutigkeit zulassen und lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten anbieten, sowie fächerverbindende und fächerübergreifende Arbeitsformen berücksichtigen.“) is interesting - texts as digital artefacts - huge potential	Anonyme Lehrperson 3, 8	Sprach- wissenschaft – Medien- kompetenz
Prof. P1: “Ok but from an information literacy perspective again that would be relevant because you also need to know then how algorithms work and how your feed on Facebook is made up and sort of stuff like that but again that’s not necessarily specifically English, I mean that more what teachers need to know in general if they don’t already. Because from IRL (Information and Research Literacy) it’s always funny ... ahm ... because you never know what students write if they are writing it because they think you want to read what they’ve written or whether they really only have just discovered about X, Y and Z <beide lachen> in connection with I don’t know information <...> for example.”	Anonyme Lehrperson 1, 3	-
Information literacy is done partially in LiU (Language in Use), EPCO (English in a Professional Context), MAGNET (Mediation and Genre Analysis for English Teachers), ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers), IRL (Information and Research Literacy) (some areas could maybe be expanded)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungs- möglichkeit Umsetzung

Digitale Medien produzieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: “That is so interesting because I did a number of interviews for a number of lecturer level positions and never once am I asked: “Do you have a competence with these ... tools?”” Interviewer: “That’s interesting.” Prof. Smith: “Maybe ... maybe moodle, the virtual teaching ... but not some of these core document production or collaborative tools.” [...] Prof. Smith: “I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don’t know how to use them ourselves?”	Professor Smith, 5	Hindernisse – Mangelnde Kompetenzen Lehrender
Prof. Smith: “... having visual literacy is very important. That for example is being able to check images, where it comes from, source images, being able to create images, being able to find out the emotional interpretation of images”	Professor Smith, 12	-
Prof. Dalton-Puffer: „Guad, do kummen wir jetzt schon mehr näher an unseren Bereich.“ Interviewer: “Genau. Medienproduktion.” Prof. Dalton-Puffer: „Genau, do könn ma jetzt die Materialien gestalten. Des is jetzt irgendwie more obvious. Bis jetzt the most obvious part.”	Professor Dalton-Puffer, 3	-
Interviewer: „Was generell in der Informatik gerne gesehen wird sind so open-Sachen so diese ... Open Educational Resources.“ Prof. Dalton-Puffer: „Ja, ja. Mhm. I man des sicher. Des wär was interessantes, wenn ma des auch selbst kann, wos neu erstellen und unter a OER Lizenz stellen.“	Professor Dalton-Puffer, 4	-
Prof. Dalton-Puffer: „So Output-Formen wie ... wie drehts a Video drüber oder so, deis hob i bis jetzt’ no nie verwendet, aber i glaub Umgang mit Video und so Bilddateien, Erstellung und Publishing und auch eben Bearbeitung so ganz a ... also irgend so a basic Schnittsoftware, deis wär’ wahrscheinlich wichtig, wenn ma jetzt als Lehrer mol a kurzes Lehrvideo online stellen will.“ [...] Prof. Dalton-Puffer: „Mhm, des find i jetzt’ a guade Idee im Punkto ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers). Jo. Mhm.“	Professor Dalton-Puffer, 13	Umsetzungs- möglichkeit
G12 (Deskriptor G.12: G.12.1.: „Ich kenne Systeme zur Gestaltung öffentlich zugänglicher Auftritte im Internet.“, G.12.2.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems Beiträge für einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten (z.B. Blogbeitrag auf der Schulwebsite).“, G.12.3.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet mitgestalten.“, G.12.4.: „Ich kann einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten, evaluieren und adaptieren.“) is mixed - work on school website should not be the teachers’ responsibility - is often unwanted - the materials aspect is relevant	Anonyme Lehrperson 3, 13	-
H2 (Deskriptor H.2: H.2.1.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.“, H.2.2.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten formatieren.“, H.2.3.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten veröffentlichen.“, H.2.4.: „Ich kann digitale Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten reflektieren.“) [...] are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	Wissenschaft- liches Arbeiten - Recherche
Interviewer: “And there’s also what’s very popular creating Open Educational Resources.” Prof. P1: “Yeah. Mhm. And creative commons licences”	Anonyme Lehrperson 1, 4	-
media production is partially done in MAGNET, more could be added	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungs- möglichkeit Umsetzung

Digitalisierung im Alltag

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: "You know bots <...> that are coming into public discourse about important issues. We need to – this needs to be addressed right away – I think – in education." <...> Talking about the dangers – so being able to detect trolls and bot farms, being able to identify native advertising. Do you know what native advertising is?" Interviewer: "Ah yeah at the basic level." Prof. Smith: "Well, it's where advertising is made to look like personal content or content that – so the New York Times is very good at native advertisement. It looks like a New York Times article, but it's sponsored and it's very hard to find that and detect that. So, these aspects of critical media literacy are so important for a vibrant thriving critical thinking democracy. Being able to detect these bots, being able to detect advertising, being able to use Wikipedia wisely."	Professor Smith, 11-12	-
Interviewer: „Und dann hier beziehts si dann mehr drauf, dass ma digitale Medien im Leben und im Beruf anwendn kann ... also im Prinzip ... wie sich die Technologie auf die Gesellschaft und umgekehrt auswirkt und dann eben auch wie's in der Didaktik eingebracht werden kann. Da beziehts si eben auch auf Kinder und Jugendliche und wie's ... Peergroups ... wie das eben betroffen is und welchen Einfluss hier Medien haben können. Die eigene Medienbiografie also wie man mit den Medien umgeht. Also reflektieren können. Ist das jetzt was wo man sich sinnvoll verhält und so weiter.“ Prof. Dalton-Puffer: „Mhm.“ Interviewer: „Also das wär' in diese Richtung gedacht. Hier ist dann auch noch die Sache, dass man das an Kolleginnen Kollegen vermitteln kann <...>“ Prof. Dalton-Puffer: „Jo, i man why not? Also dann miassat ma hold dann irgendwie was können was ma dann konkretisieren kann im Punkto englischer Sprachunterricht owa ...“	Professor Dalton-Puffer, 3	Unterricht – Unterstützung von Kolleg*innen
digiKomp-P Kategorie B Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4.: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
D19 (Deskriptor D.19: D.19.1.: „Ich kenne den aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit.“, D.19.2.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit folgen.“, D.19.3.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die eigene Lehrtätigkeit kritisch hinterfragen.“, D.19.4.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die Lehrtätigkeit aktiv mitgestalten.“) is also important.	Anonyme Lehrperson 3, 10	-
E2 (Deskriptor E.2: E.2.1.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen und die fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs beschreiben.“, E.2.2.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs abgleichen“, E.2.3.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs vereinen.“, E.2.4.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs weiterentwickeln.“) and E3 (Deskriptor E.3: E.3.1.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings recherchieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.2.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings auswählen, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.3.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings gestalten, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.4.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings evaluieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 10-11	Unterricht
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers' meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Interview Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungsmöglichkeit

Chancen und Grenzen der Digitalisierung

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. P3: "You know I thought about software and software that is being used and I remember maybe that was twenty years ago – who knows – fifteen ... I took a course, and I don't even remember the name of the program, but it was similar to moodle ... and we ... mainly used that software program to create tasks that were similar to just normal ... tasks like handouts. You know like drag and drop function." Interviewer: "Mhm." Prof. P3: "On the handout you just take a pen and connect the two and sort of it was ... we didn't think about the question of "What does online teaching mean?". We just used software as a tool to create tasks that were similar to tasks pupils already get. You know, maybe with more pictures and maybe with a hope that it would be more interesting for the pupils. And ... ahm ... I think ... well, there's two points I wanna make. One point is it's really important – in my personal opinion – to ask about the historical perspective of online teaching because it for sure <stark betont und lauter> has changed. And it has changed – I think – drastically in the last few months. And sort of imagining what online teaching could be like is a very interesting topic which could be addressed on a general level not specific to the English department. You know what does online teaching mean? What could online teaching mean. Because my fear is that by using online tools, we could regress to that stage of drag and drop and forget about all these important accomplishments that we've had in teaching. You know because the system so easily affords gap-fill."	Anonyme Lehrperson 3, 5-6	-
digiKomp-P Kategorie B Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4.: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-

D19 (Deskriptor D.19: D.19.1.: „Ich kenne den aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit.“, D.19.2.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien in der Lehrtätigkeit folgen.“, D.19.3.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die eigene Lehrtätigkeit kritisch hinterfragen.“, D.19.4.: „Ich kann Themenstellungen im aktuellen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien für die Lehrtätigkeit aktiv mitgestalten.“) is also important.	Anonyme Lehrperson 3, 10	-
--	-----------------------------	---

Gesundheit und Wohlbefinden

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: „dealing with conspiracy theories online ... information overload, how to deal with information overload ...“	Professor Smith, 12	-
health and media usage is an important aspect students sleep too little	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers' meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungsmöglichkeit

Geschichtliche Entwicklung

Textstelle	Quelle	Überschneidet
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers' meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungsmöglichkeit

Medien und Daten suchen und finden

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Dalton-Puffer: „<murmelt> Jo! 10 (Deskriptoren D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen.“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden.“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren.“) natürlich auch.“	Professor Dalton-Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
Prof. Dalton-Puffer: „Jo. Des is ok (zu Deskriptor D.16.1.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien aufzählen“, 2.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback ausprobieren“, 3.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in meine Lehrtätigkeit integrieren“, 4.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in ihren Stärken und Schwächen gegeneinander abwägen“). Des is für mich – für mich – verlinkt ... do woa des 10er ... mit dem 10er.“	Professor Dalton-Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
Prof. Dalton-Puffer: „<murmelt> ... also das heißt: Ich kann – sogn ma mol jetzt – authentischen digitalen Content in den Unterricht implementieren. Des heißt ich kann mit meinen Schülern irgendeine Web-Site sharen ... die ma dann gemeinsam beoawtn.“ Interviewer: „Zum Beispiel. Oder irgendwelche Materialien aus sozialen Netzwerken nutzen oder irgendwelche Tools dies halt gibt.“ Prof. Dalton-Puffer: „Ah. ... Jo, i man, des kau man olles unterschreiben do natürlich. Keine Frage.“	Professor Dalton-Puffer, 7-8	Unterricht – Unterricht vorbereiten, Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen
Prof. Dalton-Puffer: „Na bumm. H.13. dies is a viel verlangt. Also ab 1. (Deskriptor H.13.1.: „Ich kann die Fülle vorhandener Werkzeuge und Medien erkennen.“) des find i is realistisch.“	Professor Dalton-Puffer, 11	-
Interviewer: „Und was auch ist: Ich hab g'sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...“ Professor Dalton-Puffer: „Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwos <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwos moch mit dem <lacht>? Und wohin darf ich's dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetz' nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass des a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.“	Professor Dalton-Puffer, 14	Unterricht – Unterricht vorbereiten, Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen Sprachwissenschaft – Content and Language Integrated Learning
Prof. P3: „Yeah, and I think reading becomes different when we start talking about online reading and you need some different skills when it comes to online reading. Like myself: I never used proper bookmarks. Only when I helped a colleague write a paper on digital reading and I myself after so many years of being a reader learnt something that's really useful. And funnily enough, her research showed that very few people do this and that they get lost online because they jump from page to page and yeah, they lose track of their original question. Yeah, so that's what I mean what does it mean ... what is a successful read/writer. And we just have to expand – I think – our understanding of what ... what that is. Because <lacht> the texts change, you know, they become online.“	Anonyme Lehrperson 3, 5	Wissenschaftliches Arbeiten – Recherche
C.2 (Deskriptor C.2: C.2.1.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung online recherchieren.“, C.2.2.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung ausprobieren.“, C.2.3.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen.“, C.2.4.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen und evaluieren.“) is a highly important but a difficult task.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-

E2 (Deskriptor E.2: E.2.1.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen und die fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs beschreiben.“, E.2.2.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs abgleichen“, E.2.3.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs vereinen.“, E.2.4.: „Ich kann mein mediendidaktisches Wissen mit den fachdidaktischen Spezifika des Unterrichtsfachs weiterentwickeln.“) and E3 (Deskriptor E.3: E.3.1.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings recherchieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.2.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings auswählen, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.3.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings gestalten, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“, E.3.4.: „Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien Lernsettings evaluieren, die auf die fachspezifischen Besonderheiten Rücksicht nehmen“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 10-11	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Feedback einholen
[...] and F6 (Deskriptor F.6: F.6.1.: „Ich kenne spezifische Quellen für den Medieneinsatz in der digitalen Grundbildung.“, F.6.2.: „Ich kann einschätzen, unter welchen Kriterien Medien gezielt in Lernprozessen zur Verfügung gestellt werden können.“, F.6.3.: „Ich kann Lernprozesse durch den Einsatz von Lernplattformen und Social Media unterstützen.“, F.6.4.: „Ich kann persönliche Lernumgebungen und E-Portfolios für den Lernprozess gestalten.“) are important.	Anonyme Lehrperson 3, 12	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen
H1 (Deskriptor H.1: H.1.1.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren.“, H.1.2.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren.“, H.1.3.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren.“, H.1.4.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren, organisieren und bewerten.“), [...] are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	-
Interviewer: “... and then data models ... data base systems ...” Prof. P1: “You need to at least know how to use them in terms of library databases ...”	Anonyme Lehrperson 1, 3	Wissenschaft- liches Arbeiten – Recherche
Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects; research is done in EPCO (English in a Professional Context); for instance feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized	Anonyme Lehrperson 2, 2	Wissenschaft- liches Arbeiten – Wissen- schaftliche Arbeiten erstellen, Recherche, Peerfeedback Umsetzungs- möglichkeit Umsetzung

Medien und Daten organisieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. P3: “Yeah, and I think reading becomes different when we start talking about online reading and you need some different skills when it comes to online reading. Like myself: I never used proper bookmarks. Only when I helped a colleague write a paper on digital reading and I myself after so many years of being a reader learnt something that’s really useful. And funnily enough, her research showed that very few people do this and that they get lost online because they jump from page to page and yeah, they lose track of their original question. Yeah, so that’s what I mean what does it mean ... what is a successful read/writer. And we just have to expand – I think – our understanding of what ... what that is. Because <lacht> the texts change, you know, they become online.”	Anonyme Lehrperson 3, 5	Wissenschaft- liches Arbeiten - Recherche
Wissensmanagement - Students throw away schoolbooks - Frustration - Naming files as starting point Keeping track of information	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
project management is important Wissensmanagement und Lernmanagement	Anonyme Lehrperson 3, 12	-
H1 (Deskriptor H.1: H.1.1.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren.“, H.1.2.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren.“, H.1.3.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren.“, H.1.4.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren, organisieren und bewerten.“), [...] are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	-
Prof P1: “I wonder whether some of them are sort of like general issues like somewhat like students have as we were saying earlier on about moodle. I know that ... ahm ... people use moodle in different ways and ... there is a lot of information and I know that my classes have a lot of information on moodle and of course I think that it’s totally obvious where everything can be found, and I have my cheat sheets so students who are interested could see how I organize it and things like that. Ahm ... and I wonder whether just some students don’t take the time and whether it’s more of a personality thing ... ahm ... that they may just be a bit lot in the real world and not just in digital areas. And so that’s really difficult to tell where the issues really lie. Ahm ... whether it’s the situation or the individual students or the interactions between the student and the teacher or the student and teacher and the learning platform. I guess like you were saying like with the IT students not everybody is going to be a perfect student. There are different aspects of ... ahm ... learning let alone digital competences and things like that.”	Anonyme Lehrperson 1, 6	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen

Medien und Daten teilen

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Interviewer: „Was generell in der Informatik gerne gesehen wird sind so open-Sachen so diese ... Open Educational Resources.“ Prof. Dalton-Puffer: „Ja, ja. Mhm. I man des sicher. Des wär was interessantes, wenn ma des auch selbst kann, was neu erstellen und unter a OER Lizenz stellen.“	Professor Dalton-Puffer, 4	-
Prof. Dalton-Puffer: „<murmelt> ... also das heißt: Ich kann – sogn ma mol jetzt – authentischen digitalen Content in den Unterricht implementieren. Des heißt ich kann mit meinen Schülern irgendeine Web-Site sharen ... die ma dann gemeinsam beoawatn.“ Interviewer: „Zum Beispiel. Oder irgendwelche Materialien aus sozialen Netzwerken nutzen oder irgendwelche Tools dies halt gibt.“ Prof. Dalton-Puffer: „Ah. ... Jo, i man, des kau man olles unterschreiben do natürlich. Keine Frage.“	Professor Dalton-Puffer, 7-8	Unterricht – Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen
Interviewer: (zur Kategorie G - Digital Verwalten und Schulgemeinschaft gestalten) „Und hier geht’s dann jetzt mehr um das im – „ Prof. Dalton-Puffer: „Die Verwaltung.“ Interviewer: „- im Hintergrund und das Organisatorische. Ja, ned wirklich auf das Unterrichten bezogen ...“ Prof. Dalton-Puffer: „Najo, des ... hm. Des jo. Wobei hold in der allgemeinen Pädagogik hot ma holt koa Praktikum, nan? Also des is wos i ma vorstelln kann. Des kann ma dann im Rahmen des Masterpraktikums oder so zum Thema machen. Do is holt immer diese ... Problematik: Ma hot zwoa Fächer. In jedem mocht ma a Masterpraktikum. Wenn ma ... Glück hot, mocht des ana va die zwa. Wann ma ned gonz so viel Glück hot, mocht ma in beiden das gleiche. Und wann ma Pech hot, mochts keiner von den beiden in der Begleitlehrveranstaltung.“	Professor Dalton-Puffer, 9-10	Unterricht – Organisatorisches, Unterstützung von Kolleg*innen Umsetzungsmöglichkeit
Interviewer: „Und was auch ist: Ich hab g’sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...“ Professor Dalton-Puffer: „Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwos <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwos mocht mit dem <lacht>? Und wohin darf ich’s dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetz’ nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass des a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.“	Professor Dalton-Puffer, 14	Unterricht – Unterricht vorbereiten, Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen Sprachwissenschaft – Content and Language Integrated Learning
digiKomp-P Kategorie B Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
Prof. P1: „... and copyright. An IRL thing as well.“	Anonyme Lehrperson 1, 4	Umsetzung
Interviewer: „And there’s also what’s very popular creating Open Educational Resources.“ Prof. P1: „Yeah. Mhm. And creative commons licences“	Anonyme Lehrperson 1, 4	-
Prof P1: „I wonder whether some of them are sort of like general issues like somewhat like students have as we were saying earlier on about moodle. I know that ... ahm ... people use moodle in different ways and ... there is a lot of information and I know that my classes have a lot of information on moodle and of course I think that it’s totally obvious where everything can be found, and I have my cheat sheets so students who are interested could see how I organize it and things like that. Ahm ... and I wonder whether just some students don’t take the time and whether it’s more of a personality thing ... ahm ... that they may just be a bit lot in the real world and not just in digital areas. And so that’s really difficult to tell where the issues really lie. Ahm ... whether it’s the situation or the individual students or the interactions between the student and the teacher or the student and teacher and the learning platform. I guess like you were saying like with the IT students not everybody is going to be a perfect student. There are different aspects of ... ahm ... learning let alone digital competences and things like that.“	Anonyme Lehrperson 1, 6	Unterricht – Unterricht vorbereiten, Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen
Prof. P1: „And of course, this would be then where sharing would come in useful because then if you then created task which you could share with your colleagues, and they’ve created task which they would share with you. That makes it easier in a sense because it is very time consuming to find things and also to put together your own tasks. So, I suppose then but again that’s something we think about in Materials is how to judge the suitability of tasks that you’ve found whether it’s in the schoolbook or whether it’s somewhere in the internet.“	Anonyme Lehrperson 1, 7	Unterricht – Unterstützung von Kolleg*innen
Prof. P1: „Ahm, this would then be an overlap with IRL. I think there’s a lot of students who have ... ahm ... not enough knowledge about things like copyright ahm particularly in connection with images because they know the <...>. They hate stylesheets. They know that they should at least mention the stuff and the formatting then is another issue <lachen>. But of course, part of the problem there is that their own teachers didn’t do it. <...> And so, if your teachers aren’t perfect then ... I don’t know if it encourages students to think oh well if they can’t be bothered then I can’t be bothered either, whether they don’t notice it. You know that sort of element is definitely something where you get a lot of students commenting on well my teachers never said where they got anything from <beide lachen> and you know photocopies of schoolbooks so copyright law in Austira. That’s all an issue.“	Anonyme Lehrperson 1, 9	Unterricht – Unterricht vorbereiten, eigenständiges Lernen unterstützen Umsetzung

encouraging learners to understand and follow copyright (provide information on copyright of all materials)	Anonyme Lehrperson 2, 2	Umsetzungsmöglichkeit
Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects; research is done in EPCO (English in a Professional Context); for instance feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized	Anonyme Lehrperson 2, 2	Wissenschaftliches Arbeiten – Wissen- schaftliche Arbeiten erstellen, Recherche, Peerfeedback Umsetzungsmöglichkeit

Grundlagen des Betriebssystems

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Wissensmanagement - Students throw away schoolbooks - Frustration - Naming files as starting point Keeping track of information	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
H1 (Deskriptor H.1: H.1.1.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren.“, H.1.2.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren und selektieren.“, H.1.3.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren und organisieren.“, H.1.4.: „Ich kann zielgerichtet Informationen recherchieren, selektieren, organisieren und bewerten.“), [...] are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	-

Textverarbeitung

Textstelle	Quelle	Überschneidet
E11 (Deskriptor E.11: E.11.1.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des IT-Einsatzes initiieren“, E.11.2.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes beraten.“, E.11.3.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des IT-Einsatzes betreuen“, E.11.4.: „Ich kann unter Verwendung und Einsatz von IT zu entwickelnde Arbeiten (z.B. Präsentationen, Projektarbeiten, VWA, Diplomarbeiten) hinsichtlich des ITEinsatzes beurteilen“) is interesting because it is more concrete, more concrete focus on process of writing	Anonyme Lehrperson 3, 11	Unterricht – Projekte betreuen, Bewerten Wissenschaftliches Arbeiten – wissen- schaftliche Arbeiten erstellen Sprachwissenschaft – Schreiben in der Zielsprache
H2 (Deskriptor H.2: H.2.1.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.“, H.2.2.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten formatieren.“, H.2.3.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten veröffentlichen.“, H.2.4.: „Ich kann digitale Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten reflektieren.“), [...]are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	Wissenschaftliches Arbeiten - Recherche
Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects; research is done in EPCO (English in a Professional Context); for instance feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized	Anonyme Lehrperson 2, 2	Wissenschaftliches Arbeiten – wissen- schaftliche Arbeiten erstellen, Recherche, Peerfeedback Umsetzungsmöglichkeit

Tabellenkalkulation

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Interviewer: "And here we'd have production of media. There's also the formats how to use it which software to use to produce it. Calculation and text production ..." Prof. P1: "I mean that would be relevant in connection with classes which deal with linguistics and statistics in some way. So ... parts of Testing and Assessment ... would have that if it would be only to use Excel for example <beide lachen> but also ... some Linguistics-Proseminare ... actually there is only one but that would include working with data and visualizing data in addition to statistics."	Anonyme Lehrperson 3, 11	Unterricht und Schulorganisation – Bewerten Sprachwissenschaft – Linguistische Analysen Umsetzungsmöglichkeit

Inhalte entwickeln

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Dalton-Puffer: „... wenn i jetzt Materialien erstelle muss i mi natürlich mit Urheberrechtsfragen auseinandersetzen. Das ham ma grad live erlebt in einem Erasmus+ Projekt wo ma mit Schulen zusammengearbeitet haben: Die haben Materialien entwickelt und jetzt wanns dann drum gegangen is <lacht> die online zu stellen. Jo, da ham ma hold alle möglichen Bilder und Grafiken austauschen müssen, weil die hold von irgendwo zamgsucht woan, die ma ned ganz offiziell dann online stellen kann.“	Professor Dalton-Puffer, 4	-
Interviewer: „Und was auch ist: Ich hab g'sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...“ Professor Dalton-Puffer: „Najo, do is vor ollm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwas <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwas moch mit dem <lacht>? Und wohin darf ich's dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetzt' nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass des a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.“	Professor Dalton-Puffer, 14	Unterricht und Schulorganisation – Unterricht vorbereiten, Unterrichten, eigenständiges Lernen unterstützen Sprachwissenschaft – Content and Language Integrated Learning
G13 (Deskriptor G.13: G.13.1.: „Ich kenne digitale Möglichkeiten zum Teilen von didaktischen Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.2.: „Ich kenne Möglichkeiten zur kollaborativen Entwicklung von Materialien im Kolleg*innenteam.“, G.13.3.: „Ich kann digitale Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien im Kolleg*innenteam anwenden.“, G.13.4.: „Ich kann Kolleg*innen bei der Anwendung digitaler Tools zur kollaborativen Entwicklung und Reflexion von Materialien unterstützen.“): collaboration is not ideal here because it is very individual, but this is generally important	Anonyme Lehrperson 3, 13	Unterricht– Unterricht vorbereiten
Interviewer: „So, there's continuing to improve upon materials which were found ... and also considering which resources are fitting and then also creating your own resources ...“ Prof. P1: „And of course, that would be one point then which would be particularly important which I suppose to a certain extent was covered by the new media parts of Materials <...> At least for some of the dimensions. Not – Oh, no actually the development as well. It should also be things that they have thought about in connection with their lesson planning.“	Anonyme Lehrperson 1, 4	Umsetzungsmöglichkeit
Interviewer: „And there's also what's very popular creating Open Educational Resources.“ Prof. P1: „Yeah. Mhm. And creative commons licences“	Anonyme Lehrperson 1, 4	-
encouraging learners to understand and follow copyright (provide information on copyright of all materials)	Anonyme Lehrperson 2, 2	Umsetzungsmöglichkeit

An der Gesellschaft teilhaben

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: „One more statement about that is that these competences are integral to a thriving democracy and a thriving professional life of different professionals and teachers. You know using these tools, online communication – these are the things you listed to me – awareness of dangers, of data protection, peer collaboration. I think to be integrated into every course. I almost think here in the 2020s – I'm not even gonna say in the 21st century, you know we often say in the early 21st century, we're right moving towards mid-21st century and I think they're just fundamental to a functional society today, our integrated global society nowadays. And it's a danger – I'm gonna make a bold statement – it's a danger even to democracy not to have these skills.“	Professor Smith, 11	-
Prof. Smith: „... and posting – young students today there's so many dangers with posting their private content online. Like young girls or young boys posting naked images of themselves at a very young age ...“	Professor Smith, 12	-
Prof. Smith: „So digital emotional intelligence and your digital footprint. Yeah, these are the things. Digital emotional intelligence and digital footprint, digital citizenship. I think those are other competencies that ... teach-pre-service teachers need to learn so that they can share and protect their students ... and help their students participate critically and successfully in a protective way in our – in the public discourse in political – civic discourse.“	Professor Smith, 12	-
Interviewer: „Und dann hier beziehts si dann mehr drauf, dass ma digitale Medien im Leben und im Beruf anwendn kann ... also im Prinzip ... wie sich die Technologie auf die Gesellschaft und umgekehrt auswirkt und dann eben auch wie's in der Didaktik eingebracht werden kann. Da beziehts si eben auch auf Kinder und Jugendliche und wie's ... Peergroups ... wie das eben betroffen is und welchen Einfluss hier Medien haben können. Die eigene Medienbiografie also wie man mit den Medien umgeht. Also reflektieren können. Ist das jetzt was wo man sich sinnvoll verhält und so weiter.“ Prof. Dalton-Puffer: „Mhm.“ Interviewer: „Also das wär' in diese Richtung gedacht. Hier ist dann auch noch die Sache, dass man das an Kolleginnen Kollegen vermitteln kann <...>“ Prof. Dalton-Puffer: „Jo, i man why not? Also dann miassat ma hold dann irgendwie was können was ma dann konkretisieren kann im Punkto englischer Sprachunterricht owa ...“	Professor Dalton-Puffer, 3	-
Interviewer: „Was generell in der Informatik gerne gesehen wird sind so open-Sachen so diese ... Open Educational Resources.“ Prof. Dalton-Puffer: „Ja, ja. Mhm. I man des sicher. Des wär wos interessantes, wenn ma des auch selbst kann, wos neu erstellen und unter a OER Lizenz stellen.“	Professor Dalton-Puffer, 4	-

Prof. Dalton-Puffer: „So Output-Formen wie ... wie drehts a Video drüber oder so, deis hob i bis jetzt' no nie verwendet, aber i glaub Umgang mit Video und so Bilddateien, Erstellung und Publishing und auch eben Bearbeitung so ganz a ... also irgend so a basic Schnittsoftware, deis wär' wahrscheinlich wichtig, wenn ma jetzt als Lehrer mol a kurzes Lehrvideo online stellen will.“ <...> Prof. Dalton-Puffer: „Mhm, des find i jetzt' a guade Idee im Punkto ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers). Jo. Mhm.“	Professor Dalton-Puffer, 13	Umsetzungsmöglichkeit
Interviewer: „Und was auch ist: Ich hab g'sehn sie ha ja einige Artikel auch verfasst zur Didaktik, also Fachdidaktik. Ich hab da einige davon in Specific Issues (die Lehrveranstaltung VK Specific Issues in Language Teaching) glaub i war das über Content and ... Language Integrated Learning und so weiter. Und vielleicht, wenn sie schau'n von der Perspektive her von den Kompetenzen, die wir besprochen haben, vielleicht interessant wäre oder ...“ Professor Dalton-Puffer: „Najo, do is vor oillm interessant die Bewertung, also Finden, Bewerten, Adaptieren von online-Material ... -Content. Weil des is immer sort of ein, um nicht zu sagen das große Thema von Fachlehrer*innen die auf Englisch unterrichten. Jo, es gibt jo ka Lehrbuch und ich muss meine Materialien selbst erstellen und wie geh i dann um damit. Jo, donn suach i hold irgendwos <beide lachen>. Wie bewerte ich des? Wie ... kann i des adaptieren? Was kann ich damit machen oder so zusogn in welchen Öffentlichkeitsrahmen is es eh wuascht wann i do irgendwos moch mit dem <lacht>? Und wohin darf ich's dann aber nicht verbreiten? Also a diese Urheberrechts-Sachen die san da scho a wichtig, jo. Und wie kann ich vielleicht meine Lerner*innen da auch medial aktiv werden lassen, also ned dass i jetzt' nur mich bewege in verschiedenen Medien und ihnen donn quasi an Zettel in die Hand drücken ... oder auch eine Seite am Bildschirm, sondern dass des a no in Lerner-Aktivität umgemünzt wird.“	Professor Dalton-Puffer, 14	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen Sprach- wissenschaft – Content and Language Integrated Learning
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers' meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Anonyme Lehrperson 2, 1	Umsetzungsmöglichkeit

Digitale Identitäten gestalten

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: „... and posting – young students today there's so many dangers with posting their private content online. Like young girls or young boys posting naked images of themselves at a very young age ...“	Professor Smith, 12	-
Interviewer: „Und dann hier beziehts si dann mehr drauf, dass ma digitale Medien im Leben und im Beruf anwendn kann ... also im Prinzip ... wie sich die Technologie auf die Gesellschaft und umgekehrt auswirkt und dann eben auch wie's in der Didaktik eingebracht werden kann. Da beziehts si eben auch auf Kinder und Jugendliche und wie's ... Peergroups ... wie das eben betroffen is und welchen Einfluss hier Medien haben können. Die eigene Medienbiografie also wie man mit den Medien umgeht. Also reflektieren können. Ist das jetzt was wo man sich sinnvoll verhält und so weiter.“ Prof. Dalton-Puffer: „Mhm.“ Interviewer: „Also das wär' in diese Richtung gedacht. Hier ist dann auch noch die Sache, dass man das an Kolleginnen Kollegen vermitteln kann <...>“ Prof. Dalton-Puffer: „Jo, i man why not? Also dann miassat ma hold dann irgendwie was können was ma dann konkretisieren kann im Punkto englischer Sprachunterricht owa ...“	Professor Dalton-Puffer, 3	-
Prof. Dalton-Puffer: „Auftritt und Verhalten ... rollenadäquat ... ok, des is wahrscheinlich gonz guad, jo. H.4.3. (Deskriptor: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat gestalten – nicht nur beim Berufseintritt.“) is sicher gut. <beide lachen>“	Professor Dalton-Puffer, 11	-
digiKomp-P Kategorie B Most of the category is relevant but B.10 (Deskriptor B.10: B.10.1.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen erkennen.“, B.10.2.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen ausprobieren.“, B.10.3.: „Ich kann neue technologische Entwicklungen auf ihre Relevanz für meine Lehrtätigkeit überprüfen.“, B.10.4.: „Ich kann die Relevanz neuer technologischer Entwicklungen an Kolleg*innen vermitteln.“) not so much.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-
[...] H4 (Deskriptor H.4: H.4.1.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien bewusst gestalten – gerade als Lehrperson beim Berufseintritt.“, H.4.2.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat überarbeiten – gerade als Lehrperson beim Berufseintritt.“, H.4.3.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat gestalten – nicht nur beim Berufseintritt.“, H.4.4.: „Ich kann meinen Auftritt und mein Verhalten in sozialen Medien reflektieren.“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 13-14	-
H12 (Deskriptor H.12: H.12.1.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen und finden.“, H.12.2.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden und daran teilnehmen.“, H.12.3.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren.“, H.12.4.: „Ich kann für mein professionelles, pädagogisches bzw. fachliches Interesse adäquate Onlinecommunities und Netzwerke suchen, finden, daran teilnehmen bzw. diese initiieren und moderieren.“) is strongly context dependent • may be decided by Fachgruppenleiter*innen or individual choice • but is important that teachers are aware of • lifelong learning is also highly important	Anonyme Lehrperson 3, 14-15	-

Persönliche Daten und Privatsphäre schützen

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Smith: „One more statement about that is that these competences are integral to a thriving democracy and a thriving professional life of different professionals and teachers. You know using these tools, online communication – these are the things you listed to me – awareness of dangers, of data protection, peer collaboration. I think to be integrated into every course. I almost think here in the 2020s – I'm not even gonna say in the 21st century, you know we often say in the early 21st century, we're right moving towards mid-21st century and I think they're just fundamental to a functional society today, our integrated global society nowadays. And it's a danger – I'm gonna make a bold statement – it's a danger even to democracy not to have these skills.“	Professor Smith, 11	-

Prof. Smith: "... and posting – young students today there's so many dangers with posting their private content online. Like young girls or young boys posting naked images of themselves at a very young age ..."	Professor Smith, 12	-
Prof. Smith: "So digital emotional intelligence and your digital footprint. Yeah, these are the things. Digital emotional intelligence and digital footprint, digital citizenship. I think those are other competencies that ... teach-pre-service teachers need to learn so that they can share and protect their students ... and help their students participate critically and successfully in a protective way in our – in the public discourse in political – civic discourse."	Professor Smith, 12	-
Interviewer: „Und dann hier beziehts si dann mehr drauf, dass ma digitale Medien im Leben und im Beruf anwendn kann ... also im Prinzip ... wie sich die Technologie auf die Gesellschaft und umgekehrt auswirkt und dann eben auch wie's in der Didaktik eingebracht werden kann. Da beziehts si eben auch auf Kinder und Jugendliche und wie's ... Peergroups ... wie das eben betroffen is und welchen Einfluss hier Medien haben können. Die eigene Medienbiografie also wie man mit den Medien umgeht. Also reflektieren können. Ist das jetzt was wo man sich sinnvoll verhält und so weiter.“ Prof. Dalton-Puffer: „Mhm.“ Interviewer: „Also das wär' in diese Richtung gedacht. Hier ist dann auch noch die Sache, dass man das an Kolleginnen Kollegen vermitteln kann <...>“ Prof. Dalton-Puffer: „Jo, i man why not? Also dann miassat ma hold dann irgendwie was können was ma dann konkretisieren kann im Punkto englischer Sprachunterricht owa ...“	Professor Dalton-Puffer, 3	-

Geräte und Inhalte schützen

Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. Dalton-Puffer: „Ahm ... ok. Neue Applikationen auswählen is jo. Prüfungsumgebungen, e-Portfolios, des is sehr praktisch, jo? Des is sicher was was eingebaut gehört – so nicht zumindest schon ansatzweise vorhanden.“	Professor Dalton-Puffer, 6	Unterricht – Bewerten
Prof. Dalton-Puffer: „Ahm ... also 13 (Deskriptoren D.13.1.: „Ich kann neue Applikationen und Software für den Unterricht suchen.“, D.13.2.: „Ich kann neue Applikationen und Software für Unterricht auswählen.“, D.13.3.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht einsetzen.“, D.13.4.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht kritisch reflektieren.“), 14 (Deskriptoren D.14.1.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen einsetzen.“, D.14.2.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen mit Inhalten befüllen.“, D.14.3.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen administrieren.“, D.14.4.: „Ich kann IT-gestützte Prüfungsumgebungen weiterentwickeln.“), 15 (Deskriptoren D.15.1.: „Ich kann Plattformen für E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung benennen.“, D.15.2.: „Ich kann Plattformen für E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung auswählen.“, D.15.3.: „Ich kann E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung einsetzen.“, D.15.4.: „Ich kann E-Portfolios und E-Assessments für die prozessorientierte Bewertung in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“). Nan?“	Professor Dalton-Puffer, 6	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten Projekte betreuen, Bewerten
Prof. Dalton-Puffer: „Jo. Des is ok (zu Deskriptor D.16.1.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien aufzählen“, 2.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback ausprobieren“, 3.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in meine Lehrtätigkeit integrieren“, 4.: „Ich kann verschiedene Möglichkeiten für Kommunikation und Feedback mit digitalen Medien in ihren Stärken und Schwächen gegeneinander abwägen“). Des is für mich – für mich – verlinkt ... do woa des 10er ... mit dem 10er.“	Professor Dalton-Puffer, 7	Unterricht – Feedback einholen
Prof. Dalton-Puffer: „Na bumm. H.13. dies is a viel verlangt. Also ab 1. (Deskriptor H.13.1.: „Ich kann die Fülle vorhandener Werkzeuge und Medien erkennen.“) des find i is realistisch.“	Professor Dalton-Puffer, 11	-
Prof. P3: „Testing is obviously also an issue.“ Interviewer: „Mhm. That's also an interesting point. Testing in ... what exactly about testing is important or ...?“ Prof. P3: „... I'm unsure – you know how long this is going to last this on-site off-site teaching but in schools it was very hard for teachers and pupils that ... when pupils were at home, most of them could not write a test, could not do a vocabulary checkup. And that's when they came back to school there was a lot of pressure on them because every teacher needed, wanted a test. And ... while I can say that for now, at the moment, online testing is an issue because people don't know how to do that.“	Anonyme Lehrperson 3, 5	-
Prof. P3: „You know I thought about software and software that is being used and I remember maybe that was twenty years ago – who knows – fifteen ... I took a course, and I don't even remember the name of the program, but it was similar to moodle ... and we ... mainly used that software program to create tasks that were similar to just normal ... tasks like handouts. You know like drag and drop function.“ Interviewer: „Mhm.“ Prof. P3: „On the handout you just take a pen and connect the two and sort of it was ... we didn't think about the question of “What does online teaching mean?”. We just used software as a tool to create tasks that were similar to tasks pupils already get. You know, maybe with more pictures and maybe with a hope that it would be more interesting for the pupils. And ... ahm ... I think ... well, there's two points I wanna make. One point is it's really important – in my personal opinion – to ask about the historical perspective of online teaching because it for sure <stark betont und lauter> has changed. And it has changed – I think – drastically in the last few months. And sort of imagining what online teaching could be like is a very interesting topic which could be addressed on a general level not specific to the English department. You know what does online teaching mean? What could online teaching mean. Because my fear is that by using online tools, we could regress to that stage of drag and drop and forget about all these important accomplishments that we've had in teaching. You know because the system so easily affords gap-fill.“	Anonyme Lehrperson 3, 5-6	-
C.2 (Deskriptor C.2: C.2.1.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung online recherchieren“, C.2.2.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung ausprobieren“, C.2.3.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen“, C.2.4.: „Ich kann Applikationen und Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung einsetzen und evaluieren.“) is a highly important but a difficult task.	Anonyme Lehrperson 3, 8	-

D4 (Deskriptor D.4: D.4.1.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien erkennen.“, D.4.2.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien beschreiben.“, D.4.3.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien einbeziehen.“, D.4.4.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien evaluieren.“), D5 (Deskriptor D.5: D.5.1.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien planen“, D.5.2.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien vergleichen.“, D.5.3.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien erstellen und durchführen“, D.5.4.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien evaluieren.“) and D6 (Deskriptor D.6: D.6.1.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten recherchieren.“, D.6.2.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten auswählen.“, D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten ergebnisorientiert einsetzen.“, D.6.4.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“) are important	Anonyme Lehrperson 3, 9	Unterricht – Unterrichten, Unterricht vorbereiten, Projekte betreuen
teachers should also be helped with D13 (Deskriptor D.13: D.13.1.: „Ich kann neue Applikationen und Software für den Unterricht suchen“, D.13.2.: „Ich kann neue Applikationen und Software für Unterricht auswählen.“, D.13.3.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht einsetzen“, D.13.4.: „Ich kann neue Applikationen und Software im Unterricht kritisch reflektieren“)	Anonyme Lehrperson 3, 10	Unterricht – Unterricht vor- bereiten, Unterrichten Kritik am Model
H.2.1.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten verfassen.“, H.2.2.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten formatieren.“, H.2.3.: „Ich kann unter Einsatz digitaler Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) wissenschaftliche Arbeiten veröffentlichen.“, H.2.4.: „Ich kann digitale Medien (Layout/ Textsysteme/ Literaturdatenbanken und Zitationssysteme) zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten reflektieren.“), H3 (Deskriptor H.3: H.3.1.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken benennen.“, H.3.2.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht auswählen.“, H.3.3.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht einsetzen.“, H.3.4.: „Ich kann Software zur quantitativen und qualitativen Analyse von Daten und Texten zu Forschungszwecken bedarfsgerecht evaluieren.“), [...] are important	Anonyme Lehrperson 3, 13- 14	Wissenschaft- liches Arbeiten – Recherche
H9 (Deskriptor H.9: H.9.1.: „Ich kenne digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools), die den Lernfortschritt bzw. Besondere Bedürfnisse der Schüler*innen identifizieren bzw. abbilden“, H.9.2.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) analysieren, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“, H.9.3.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) verwenden, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“, H.9.4.: „Ich kann digitale Werkzeuge (IKM, BIST, Diagnosetools) verwenden und organisieren, um den Lernfortschritt bzw. besondere Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren bzw. abzubilden.“): It is important to evaluate critically. More work needs to be put into digital tests and teachers need to be able to read the results	Anonyme Lehrperson 3, 14	-
Prof. P1: “So, something which would obviously be useful is the basics working. And that could literally be going back to the hardware and knowing how the tools work on a basic level from the point of view of students and also teachers probably in general. And then once those requirements are met then you can start thinking about not just the icing on the cake but also the cake.”	Anonyme Lehrperson 1, 12	-
Prof. P1: “... I guess what’s then particularly important for English as opposed to other subjects is that ... ahm ... is not just to know which tool exist but also to know how to use them for Communicative Language Teaching. So, for example in More you have the ... SLX or whatever it’s called. The online activities. Most of them are selected response. And while that has its ... it also has its purposes and things like that, but it doesn’t then sort of replace certain other ways of practicing language or dealing with language. I mean for selected response I guess the advantage is that you’ve got the immediate gratification of whether it was right or wrong. But that doesn’t necessarily tell you and the teacher how well something has been understood. Because then you’d also want to have a look at other methods of collecting data like limited response or extended response or something. And so that element of online activities which schoolbooks have provided I think that that is maybe something that we could cover in Principles? No, not Principles. More in Materials. Ahm ... so that students are also better at judging the quality of such things ... of things that they find on the internet or ...”	Anonyme Lehrperson 1, 6-7	Unterricht – Unterricht vorbereiten Sprach- wissenschaft – Communicative Language Teaching
Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects; research is done in EPCO (English in a Professional Context); for instance feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized	Anonyme Lehrperson 2, 2	Wissenschaft- liches Arbeiten – Peerfeedback, Recherche, Peerfeedback Umsetzungs- möglichkeit

Digitale Geräte nutzen

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. P3: "Testing is obviously also an issue." Interviewer: "Mhm. That's also an interesting point. Testing in ... what exactly about testing is important or ...?" Prof. P3: "... I'm unsure – you know how long this is going to last this on-site off-site teaching but in schools it was very hard for teachers and pupils that ... when pupils were at home, most of them could not write a test, could not do a vocabulary checkup. And that's when they came back to school there was a lot of pressure on them because every teacher needed, wanted a test. And ... while I can say that for now, at the moment, online testing is an issue because people don't know how to do that."	Interview Anonyme Lehrperson 3, 5	Unterricht – Bewerten
D4 (Deskriptor D.4: D.4.1.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien erkennen.“, D.4.2.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien beschreiben.“, D.4.3.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien einbeziehen.“, D.4.4.: „Ich kann im Unterricht passende und unpassende soziale Settings bei der Nutzung digitaler Technologien evaluieren.“), D5 (Deskriptor D.5: D.5.1.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien planen“, D.5.2.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien vergleichen.“, D.5.3.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien erstellen und durchführen“, D.5.4.: „Ich kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und organisatorischer Voraussetzungen mediengestützte Unterrichtsszenarien evaluieren.“) und D6 (Deskriptor D.6: D.6.1.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten recherchieren.“, D.6.2.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten auswählen.“, D.6.3.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten ergebnisorientiert einsetzen.“, D.6.4.: „Ich kann kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten in ihren Stärken und Schwächen bewerten.“) are important	Interview Anonyme Lehrperson 3, 9	Unterricht – Unterricht vorbereiten, Projekte betreuen
Prof. P1: "So, something which would obviously be useful is the basics working. And that could literally be going back to the hardware and knowing how the tools work on a basic level from the point of view of students and also teachers probably in general. And then once those requirements are met then you can start thinking about not just the icing on the cake but also the cake."	Anonyme Lehrperson 1, 12	-

Technische Probleme lösen

-

Mit Algorithmen arbeiten

Textstelle	Quelle	Überschneidet
Prof. P1: "Ok but from an information literacy perspective again that would be relevant because you also need to know then how algorithms work and how your feed on Facebook is made up and sort of stuff like that but again that's not necessarily specifically English, I mean that more what teachers need to know in general if they don't already. Because from IRL (Information and Research Literacy) it's always funny ... ahm ... because you never know what students write if they are writing it because they think you want to read what they've written or whether they really only have just discovered about X, Y and Z <beide lachen> in connection with I don't know information <...> for example."	Anonyme Lehrperson 1, 3	-
Interviewer: "... and then data models ... data base systems ..." Prof. P1: "You need to at least know how to use them in terms of library databases ..."	Anonyme Lehrperson 1, 3	Wissenschaftliches Arbeiten – Recherche

Kreative Nutzung von Programmiersprachen

-

Umsetzungsmöglichkeiten

Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb des Problembereichs

Textstelle	Unterkategorie	Quelle
Prof. Dalton-Puffer: „So Output-Formen wie ... wie drehts a Video drüber oder so, deis hob i bis jetz' no nie verwendet, aber i glaub Umgang mit Video und so Bilddateien, Erstellung und Publishing und auch eben Bearbeitung so ganz a ... also irgend so a basic Schnittsoftware, deis wär' wahrscheinlich wichtig, wenn ma jetzt als Lehrer mol a kurzes Lehrvideo online stellen will.“ <...> Prof. Dalton-Puffer: „Mhm, des find i jetz' a guade Idee im Punkto ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers). Jo. Mhm.“	Neue Form der Abgabe	Interview – Professor Dalton-Puffer, 13
Prof. P3: "And you know what I feel is a major issue at school but something I also realized at university is that some readers really struggle with deciding ... or finding out the resource of the text. Where did you get the text from? Is it the original or has it been cited? Has it been altered from the original source? How do you trust the source? Or how to do you find more about the source? Who published the text? What could be ... obviously the language of the text as well. What Kind of text is it? Is it informative? Does it try to persuade or is it both? You know these questions we ask about any text, but I realize that for digital texts ... for online texts it becomes ... it sometimes becomes an issue because ... pupils <langsam und stark betont> and students pick texts without critically analyzing them. And you know for future teachers I would hope that they become more critically aware." <...>	Erweiterung von Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson 3, 4

Prof. P3: "Yeah, and I think that something that you can incorporate again and again in a couple of courses. So ... not only teacher course but in any literature course. Critical reading competence. I'm pretty sure you can incorporate it and ... yeah"		
Prof. P3: "And ... sort of ... I cannot talk for my other colleagues. I cannot answer that for my other colleagues but from my perspective ... I think it would be possible to include some digital multimedia texts into the course. So, if we're thinking about yeah linguistic courses for example: students used online texts anyway to collect data for example. And I think talking about text characteristic in linguistics courses. Text characteristics of online texts ... would be possible. You know we were talking about characteristics of stories or advertisements or letters. Ahm ... and we could add another point and we could look at a digital text as well."	Erweiterung von Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson 3, 3
Information literacy is done partially in LiU (Language in Use), EPCO (English in a Professional Context), MAGNET (Mediation and Genre Analysis for English Teachers), ASSET (Advanced Speaking Skills for English Teachers), IRL (Information and Research Literacy) (some areas could maybe be expanded)	Erweiterung von Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson 2, 1
media production is partially done in MAGNET, more could be added	Erweiterung von Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson 2, 1
Category H is more relevant for ELC (English Language Competence), especially in research centered subjects; research is done in EPCO (English in a Professional Context); for instance feedback: one needs to decide whether it should be anonymized or not anonymized	Erweiterung von Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson 2, 2
Interviewer: "And here we'd have production of media. There's also the formats how to use it which software to use to produce it. Calculation and text production ..." Prof. P1: "I mean that would be relevant in connection with classes which deal with linguistics and statistics in some way. So ... parts of Testing and Assessment ... would have that if it would be only to use Excel for example <beide lachen> but also ... some Linguistics-Proseminare ... actually there is only one but that would include working with data and visualizing data in addition to statistics."	Digitale Hilfsmittel behandeln – Statistische Auswertung	Interview – Anonyme Lehrperson 3, 11
Interviewer: (zur Kategorie G - Digital Verwalten und Schulgemeinschaft gestalten) „Und hier geht's dann jetzt mehr um das im –“ Prof. Dalton-Puffer: „Die Verwaltung.“ Interviewer: „- im Hintergrund und das Organisatorische. Ja, ned wirklich auf das Unterrichten bezogen ...“ Prof. Dalton-Puffer: „Najo, des ... hm. Des jo. Wobei hold in der allgemeinen Pädagogik hot ma holt koa Praktikum, nan? Also des is wos wos i ma vorstelln kann. Des kann ma dann im Rahmen des Masterpraktikums oder so zum Thema machen. Do is holt immer diese ... Problematik: Ma hot zwoa Fächer. In jedem mocht ma a Masterpraktikum. Wenn ma ... Glück hot, mocht des ana va die zwa. Wann ma ned gonz so viel Glück hot, mocht ma in beiden das gleiche. Und wann ma Pech hot, mochts keiner von den beiden in der Begleitlehrveranstaltung.“	Inhalte in Praxisphase	Interview – Professor Dalton-Puffer, 9-10
encouraging learners to understand and follow copyright (provide information on copyright of all materials)	Vorbildfunktion	Interview – Anonyme Lehrperson 2, 2
certain themes could be included as topics for argumentative essays in ILSS1 or ASSET teachers' meetings (history of IT, carrier in IT, cyberbullying, social media)	Schreib- und Diskussionsaufgaben	Interview – Anonyme Lehrperson 2, 1

Umsetzungsmöglichkeiten außerhalb des Problembereichs

Textstelle	Unterkategorie	Quelle
Prof. Dalton-Puffer: Ahm ... jo, also I glaub – Und spezielle Bedarfe von Lehrenden finden eigentlich – also damit findet man beim CTL eigentlich relativ leicht gehör. I man jetzt für a einzelne Person können die jetzt natürlich a nix mochn, jo, owa wenn si donn ergibt, dass des a weiter verbreitetes Bedürfnis is, is ma dort sehr bereit ... Angebote zu entwickeln.	CLT Kurse	Professor Dalton-Puffer, 17
Prof. Smith: "They should implement some slack dimensions into moodle or canvas or whatever platforms the institution is using. So that – you know, especially when it's online because when it's face-to-face a student comes up in the middle of class or the end of class and they say – you know: "I didn't understand this, professor." And then the professor goes: "Hey everybody, this could answer all of your questions." This is really missing in the online environment, the informal chat that can then be conveyed to the rest of the class and then help the rest of the class."	Verbesserung von Werkzeugen	Professor Smith, 8
Prof. Smith: "Yeah, yeah. Well wouldn't it be great if right at the beginning of a teacher training program or even a bachelors' program if there was a course all about digital tools for collaboration. And so, I would know that all of the students in my class know how to make a basic video, record a podcast, which tool – you know – how to use a Google Docs ... If they had that – like I assume they know how to write. <beide lachen> That's just a – You know I assume they know how to write and read, and I wish that I could also assume they know how to use those tools. And then I wouldn't have to deal with that in the project and we would collectively say "So, in order to create this document, you are gonna use Google Docs or in order to socialize your team is going to use video meetings" or whatever. And everyone would have the core competences and use the tools."	Basiskurs	Professor Smith, 4
meta-course for teachers with a focus on information sharing (could be done on school level as well)	Basiskurs	Anonyme Lehrperson 2, 2
open-source tools are great, but teachers need help finding them - suggestions would be needed but not too many as to not overwhelm - suggestions should be grouped by purposes suggestions should be checked for availability regularly	Liste von Werkzeugen	Anonyme Lehrperson 2, 1
list of suggestions for tools	Liste von Werkzeugen	Anonyme Lehrperson 2, 2

Prof. P3: „About the software I wanted to say: I don't think it's really necessary or possible to teach one software program. For example, we use moodle at the university. One term we use Big Blue Button, the next term we use Zoom. So, everything's changing and at school for example, I wanted to implement moodle for years. My IT-person said, "Well no, wait. Something great is coming." Ok, five years later something ... half-great came. MS Teams, which has been improved constantly and is now ... wow really has many features, but it took many, many years, years where I couldn't teach, couldn't use all those tools that are available. But what I wanted to say is: To learn for example MS Teams or Moodle you need people in your organization who are experts and who help you learn about that. I don't think it's the task of the university to do that.“	Ausbildung in der Schule	Anonyme Lehrperson3, 6
Prof. P3: „So, I think when it comes to very specifics of certain programs like MS ... I think that wouldn't be necessary to teach now for example in Ba or Ma courses. Although, <stark betont und lauter> of course the application like practical side, you know, doing research on it is obviously interesting and could be part of Ma thesis, you know, to see how are these programs used in teaching. But what I'm saying: There's so much change and change is so fast <stark betont und lauter> that it'd be – I think – more useful for students to learn about that later when it's ... they're teaching in school.“	Ausbildung in der Schule	Anonyme Lehrperson3, 6-7
tool specific knowledge is not really relevant - tools change quickly - should be learnt during work at school to be relevant	Ausbildung in der Schule	Anonyme Lehrperson3, 12
C.6 (Deskriptor C.6: C.6.1.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) benennen.“, C.6.2.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) erkennen.“, C.6.3.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren.“, D.6.4.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, strafund zivilrechtliche Aspekte) berücksichtigen.“) is not very well developed, highly important but not necessarily in the scope of what teachers should be responsible for, teachers should have basic knowledge, but experts would be needed to help These could be policemen, IT experts or people from Safer Internet.	Expert*innen im Unterricht	Anonyme Lehrperson3, 8
D10 (Deskriptor D.10 D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren“) is too much for a teacher, again experts should be considered for support	Expert*innen im Unterricht	Anonyme Lehrperson3, 12

Weitere Materialien und Informationsquellen

EuroCALL

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: “Do you know about CALL, Computer Assisted Language Learning, the professional organization?”	Interview – Professor Smith, 2
Prof. Smith: “Ok, so there's one called EuroCALL ...”	Interview – Professor Smith, 2
Prof. Smith: “It's a global – it's an international organization but there's a specific branch called EuroCALL. And it's Computer Assisted Language Learning. And it's all about using different tools and different advancements in using technology to advance language learning.”	Interview – Professor Smith, 2

Administrator*innen

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: “Yeah, that's a good question for you to interview the administrator, if you're interviewing administrators in any of these departments. “What do you see as future trends and how soon is that coming?” and “What is involved in those ... kind of - in creating those changes in the curriculum?””	Interview – Professor Smith, 8

E-Mu-Team

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: “We've been getting some training. I mean I really like our E-Mu team [E-Multiplikator*innen Team].” Interviewer: “Oh, ok?” Prof. Smith: “They do good training. That might be somebody you'd want to interview actually – oh, is she leaving? It's called E-Mu. <...> Their head, who I really like, she's leaving. Wow they would be really a good resource for you to interview 'cause they are in charge of training all the lecturers on moodle and collaborate.”	Interview – Professor Smith, 9

Studierende

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: “I wish – I also don't know what my colleagues are doing – I would love to hear from the students: “Oh, this professor is using this tool and it works really well.” You know like if the students got together and kind of had a survey and let us know which tools, they like the best that the teachers are using.”	Interview – Professor Smith, 9
Prof. Dalton-Puffer: “I was ned, also was mi jetzt interessiern würde aus Forschungsperspektive, wenn i mi jetzt in die Schuhe der IT-Didaktik versetzte, is: Was sogn die fortgeschrittenen Studierenden oder Absolventen? Wenn ma denen jetzt diese Kompetenzen als Kärtchen hinlegt, dass ma die des sortiern losst. Was für sie jetzt beim Berufseinstieg superwichtig ist oder wo sie sich super vorbereitet fühlen oder so. So Häufchen mochn. Des fänd i echt spannend. Owa des kennen's Ihrer Betreuerin erzählen. Die kann dann a weitere Masterarbeit vergeben.”	Interview – Professor Dalton-Puffer, 18

Stanford University Curriculum

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: "I haven't looked at it myself, but you might wanna take a look at the education department curriculum at Stanford University. Because it is located right in Silicon Valley. So, it's definitely gonna be influenced by technological trends. You might wanna compare – I would – after we talk, I'm gonna look it up myself and see what's offered in their curriculum that might be more in line with these digital competences that you're talking about."	Interview – Professor Smith, 14

San José State Curriculum

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: "Or also San José State University. I would look at San José State – that's a lower-level public university also in Silicon Valley – <...>"	Interview – Professor Smith, 14

Bücher

Textstelle	Quelle
Prof. Smith: "I'm curious if there are in textbooks – existing textbooks on digital competences for teachers ... you know that would be taught in a class or digital competences for language teachers or English teachers. So, I wonder if there's any actual published – I'm sure there are – educational materials to train."	Interview – Professor Smith, 14
Prof. Smith: "Well, the text we used a lot of chapters from in MAGNET, the Vandergrift ... that is a great – it's all about digital communication and language teaching."	Interview – Professor Smith, 14

Frühere Semester in u:find

Textstelle	Quelle
Prof. P1: "How far back did you go? Because it would be interesting to see whether there were changes." <...> Prof. P1: "I mean just from the perspective that before there might have been absolutely nothing, but it might be difficult for you know changes to be introduced because I mean it is only three semesters so to speak. I mean IRL was new with the Bed. it wasn't part of the Lehramt and it's exactly the same that Materials wasn't a course which had an equivalent in Lehramt at least not a compulsory one. The only one that was – as I said – was the Innovative Approaches which I taught in 2012 <...> but that was an optional course. One of the Specific Issues."	Interview – Anonyme Lehrperson 1, 12

Hindernisse und Grundlagen

Organisatorische und Ressourcen-bedingte Hindernisse und Grundlagen

Textstelle	Unterkategorie	Quelle
Prof. P1: "And it would be so much easier if things such as media literacy digital literacy whatever you want to talk about information literacy. If that was part of the general pedagogical plan in teacher education and not left up to whether individual subjects find space for it in what is already an extremely full curriculum with not much time and not very many ects. So ..."	Administrative Probleme - Curriculum	Interview – Anonyme Lehrperson1, 1
Prof. P1: "I mean ... in the presentations in Principles where lesson plans are involved, I don't think that they specifically choose digital tools as part of their lesson plan. Maybe because it doesn't sort of like fit in well with the overarching topics and I haven't done Introduction to English Language Teaching for a long time because that's live and it's only micro-teaching elements. There's not really enough time to use tools there ..."	Mangelnde Anknüpfungspunkte in Seminaren	Interview – Anonyme Lehrperson1, 8
Prof. P1: "... and so the only thing where we got lesson plans of course is in the materials class where they're explicitly asked to get the students to work with digital tool and not just to as teachers work with them. So, I Prof. P1: "... suppose that adds another layer of complexity but once students have worked out, heard, read, understood or what-have-you that it's not them putting together a paddlet but actually the students putting together their own paddlet or something like that ... ahm ... I think that most of them come up with sort of like pretty good ideas. Now to what extent these ideas are then realistic in the sense that it takes a long time for teachers to put those tasks together and then if your students put them together it takes them even longer <lachen>. Although maybe not because some students are probably more digitally literate than some teachers but again not all of them."	Zeitfaktor im Unterricht (Schule)	Interview – Anonyme Lehrperson1, 8
Prof. P1: "I mean I suppose since I teach two of the classes which focus in the broadest sense on materials – and I suppose IRL to a certain extent as well – I think maybe I know more about it – you know because I mean I don't know what happens in Literature and Culture and probably in other areas of the English department they don't know what we're doing in Fachdidaktik."	Administrative Probleme – Fehlende Abstimmung	Interview – Anonyme Lehrperson1, 12
curriculum is fixed	Administrative Probleme - Curriculum	Interview – Anonyme Lehrperson2, 1
reluctance to utilize tools	Einstellung der Lehrenden	Interview – Anonyme Lehrperson2, 1
materials which are great and free and then suddenly not free anymore lead to frustration among educators	Gründe für Einstellung der Lehrenden	Interview – Anonyme Lehrperson2, 1
tools which are integrated into moodle are more reliable and this security lessens the reluctance	Gründe für Einstellung der Lehrenden	Interview – Anonyme Lehrperson2, 1
open-source tools are great, but teachers need help finding them	Gründe für Einstellung der Lehrenden	Interview – Anonyme Lehrperson2, 1

Prof. P3: "Well, I think I know what you're talking about. Because at school we were given a sort of syllabus. And what we did at school was that every subject group picked a couple of competences and developed lessons for these single competences. So, it was a sort of maybe ... you know some subjects were expected to take over some competences. For the others it was like who'd like to do it? Who feels confident? Who's got some ideas? But there was no real agenda or plan on how to implement it, I have to say."	Administrative Probleme – Schulorganisation, mangelnde Planung	Interview – Anonyme Lehrperson3 1
Prof. P3: "I kind of had to admit that we noticed during the course together with the students that digital texts ... ahm ... that there is not much literature on digital texts, and I felt that students were interested in multimedia texts and in digital texts and online texts and what they had troubles with when writing their BA thesis or seminary papers was that there wasn't enough literature. So, it's sort of a bigger problem because students are interested in multimedia texts, they're interested in all sorts of texts but then they find out that not a lot of research has been done on it. And then of course we have great students who tackle that issue and do their own analyses and compare them to still to the literature they have, and they show gaps in research. But I think that might be one of the issues. We'd hope to have more research on these kinds of texts to be able to teach them and also have more research on ... like digital reading competence. I mean I know there has been some research done for example and I think it'd be really important to bring in this research into the courses. Yeah? One because one: Because yeah, it is important and two: Students are interested in it and they're gonna need it in their future teaching."	Fehlende Literatur	Interview – Anonyme Lehrperson3, 1
Prof. P3: "Yeah, well, I mentioned reading competence quite a lot. Though sort of before the interview obviously ... I thought, "Ok, why am I not thinking about listening for example <lachen> ... or writing?" And I think one of the reasons might be – I dare say – that there is even less research on listening."	Fehlende Literatur	Interview – Anonyme Lehrperson3, 4
Prof. P3: "Yeah, yeah. But I think we could ask about other more basic questions that are gonna be there no matter what software we use. And that's classroom management and that's time management and how do you help people deal with working alone, working in groups, you know, these are very basic questions that are still there if they use online tools. And this is something that I think is very interesting to cover ... if we had enough time in the world."	Ressourcen	Interview – Anonyme Lehrperson3, 7
Prof. P3: "Yeah, because I kind of feel you know that it doesn't matter if we're talking like university level or school level ... sort of at school when we got these ... we as teachers we just felt that ... "Wow, they are just stuffing more and more into the curriculum, which is already too full." And one would be hope that ... you know that there would be a rethinking and a more comprehensive look at the curriculum and not just an addition to the curriculum because obviously that's gonna create time issues, yeah? So ... I don't think you can talk about this digital competence in isolation and the same is gonna happen at university level. You just have to have a comprehensive look at the curriculum. It won't be possible to just add a part because then time issues are gonna come up."	Administrative Probleme – Curriculum Lehrplan	Interview – Anonyme Lehrperson3, 7
Prof. Smith: "That is so interesting because I did a number of interviews for a number of lecturer level positions and never once am I asked: "Do you have a competence with these ... tools?" Interviewer: "That's interesting." Prof. Smith: "Maybe ... maybe moodle, the virtual teaching ... but not some of these core document production or collaborative tools." [...] Prof. Smith: "I mean how can we even expect our students – you know, we assign many projects with these components – if we don't know how to use them ourselves?"	Mangelnde Kompetenzen bei Auszubildenden	Interview – Professor Smith, 5
Prof. Dalton-Puffer: „... i man natürlich. Ausprobieren muss man des in an spezifischen Fach. Die Frage ist nur ... <lacht kurz> I man jo sicher des dreht si immer im Kreis. Im Grunde: Sollns des dann in beiden Fächern lernen? Was a wieder overkill is oder vielleicht eh ned. Oder sollns des eher in der allgemeinen ... im allgemeinen Teil lernen und dann in beiden Fächern anwenden können?“	Administrative Probleme – Abstimmung zwischen Fakultäten	Interview – Professor Dalton-Puffer, 4
Prof. Dalton-Puffer: „Also, also meine Erfahrung ... also der Wahnsinn is hold einfach, sobald man irgendein Tool, irgendeine Software im Kurs verwendet ... des braucht einfach extrem vü Zeit bis des olle installiert hom und laufen hom und dass des bei olln gleich ausschaet und und und. Jo.“	Zeitfaktor im Unterricht (Universität)	Interview – Professor Dalton-Puffer, 15
Interviewer: „Was auch schon thematisiert wurde in einem Interview früher is eben die Sache, dass es auch irgendwie sehr ansprechend wäre, dass Lehrende halt irgendwo die Möglichkeit hätten, dass sie sich in die Richtung eben weiterbilden. Eben dafür dann.“ Prof. Dalton-Puffer: „Des jo. I man gibt's jo zum Teil eh. Gibt's jo a wunderbares Angebot vom CTL (Center for Teaching and Learning) a was jetzt die online Lehre betrifft und die Tools, die da zum Einsatz kommen, owa a didaktische Überlegungen. Do gibt's a wahnsinniges Angebot mittlerweile an Webinaren und die dann auch als Konserve zur Verfügung stehen. Also es gibt also einfach eigentlich zu vü. <lacht>“	Weiterbildungsangebote	Interview – Professor Dalton-Puffer, 17
Prof. Smith: "Right. Well, I proposed this course to our department, and they were interested and then in the end the actual education department – I heard they're offering this – a course. So, these were all my ideas, so I don't know what is offered in that course."	Administrative Probleme – Abstimmung zwischen Fakultäten	Interview – Professor Smith, 12
Prof. Dalton-Puffer: „Jo. Also diese Koordination, des is für mi glaub i a Praxisproblem, des für mi glaub i unlösbar is. Weil in a so a riesigen Organisation und Ausbildungsgang wie der Lehrer*innen-Bildung Nord-Ost kummt ma auf so eine ... eine innere Kohärenz herzustellen is ... <lacht>“ Interviewer: „Unrealistisch.“ Prof. Dalton-Puffer: „Es is unmöglich. Des is völlig unrealistisch. Deshalb wär's halt ... deshalb wäre halt irgendwie the easy way out irgendwie des olles in die allgemeine Bildungswissenschaft zu ... stecken. Allerdings gibt's dort dann a wieder 37 Parallelkurse die eh a ned wirklich kongruent san, also is es a scha wascht. Jo.“ Interviewer: „Jo, jo. Es is a schwieriges Thema wo mans wirklich unterbringt.“ Prof. Dalton-Puffer: „Na es is afoch so was grundlegendes als müsste man sich überlegen ... was i ned ... jo: schreiben. Wie bringe ich schreiben unter. Des is natürlich überall drinnen. Owa ... natürlich die digitalen Medien hom nicht diesen ... san erstens wesentlich komplexer als schreiben von der Medienvielfalt her und außerdem no ned so historisch so tief verankert.“	Administrative Probleme – Abstimmung zwischen Organisationen / Kursen	Interview – Professor Dalton-Puffer, 10

Kritik am digi.kompP-Modell

Textstelle	Unterkategorie	Quelle
Prof. P1: "And so, this sort of set of dimensions and descriptors is essentially about focusing on IT students and part of the Fachdidaktik in IT?" Interviewer: "No, no, this document is sort of the competences which teachers should have." Prof. P1: "Yeah. Ok right. Hahaha. That's so broad."	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson1, 5
Prof. P3: "That's for all subjects, right?" Interviewer: "Yes, yes, that's supposed to be for all subjects. So, some of them are ... I would say ... a bit ambitious ..." Prof. P3: "<lacht> Mhm." <...> Prof. P3: "But I gotta say, I don't understand every sentence. I mean that's ... yeah."	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 7
digiKomp-P needs to be more accessible and less fractured to make sense	Formulierung Struktur	Interview – Anonyme Lehrperson3, 8
C.6 (Deskriptor C.6: C.6.1.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) benennen.“, C.6.2.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) erkennen.“, C.6.3.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren.“, D.6.4.: „Ich kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) berücksichtigen.“) is not very well developed, highly important but not necessarily in the scope of what teachers should be responsible for	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 8
D7 (Deskriptor D.7: D.7.1.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen einrichten.“, D.7.2.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen punktuell nutzen“, D.7.3.: „Ich kann Lernmanagementsysteme für das eigene Lernen und für die Organisation von Lernprozessen der Schüler*innen administrieren.“, D.7.4.: „Ich kann eine Lernplattform kontinuierlich und mit allen für meinen Unterricht relevanten Komponenten nutzen.“) is too unclear	Formulierung	Interview – Anonyme Lehrperson3, 9
D10 (Deskriptor D.10 D.10.1.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten recherchieren.“, D.10.2.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten auswählen“, D.10.3.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden“, D.10.4.: „Ich kann digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten evaluieren“) is too much for a teacher, again experts should be considered for support	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 9-10
D11 (Deskriptor D.11: D.11.1.: „Ich kann Themen im Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet benennen“, D.11.2.: „Ich kann Problemfälle aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet erkennen“, D.11.3.: „Ich kann Schüler*innen bei Problemfällen aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet begleiten“, D.11.4.: „Ich kann Schüler*innen dahingehend coachen, dass sie bei Problemfällen aus dem Bereich verantwortungsvolles und sicheres Verhalten im Internet selbständig agieren können.“) is not well developed	Formulierung	Interview – Anonyme Lehrperson3, 10
E5 (Deskriptor E.5: E.5.1.: „Ich kann Kriterien für einen aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien benennen“, E.5.2.: „Ich kann aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien realisieren“, E.5.3.: „Ich kann aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien evaluieren“, E.5.4.: „Ich kann die Vor- und Nachteile eines aktivierenden, differenzierten und kompetenzorientierten Unterricht mit digitalen Medien an Kolleg*innen kommunizieren“) progression is not ideal, focus on criterion	Formulierung, Struktur	Interview – Anonyme Lehrperson3, 11
F4 (Deskriptor F.4: F.4.1.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen identifizieren.“, F.4.2.: „Ich kann Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen aus verschiedenen Perspektiven reflektieren“, F.4.3.: „Ich kann für Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) der Schüler*innen Lösungen finden lassen“, F.4.4.: „Ich kann die Schüler*innen dazu anleiten, als Peers zu fungieren, wenn sie Phänomene und Problemstellungen aus der digitalen Umwelt (digitale Artefakte) identifizieren.“) is not the role of teachers but teachers should support	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 11
G4 (Deskriptor G.4: G.4.1.: „Ich kann die Möglichkeiten von Cloud-Diensten für die Verwaltung von Dokumenten benennen.“, G.4.2.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung meiner eigenen Dokumente verantwortungsvoll nutzen.“, G.4.3.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung von Dokumenten und für meinen Unterricht verantwortungsvoll nutzen.“, G.4.4.: „Ich kann Cloud-Dienste für die Verwaltung von Dokumenten und für meinen Unterricht bedarfsgerecht evaluieren.“), G9 (Deskriptor G.9: G.9.1.: „Ich kann Möglichkeiten der Arbeit mit journalistischen Medien benennen.“, G.9.2.: „Ich kenne Tools und Kanäle der Arbeit mit journalistischen Medien und kann diese benützen.“, G.9.3.: „Ich kann selbständig Pressemeldungen erstellen und an journalistische Medien verteilen.“, G.9.4.: „Ich kann ein mittel- und langfristiges Konzept für Medienarbeit planen, erstellen und umsetzen.“) and G10 (Deskriptor G.10: G.10.1.: „Ich kenne Tools zur Gestaltung von Drucksachen für die Öffentlichkeitsarbeit und weiß über grundlegende Gestaltungsprinzipien bescheid.“, G.10.2.: „Ich kann die Gestaltung einfacher Drucksachen selbständig umsetzen.“, G.10.3.: „Ich kann die Gestaltung komplexerer Drucksachen selbständig umsetzen.“, G.10.4.: „Ich kann ein Konzept für die Gestaltung aller Drucksachen meiner Organisation entwickeln (Corporate Design).“) are not the teacher's job and mostly not wanted by school.	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 12

G10 (Deskriptor G.10: G.10.1.: „Ich kenne Tools zur Gestaltung von Drucksachen für die Öffentlichkeitsarbeit und weiß über grundlegende Gestaltungsprinzipien bescheid.“, G.10.2.: „Ich kann die Gestaltung einfacher Drucksachen selbstständig umsetzen.“, G.10.3.: „Ich kann die Gestaltung komplexerer Drucksachen selbstständig umsetzen.“, G.10.4.: „Ich kann ein Konzept für die Gestaltung aller Drucksachen meiner Organisation entwickeln (Corporate Design).“) it is important to analyze but not more.	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 13
G12 (Deskriptor G.12: G.12.1.: „Ich kenne Systeme zur Gestaltung öffentlich zugänglicher Auftritte im Internet.“, G.12.2.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems Beiträge für einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten (z.B. Blogbeitrag auf der Schulwebsite).“, G.12.3.: „Ich kann mit Hilfe eines Systems einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet mitgestalten.“, G.12.4.: „Ich kann einen öffentlich zugänglichen Auftritt im Internet gestalten, evaluieren und adaptieren.“) is mixed - work on school website should not be the teachers' responsibility - is often unwanted - the materials aspect is relevant	Umfang Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 13
For H5 (Deskriptor H.5: H.5.1.: „Ich kenne adäquate Software für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement.“, H.5.2.: „Ich kann für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement adäquate Software verwenden.“, H.5.3.: „Ich kann für mein professionelles Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement adäquate Software an meine Bedürfnisse anpassen.“, H.5.4.: „Ich kann Wissens-, Zeit- und Ressourcenmanagement an der Schule mit adäquater Software mitgestalten.“) collaboration is also not ideal because it is something personal	Inhalt	Interview – Anonyme Lehrperson3, 14
H7 (Deskriptor H.7: H.7.1.: „Ich kenne synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung.“, H.7.2.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen.“, H.7.3.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen und adaptieren.“, H.7.4.: „Ich kann synchrone und asynchrone Medien für Zwecke des Austausches, des Peer Learnings, des Teambuildings und der Beratung nützen, adaptieren und erweitern.“) is not specific enough but needs to be taken seriously	Inhalt, Formulierung	Interview – Anonyme Lehrperson3, 14
Prof. Dalton-Puffer: „Ja, i kann ... i mein des is alles total schön, aber wenn ma sich in Summe das anschaut, des is jo die geballte Überforderung für überhaupt eh jeden. Das is ja a Wahnsinn.“	Umfang	Interview – Professor Dalton-Puffer, 5
Prof. Dalton-Puffer: „Jo, na es is vielleicht wenn ma mehr in diesem Bereich versiert is heißt des sicher was anderes. Owa i als Außenstehende kann mir das nicht auseinanderklauben.“	Formulierung	Interview – Professor Dalton-Puffer, 5
Prof. Dalton-Puffer: „Jo, kau ma immer. I bin no immer irgendwie ganz ... ganz überrollt von dieser detaillierten Aufdröselung dieser Kompetenzen auf den vier Stufen.“	Umfang	Interview – Professor Dalton-Puffer, 6
Prof. Dalton-Puffer: „Ich wäre nur sehr dafür, dass ma a vereinfachtes Kompetenzmodell zum Einsatz bringt, wo – ja, sie ham ja eh schon drauf hingewiesen. Es überlappt sich vieles und überschneidet sich vieles und ahm des kennt ma vielleicht irgendwie so zamfossn. Wo ma die sich überschneidenden Dinge hineinslotet in an ... in a Box. Weil sunst ... also i ... Jüngere Hirne sind ja noch ... more powerful. Also, i kau ma ned vorstellen, dass ma mit diesem riesen Convolute praktisch oawatn kau, wann ma ned hauptberuflich a digitaler Mediendidaktier is.“	Formulierung, Struktur, Umfang	Interview – Professor Dalton-Puffer, 8
Prof. Dalton-Puffer: „Ich kann digitale Kompetenzraster mit didaktisch aufbereitetem Material kollaborativ mitbestücken.‘ Kau i ma jetzt genau goa nix drunter vorstellen. Ah ahm ...“	Formulierung	Interview – Professor Dalton-Puffer, 8
Prof. Dalton-Puffer: „Es is ... a Semesterprojekt, dass ma si do durchockert und des irgendwie so für einen selber eindampft, dass des recht wirklich praktikabel is, weil i muas jo a no Englisch unterrichten.“	Umfang Formulierung	Interview – Professor Dalton-Puffer, 10
Prof. Dalton-Puffer: „Ich kann selbstständig Pressemeldungen erstellen?! Des schau i ma mol au, welche Schule si da freut, wenn die Lehrer selbstständig Pressemeldungen erstellen. Gut.“	Umfang, Inhalt	Interview – Professor Dalton-Puffer, 10
Prof. Dalton-Puffer: Mhm. Ok. Ja, wissenschaftliche Arbeiten verfassen is a a bissl a tall order wenn des jetzt as Zielpublikum für dieses Kompetenzmodell Lehrkräfte sind. Dies is jo überhaupt ned Teil der Beruflichen Rolle. So wie die Pressemeldungen.	Umfang, Inhalt	Interview – Professor Dalton-Puffer, 10
Prof. Dalton-Puffer: Also, dass ma - das wie soll i sgon – dass ma die Themen so organisirn könnte. Also mir dad des hölfn. Mir dad des was bringen. Ich könnte da besser einen Überblick gewinnen über was des mocht <lacht> und was des olles is.	Formulierung, Struktur	Interview – Professor Dalton-Puffer, 12

Notizen aus der Vorstudie des Onlinefragebogens für Studierende

- Layout des Tools am Handy ist nicht ideal
- durchscrollen und Boxen für einzelne Fragen manuell aufmachen ist mühsam und unübersichtlich
 - Fragen sind leicht zu übersehen
 - (automatisches Weiterführen von Frage zu Frage wäre gut)
- abschicken ohne ausfüllen ist möglich
- Fragen sind teilweise repetitiv
- Frage 3. („Betrachten Sie die folgenden Kompetenzen und bewerten Sie diese in Bezug ...“)
 - manche Kategorien zu breit / zu schwammig
 - vor allem „Gesundheit und Wohlbefinden in Bezug auf Arbeit mit digitalen Werkzeugen“ ist unklar
- Frage 8. („Denken Sie, dass in der Zukunft in Kursen und im Unterricht ein größerer Fokus ...“), Frage 9. („Im CEFR wurde die Nutzung von neuen Medien hervorgehoben ...“) und Frage 10. („Die vier Skills (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) und Grammatik wurden ...“) könnten sehr lange Antworten geben. Fast zu umfangreich.

Finale Version des Onlinefragebogens für Studierende

1. Ist Ihr Zweitfach Informatik?

☐ ja

☐ nein

2. Unterrichten Sie bereits?

☐ ja

☐ nein

falls ja:

3. Betrachten Sie die folgenden Kompetenzen und bewerten Sie diese in Bezug darauf, wie wichtig diese in Ihrem Berufsalltag sind.²⁶

Kategorie	komplett unwichtig	-	-	-	Sehr wichtig
Digitalisierung im Alltag					
Chancen und Grenzen der Digitalisierung					
Gesundheit und Wohlbefinden					
Geschichtliche Entwicklung					
Medien und Daten suchen und finden					
Medien und Daten vergleichen und bewerten					
Medien und Daten organisieren					
Medien und Daten teilen					
Grundlagen des Betriebssystems					
Textverarbeitung					
Präsentationssoftware					
Tabellenkalkulation					
Digitale Medien rezipieren					
Digitale Medien produzieren					
Inhalte entwickeln					
Interagieren und kommunizieren					
An der Gesellschaft teilhaben					
Digitale Identitäten gestalten					
Zusammenarbeiten					
Geräte und Inhalte schützen					
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen					
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren					
Digitale Geräte nutzen					
Technische Probleme lösen					
mit Algorithmen arbeiten					
Kreative Nutzung von Programmiersprachen					

4. Wenn Sie Ihren Unterricht betrachten, wo finden sich oder wo könnten digitale Kompetenzen eingebracht werden? z.B.: Wo können/müssen Lernende Computer nutzen?

5. Nutzen Sie digitale Tools in Ihren Stundenplanungen? Funktioniert das gut, oder gibt es Probleme?

6. Gibt es im administrativen / organisatorischen Bereich digitale Kompetenzen, die Ihrer Meinung nach vertieft werden sollten?

²⁶ Aufgrund von Limitierungen des Tools, das für die Aussendung der Befragung verwendet wurde, wurden Fragen, bei denen mehrere Kompetenzen zu bewerten waren in der ausgesendeten Version des Fragebogens in mehrere Unterfragen geteilt. Einige Kompetenzen wurden zudem genauer beschrieben, um Unklarheiten auszuräumen, diese Beschreibungen wurden hier allerdings ausgelassen, um Platz zu sparen.

7. Betrachten Sie die folgenden Kompetenzen (nochmals) und bewerten Sie diese in Bezug darauf, wie sicher Sie sich in diesen einschätzen.²⁷

Kategorie	komplett unsicher	-	-	-	vollkommen sicher	Beitrag des Studiums (in Prozent)
Digitalisierung im Alltag						
Chancen und Grenzen der Digitalisierung						
Gesundheit und Wohlbefinden						
Geschichtliche Entwicklung						
Medien und Daten suchen und finden						
Medien und Daten vergleichen und bewerten						
Medien und Daten organisieren						
Medien und Daten teilen						
Grundlagen des Betriebssystems						
Textverarbeitung						
Präsentations-software						
Tabellenkalkulation						
Digitale Medien rezipieren						
Digitale Medien produzieren						
Inhalte entwickeln						
Interagieren und kommunizieren						
An der Gesellschaft teilhaben						
Digitale Identitäten gestalten						
Zusammenarbeiten						
Geräte und Inhalte schützen						
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen						
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren						
Digitale Geräte nutzen						
Technische Probleme lösen						
Algorithmen bearbeiten						
Kreative Nutzung von Programmiersprachen						

8. Denken Sie, dass in der Zukunft in Kursen und im Unterricht ein größerer Fokus auf Distance Learning gelegt wird? Welche Kompetenzen finden Sie hier besonders wichtig? Haben Sie selbst Erfahrungen gemacht, in denen Distance Learning besonders gut / besonders schlecht funktioniert hat? Welche Gründe könnte das gehabt haben?

9. Im CEFR wurde die Nutzung von neuen Medien hervorgehoben. Fließt diese Richtlinie in Ihren Unterricht ein? Wenn ja, wie und warum? Wenn nein, warum nicht?

10. Die vier Skills (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) und Grammatik wurden als mögliche Anknüpfungspunkte für die Nutzung von digitalen Medien festgestellt. Nutzen Sie hier vielleicht bereits digitale Hilfsmittel in diesen Bereichen oder kennen sie welche, die Sie als sinnvoll betrachten? Warum / warum nicht?

11. Weitere Anmerkungen

²⁷ siehe Fußnote 22 (Seite 116), Der Beitrag des Studiums wurde im Onlinefragebogen in einer separaten Frage mit einer Skala erfragt, da es aufgrund von Limitationen des Tools so notwendig war.

Statistische Auswertung der geschlossenen Fragen aus der Studierendenbefragung

Einleitende Fragen

Frage	Person 2	Person 3	Person 4	Person 5	Person 6	Person 7	Person 8
Unterrichten Sie bereits?	ja	nein	nein	nein	ja	ja	ja
Ist Ihr Zweitfach Informatik?	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein

Betrachten Sie die folgenden Kompetenzen und bewerten Sie diese in Bezug darauf, wie wichtig diese in Ihrem Berufsalltag sind (nur jene Personen, die bereits unterrichten, wurden dazu befragt):

Kompetenz	Person 2	Person 3	Person 4	Person 5	Person 6	Person 7	Person 8	Durchschnitt
Digitalisierung im Alltag	5	-	-	-	4	5	5	4,75
Chancen und Grenzen der Digitalisierung	4	-	-	-	3	5	4	4,00
Gesundheit und Wohlbefinden	4	-	-	-	3	4	5	4,00
geschichtliche Entwicklung	3	-	-	-	1	3	2	2,25
Medien und Daten suchen und finden	5	-	-	-	5	5	5	5,00
Medien und Daten vergleichen und bewerten	4	-	-	-	4	5	5	4,50
Medien und Daten organisieren	5	-	-	-	4	4	5	4,50
Medien und Daten teilen	5	-	-	-	4	5	4	4,50
Grundlagen des Betriebssystems	4	-	-	-	3	5	4	4,00
Textverarbeitung	5	-	-	-	5	5	5	5,00
Präsentations-software	5	-	-	-	4	5	4	4,50
Tabellenkalkulation	3	-	-	-	2	3	2	2,50
digitale Medien rezipieren	3	-	-	-	3	5	4	3,75
digitale Medien produzieren	4	-	-	-	2	4	4	3,50
Inhalte entwickeln	3	-	-	-	3	5	4	3,75
interagieren und kommunizieren	4	-	-	-	4	5	5	4,50
an der Gesellschaft teilhaben	3	-	-	-	3	5	4	3,75
digitale Identitäten gestalten	3	-	-	-	2	2	5	3,00
Zusammenarbeiten	4	-	-	-	4	5	3	4,00
Geräte und Inhalte schützen	4	-	-	-	3	5	4	4,00
persönliche Daten und Privatsphäre schützen	4	-	-	-	3	5	4	4,00
technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten identifizieren	4	-	-	-	5	5	4	4,50
digitale Geräte nutzen	4	-	-	-	5	5	5	4,75
technische Probleme lösen	3	-	-	-	3	4	4	3,50
mit Algorithmen arbeiten	2	-	-	-	1	1	2	1,50
kreative Nutzung von Programmiersprachen	2	-	-	-	1	1	1	1,25

Betrachten Sie die folgenden Kompetenzen (nochmals) und bewerten Sie diese in Bezug darauf, wie sicher Sie sich in diesen einschätzen.

Inwiefern hat ihr Studium zu Ihrer Sicherheit in diesen Kompetenzen beigetragen?

Kompetenz	Person 2	Person 3	Person 4 (Informatik)	Person 5	Person 6	Person 7	Person 8	Durchschnitt	Durchschnitt gewichtet	Durchschnitt (nicht Informatik)	Durchschnitt (nicht Informatik) gewichtet
Digitalisierung im Alltag <i>Beitrag des Studiums</i>	5 0%	4 33%	5 0%	4 66%	5 50%	5 85%	3 33%	4,43 38,14%	1,69	4,33 44,50%	1,93
Chancen und Grenzen der Digitalisierung <i>Beitrag des Studiums</i>	4 15%	5 33%	5 50%	4 33%	5 33%	4 85%	4 33%	4,43 40,29%	1,78	4,33 38,67%	1,68
Gesundheit und Wohlbefinden <i>Beitrag des Studiums</i>	3 15%	4 0%	4 33%	3 0%	4 15%	4 33%	3 0%	3,57 13,71%	0,49	3,50 10,50%	0,37

Geschichtliche Entwicklung <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	1 0%	4 33%	3 0%	2 0%	2 33%	1 0%	2,29 9,43%	0,22 5,50%	2,00 5,50%	0,11
Medien und Daten suchen und finden <i>Beitrag des Studiums</i>	5 15%	5 50%	5 85%	5 85%	5 100%	5 66%	3 66%	4,71 66,71%	3,15 63,67%	4,67 63,67%	2,97
Medien und Daten vergleichen und bewerten <i>Beitrag des Studiums</i>	4 15%	5 50%	5 85%	4 85%	5 100%	5 100%	4 15%	4,57 64,29%	2,94 60,83%	4,50 60,83%	2,74
Medien und Daten organisieren <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 50%	5 85%	5 66%	4 66%	5 100%	5 33%	4,71 57,14%	2,69 52,50%	4,67 52,50%	2,45
Medien und Daten teilen <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 33%	5 33%	5 50%	5 66%	5 100%	4 15%	4,71 42,43%	2,00 44,00%	4,67 44,00%	2,05
Grundlagen des Betriebssystems <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	3 0%	5 0%	5 33%	4 33%	3 33%	4 15%	4,00 16,29%	0,65 19,00%	3,83 19,00%	0,73
Textverarbeitung <i>Beitrag des Studiums</i>	5 0%	5 0%	5 0%	5 66%	5 33%	4 100%	5 33%	4,86 33,14%	1,61 38,67%	4,83 38,67%	1,87
Präsentations-software <i>Beitrag des Studiums</i>	5 0%	5 0%	5 0%	5 85%	5 33%	5 100%	5 33%	5,00 35,86%	1,79 41,83%	5,00 41,83%	2,09
Tabellenkalkulation <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	4 0%	5 0%	5 33%	3 0%	2 100%	4 33%	3,86 23,71%	0,91 27,67%	3,67 27,67%	1,01
Digitale Medien rezipieren <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 66%	5 0%	4 50%	5 33%	5 15%	4 33%	4,57 28,14%	1,29 32,83%	4,50 32,83%	1,48
Digitale Medien produzieren <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 66%	5 0%	5 66%	4 0%	4 66%	4 15%	4,43 30,43%	1,35 35,50%	4,33 35,50%	1,54
Inhalte entwickeln <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 85%	5 0%	4 66%	4 15%	5 100%	3 15%	4,29 40,14%	1,72 46,83%	4,17 46,83%	1,95
Interagieren und kommunizieren <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 0%	5 0%	5 85%	5 66%	5 50%	5 15%	4,86 30,86%	1,50 36,00%	4,83 36,00%	1,74
An der Gesellschaft teilhaben <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 0%	5 0%	5 85%	5 50%	5 15%	4 0%	4,71 21,43%	1,01 25,00%	4,67 25,00%	1,17
Digitale Identitäten gestalten <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 0%	5 0%	5 85%	3 0%	5 0%	3 0%	4,29 12,14%	0,52 14,17%	4,17 14,17%	0,59
Zusammenarbeiten <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	4 0%	5 0%	5 85%	5 66%	5 85%	5 50%	4,71 40,86%	1,93 47,67%	4,67 47,67%	2,22
Geräte und Inhalte schützen <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	3 0%	5 0%	4 0%	3 0%	2 33%	1 0%	3,00 4,71%	0,14 5,50%	2,67 5,50%	0,15
Persönliche Daten und Privatsphäre schützen <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	3 0%	5 0%	4 0%	3 0%	2 0%	1 0%	3,00 0,00%	0,00 0,00%	2,67 0,00%	0,00
Technische Bedürfnisse und passende Möglichkeiten <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	4 0%	5 0%	4 50%	4 33%	3 50%	3 0%	3,71 19,00%	0,71 22,17%	3,50 22,17%	0,78
Digitale Geräte nutzen <i>Beitrag des Studiums</i>	4 0%	5 0%	5 0%	5 33%	4 50%	5 66%	4 15%	4,57 23,43%	1,07 27,33%	4,50 27,33%	1,23
Technische Probleme lösen <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	4 0%	5 0%	5 0%	4 0%	3 85%	2 0%	3,71 12,14%	0,45 14,17%	3,50 14,17%	0,50
mit Algorithmen arbeiten <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	1 0%	4 85%	4 0%	1 0%	1 0%	1 0%	2,14 12,14%	0,26 0,00%	1,83 0,00%	0,00
Kreative Nutzung von Programmiersprachen <i>Beitrag des Studiums</i>	3 0%	1 0%	4 85%	4 0%	1 0%	1 0%	1 0%	2,14 12,14%	0,26 0,00%	1,83 0,00%	0,00

Befülltes Categoriesystem aus der Analyse der offenen Antworten aus der Studierendenbefragung

Textverarbeitung

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Texte schreiben (writing skills)	Person 2, Frage 10	Unterrichten
Textverarbeitungssoftware hilft beim Schreiben von Texten.	Person 2, Frage 4	Unterrichten
Ich nutze besonders beim Schreiben verschiedenste online Plattformen wie z. B.: Grammarly, Thesaurus und verschiedene Dictionaries	Person 5, Frage 4	Unterrichten
Schreiben: word, weil die Kinder sich leicht zurecht finden können und das Tool auch später noch viel brauchen werden	Person 8, Frage 4	Unterrichten

Medien und Informationen suchen und finden

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Information suchen und verarbeiten	Person 2, Frage 10	Unterrichten
Auch sind viele Quellen (Audio, Texte und Videos) online zugänglich, die die Auseinandersetzung mit und das Lernen von Englisch authentischer machen.	Person 3, Frage 4	Unterrichten
Es gibt im Internet unendlich authentisches Material zu finden, und auch SchülerInnen können sich im Sprachunterricht digitale Kompetenzen aneignen, wenn sie z.B. selbst zu einem Thema nachforschen und Ergebnisse präsentieren sollen.	Person 4, Frage 4	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
Sprachlichen Input schaffen (durch Soziale Medien)	Person 2, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
extra Übungen für zu Hause bzw. in der Schule zum Üben vor der SA	Person 2, Frage 10	Eigenständiges Lernen unterstützen
Hören: youtube, [...]	Person 8, Frage 4	Unterrichten, Unterricht vorbereiten

Technische Bedürfnisse identifizieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Funktioniert sehr gut, außer dass einige Anwendungen kostenpflichtige Mitgliedschaften erfordern um alle Features nutzen zu können.	Person 8, Frage 5	

Technische Probleme lösen

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Nachteile sind, dass für manche Tools jede/r SchülerIn ein digitales Gerät mit Internetverbindung etc. haben muss, was manchmal nicht funktioniert.	Person 6, Frage 5	

Interagieren und kommunizieren

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Tools für Videokonferenzen/Distance Learning; (werden verwendet)	Person 6, Frage 4	Unterrichten
Besonders wichtig wäre meiner Meinung nach ein Fokus auf das Unterrichten in digitalen Settings. In meiner Erfahrung ist Distance Learning stark von der digitalen Kompetenz der Lehrperson, sowie dem Stoff der jeweiligen Lehrveranstaltung abhängig	Person 5, Frage 8	Unterrichten
Dafür (für funktionierendes Distance Learning) sind aber umfassende digitale Kompetenzen von beiden Seiten (Lehrenden und Lernenden) vonnöten. Vor allem das Nutzen von Digitalen Medien und das Zusammenarbeiten über digitale Kanäle.	Person 8, Frage 8	Unterrichten
Eine wichtige Komponente von erfolgreichem Distance Learning ist [...] Weiterhin sollte der Unterricht auch online aktiv und abwechslungsreich gestaltet werden. Es benötigt also eine Mischung aus digitalen Kompetenzen, einem generellen Bewusstsein für die Effekte der Unterrichtssituation, und generelle didaktische Kompetenzen.	Person 4, Frage 8	Unterrichten
Weiterhin sind alle möglichen Collaboration Tools (Padlet, Socrative, Collaborate...) einfach einzuführen, um z.B. traditionelles Brainstorming zu ersetzen und möglicherweise mehr SchülerInnen in diesen Sequenzen zu erreichen, als es bei mündlichem Handhaben der Fall wäre.	Person 4, Frage 10	Unterrichten
NearPod eignet sich gut um Themenbereiche vorzustellen und die SuS eigenständig daran arbeiten zu lassen.	Person 2, Frage 10	Unterrichten

Medien erstellen

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Hierbei kann es sich auch um Medienproduktion z.B. im Sinne von Podcasts, Videos, oder Social Media Posts handeln.	Person 4, Frage 10	Unterrichten
Sprechen: bis jetzt habe ich das nur selten benutzt (Videos von sich selbst machen) ich möchte das aber verstärken, weil ich es für sehr sinnvoll erachte, wenn man sich selbst reden hört.	Person 8, Frage 10	Unterrichten
Audioaufnahmen (Voicemail) für Aussprache und Sprechübungen.	Person 2, Frage 10	Unterrichten
extra Übungen für zu Hause bzw. in der Schule zum Üben vor der SA	Person 2, Frage 4	Eigenständiges Lernen unterstützen

Verwendete Tools - Anwendungskompetenz

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
extra Übungen für zu Hause bzw. in der Schule zum Üben vor der SA	Person 2, Frage 4	Eigenständiges Lernen unterstützen
Nutzung von Schoofox, MS Teams, ev. grading Software	Person 8, Frage 6	Bewerten und verwalten
elektronisches Klassenbuch	Person 6, Frage 4	Bewerten und verwalten

Umgang mit dem elektronischen Klassenbuch (Webuntis). Einige (ältere) KollegInnen bräuchten hier dringen Infos und Tipps zum richtigen Umgang mit diesem Tool.	Person 6, Frage 6	Bewerten und verwalten
Wision (Schulverwaltungssoftware Unterstufe) bzw. Sokrates (Oberstufe) und die Nutzung wichtiger Funktionen	Person 2, Frage 6	Bewerten und verwalten
Learning apps und Liveworksheets.com eignen sich gut für Grammatik Übungen aber auch Leseübungen.	Person 2, Frage 10	Unterricht vorbereiten, Eigenständiges Lernen unterstützen
NearPod eignet sich gut um Themenbereiche vorzustellen und die SuS eigenständig daran arbeiten zu lassen.	Person 2, Frage 10	Eigenständiges Lernen unterstützen
Manche dieser Aspekte können im Zusammenhang mit Gamification (kahoot, mentimeter, etwaige Lernsoftwares oder Computerspiele generell) abgedeckt werden.	Person 3, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
Auch spielerisches Üben von Grammatik ist mit z.B. Kahoot möglich, welches auch als informelle Lernzielkontrolle dienen kann.	Person 2, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
Ich bevorzuge die Materialien des More! Schulbuchs, die jedoch auch schon digital orientiert sind (Cyber Homework, Abspielen der Audios via Handy etc.).	Person 4, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
Hören: youtube, die apps zum Buch sowie webseiten die es ermöglichen die Aussprache von Vokabeln zu hören	Person 8, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten
Grammatik: diverse webseiten wie learn english kids oder youtube, aber auch die grammar videos die es beim more! Buch online und in der App gibt.	Person 8, Frage 10	Unterrichten, Unterricht vorbereiten

Umsetzungsmöglichkeiten

Textstelle	Quelle	Überschneidet sich mit
Es müssen mehr Digitale Inhalte in die Lehrpläne der Uni Wien einfließen und Online Seminare sollten zur Norm werden - in Form von Parallelgruppen, sodass Studierende FREI wählen können ob sie Vorort oder Online Angebote nutzen wollen. Alleine dadurch verbessern sich die Kompetenzen im Umgang mit der Technologie und man lernt verschiedene Onlineangebote kennen.	Person 2, Frage 11	
Auch inhaltlich sollten mehr LVs angeboten werden. Z.b. Zum Umgang mit Schulverwaltungssoftware, aber auch methodisch und fachdidaktisch im Rahmen der jeweiligen Fächer.	Person 2, Frage 11	

Zusammenfassung der Punkte aus der Peer-Review

- **Technische Probleme lösen** nicht als Kompetenz von Lehrenden im UF Englisch angesehen
 - Ansätze in diesem Bereich haben zu wenig Bezug zum Curriculum
 - technische Probleme treten sowieso oft auf -> behandeln falls relevant wäre besser
- **Geräte und Inhalte schützen** nicht als Kompetenz die im UF Englisch vermittelt werden sollte angesehen
 - Ansätze in diesem Bereich haben zu wenig Bezug zum Curriculum
 - sollte nicht im Rahmen der UF Englisch-Ausbildung gemacht werden, sondern in allgemeinen Fächern
- Kompetenzen von Mentoren sind eventuell nicht so umfangreich oder ausgeprägt gegeben wie notwendig
 - Ansätze mit Bezug darauf vielleicht nicht sinnvoll
 - Ansatz 14, 23, 50²⁸
- Einige der Ansätze sind nicht für alle Studierende sinnvoll
 - Ansatz 24: sollte individuelle Entscheidung sein
 - Ansatz 25: sollte individuelle Entscheidung sein
 - Ansatz 36: sollte individuelle Entscheidung sein, nicht für alle Gruppen relevant, wenig Nutzen
 - Ansatz 40: CLIL ist bei Sprachfach als Zweitfach nicht sinnvoll, Gruppenarbeit oft nicht möglich, wird nicht in allen Gruppen von LVs gemacht
 - Ansatz 51: nicht besonders relevant für UF Englisch
- Einige der Ansätze wurden bereits zum Teil umgesetzt
 - Ansatz 8: in Gruppen von MAGNET
 - Ansatz 13: in Gruppen von Principles
 - Ansatz 15: zum Teil in Materials
 - Ansatz 18: zum Teil in Materials
 - Ansatz 24: wird teils gemacht
 - Ansatz 25: wird teils gemacht
 - Ansatz 34: wird in ASSET teils gemacht
 - Ansatz 40: zum Teil in Gruppen in Materials gemacht
 - Ansatz 44: zum Teil in Gruppen von MAGNET
 - Ansatz 51: wird in manchen didaktische LVs bereits gemacht
- Einige der Ansätze könnten anders umgesetzt / erweitert werden:
 - Ansatz 59: nicht nur für Implicit Grammar Teaching
- Verknüpfung von Sprache und Programmierung auch von anderer Perspektive möglich
 - formelle Grammatiken können sehr gut herangezogen werden
 - ein Teilnehmender hat dazu einen Vortrag gesehen und die Verknüpfung sehr natürlich erlebt

²⁸ Die Nummerierung der Prototypen wurde auf die aktuelle Liste abgestimmt, die die vollständig verworfenen Ansätze nicht mehr enthält

Zusammenfassung der Review-Einheiten mit den Lehrenden

Expert*innen-Review-Einheit 1 – Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer

Bewertungen, Assoziationen und Verbesserungsvorschläge zu den Prototypen

Ansatz	Bewertung	Begründung	Anmerkungen
1	5	-	aus Lernenden-Rolle teils sicher bekannt, Perspektive und Breite sicher sinnvoll
2	4	-	genauer beschreiben, welche Teams betreut werden sollen, Reflexion wichtig
3	5	-	-
4	3	Expertise fraglich, fehlende Recherche	gute Idee, nicht alles in die Fachdidaktik zu geben, sicher nicht schlecht
5	3	Expertise fraglich, fehlende Recherche	gute Idee, nicht alles in die Fachdidaktik zu geben, sicher nicht schlecht
6	4	-	wird zum Teil umgesetzt, solche Reflexionen nicht immer leicht durchzusetzen
7	3	Zeitfaktor	eher in ASSET verortet
8	5	-	gibt Angebote, aber nicht verpflichtend, sinnvoll im Lehramtsstudium
9	5	-	-
10	5	-	Kritische Bewertung von Online-Ressourcen zum Teil in IRL behandelt
11	4	Zeitfaktor	würde sich in ASSET im neuen Materials, ELT2 oder Specific Issues passen
12	5	-	wird zum Teil in Materials gemacht
13	5	-	wird zum Teil in Materials gemacht
14	3	Expertise nicht immer gegeben	-
15	5	-	wird zum Teil in Materials gemacht
16	3	Expertise nicht immer gegeben	Organisation als Hindernis
17	5	-	Recherche in IRL sinnvoll, didaktische Überlegungen später
18	5	-	wird bereits recht umfangreich in Materials gemacht
19	5	-	-
20	4	-	für Forschungs-LVs (PSs, VKs) geeignet
21	5	-	Perspektiven-Wechsel gut, in Fachdidaktik-Kursen sinnvoll
22	4	inhaltlich nicht das Wichtigste	Praxis ist gut, in Fachdidaktik-Kursen sinnvoll
23	3	nicht so relevant, Expertise fraglich	-
24	5	-	digitales Erstellen wäre gut, Abgabe in Druckform wäre schon auch sinnvoll, digitale Abgabe zusätzlich wäre nützlich, Überlegung aus Lehrenden-Perspektive
25	5	-	Urheberrecht ist für Lehrende sehr wichtig, sollte auch hier erwähnt werden
26 & 27	5	-	Urheberrecht ist für Lehrende sehr wichtig, sollte auch hier erwähnt werden
28	2	sollte nicht mehr notwendig sein	nicht immer der Fall, aber wird generell vorausgesetzt
29	3	sinnvoll, aber nicht sonderlich relevant	-
30	3	sinnvoll, aber nicht sonderlich relevant	-
31	4	-	für spezifische Kurse (z.B. zum Thema „Learner Writing“) relevant
32	4	-	-
33	5	-	-
34	4	-	-
35	4	-	-
36	2	nicht sonderlich wichtig, wenig Nutzen	-
37	4	-	je nach Thematik im Applied Research Seminar auch relevant
38	5	-	-
39	5	-	-
40	5	-	-
41	5	-	-
42	-	-	gut, wenn mehr in Literatur und Kultur umgesetzt wäre, schwer einzuschätzen
43	5	-	-
44	4	-	-
45	4	-	-
46	5	-	-
47	5	-	wichtige Aufgabe von Lehrenden in der Schule, man sollte sie vorbereiten
48	5	-	in einigen Kursen umgesetzt, aber sehr wichtig
49	5	-	-
50	4	-	ist auch generell Teil der Lehrenden beim Praktikum
51	5	-	-
52	3	vielleicht nicht mehr so relevant	-
53	5	-	für PPOCS1 sehr wichtig
54	4	-	Realität der Schule einbeziehen ist sehr wichtig für Stundenplanung
55	1	nicht für Anglistik relevant	-
56	3	nicht sonderlich relevant	ergibt sich manchmal ohnehin
57	4-5	-	je nach Thema des Seminars wichtig
58	2	Zeitfaktor, absolut keine Zeit dafür	Wäre spannend, aber ist im Rahmen des Studiums zeitlich nicht möglich
59	-(2 ²⁹)	-	auch auf allgemeine Problemlösung anwendbar, IT-Expertise notwendig

Weitere Informationen und Hinweise

- Das Curriculum wurde mit dem Wintersemester 2022 geändert. Der Materials-Kurs wurde aufgeteilt und ist nun im Praktikumsmodul und in Principles
- Es sollten die Perspektiven, aus der die Ansätze beschrieben werden, expliziter gemacht werden, damit es leichter ist nachzuvollziehen, wer agiert
- Literatur und Kultur sind in den Ansätzen wenig vertreten. Sollte auch abgedeckt werden. Ansprechpersonen: Susanne Reichl, Maria Katharina Wiedlack
- Rating von Personen mit didaktischem Hintergrund wäre besonders hilfreich. Ansprechpersonen: Tatjana-Novak, Manuela Schlick
- Materialsammlungen für gewisse Seminare könnten von Sequenzen zu digitalen Kompetenzen profitieren, Zusammenarbeit mit Informatik willkommen

²⁹ Rating ohne Input von jemand mit Wissen aus der Informatik / Digitalen Grundbildung. Sonst wäre es vorstellbar.

Expert*innen-Review-Einheit 2 – anonyme Lehrperson 1

Bewertungen, Assoziationen und Verbesserungsvorschläge zu den Prototypen

Ansatz	Bewertung	Begründung	Anmerkungen
1	4	alleine nicht sonderlich viel Nutzen	könnte als Indikator für Vorwissen genutzt werden
2	5	-	Reflektion sehr wichtig, steht mit Sequenzen in Principles in Verbindung
3	-	-	-
4	-	-	-
5	-	-	-
6	5	-	Onlineseminare müssten hier wirklich als solche geplant und dafür ausgelegt sein, wäre besonders für berufsbegleitend M.Ed. Studierende praktisch
7	-	-	-
8	-	-	-
9	-	-	passt nicht sonderlich zu IRL, wäre besser in Cultural Studies aufgehoben
10	4	wird teilweise bereits gemacht, Zeit	Materialien zu Grammatik und Wortschatz sowie Analyse in Materials
11	-	-	wird zum Teil in Principles gemacht, aber ohne digitale Hilfsmittel; kann in viele Kurse integriert werden
12	4	-	könnte in Principles passen, zuerst Grundlagen (Was macht Material gut?)
13	-	-	-
14	-	-	-
15	-	-	-
16	-	-	-
17	5	-	IRL ist immer eher noch theoretisch, sollte später, wenn es benötigt, wird auch gemacht werden
18	-	-	-
19	5	-	-
20	-	-	-
21	-	-	-
22	-	-	-
23	-	-	-
24	-	-	-
25	-	-	-
26 & 27	5	-	würde gut in IRL passen
28	-	-	-
29	-	-	-
30	-	-	-
31	5	-	würde nicht so gut zu Materials passen, eher zu ILSS
32	-	-	-
33	4	-	zuerst Grundlagen (Was macht einen Test gut?), dann mögliche Themen: Was können Tools?, Vorteile dabei?, Wie verwendet man sie?, immediate Feedback und Gamification, Sicherheit bei digitalen Tests; online Beurteilung problematisch
34	-	-	-
35	-	-	-
36	-	-	-
37	-	-	-
38	5	-	wird ohne Tools gemacht, Wahlmöglichkeit sollte bestehen, aber sehr wichtig
39	5	-	teilweise in IRL angesprochen, zum Teil in anderen Fächern auch
40	-	-	-
41	5	-	teilweise in IRL angesprochen, zum Teil in anderen Fächern auch
42	-	-	-
43	-	-	-
44	-	-	-
45	-	-	-
46	-	-	-
47	-	-	-
48	5	-	Bibliotheken-Datenbanksuche wird in IRL gezeigt, viele Studierende machen es trotzdem nicht, könnte umfangreicher gemacht werden
49	5	-	wird zum Teil im neuen Materials-Kurs gemacht
50	-	-	-
51	-	-	-
52	5	-	zuerst Grundlagen (Was macht einen Test gut?), dann mögliche Themen: Welche Aufgaben funktionieren online besser?, efficiency coefficient als Quantifikation, automatische Auswertung und deren Limitierungen; Konstrukt zuerst dann Format; online Tests besser als Feedbacktool als zur Bewertung geeignet
53	-	-	-
54	-	-	-
55	-	-	-
56	-	-	-
57	-	-	-
58	-	-	-
59	-	-	-

Weitere Informationen und Hinweise

- Die new media-Komponente aus Materials wurde bei der Curriculum-Änderung 2022 in den Principles-Kurs verschoben und abgeändert
- Armin Berger befasst sich mit Technologieeinsatz im Kontext der Leistungsfeststellung

Expert*innen-Review-Einheit 3 – anonyme Lehrperson 4

Bewertungen, Assoziationen und Verbesserungsvorschläge zu den Prototypen

Ansatz	Bewertung	Begründung	Anmerkungen
1	4-5	eventuell Zeitproblem bei Umsetzung	wäre aber wichtig
2	4-5	eventuell Zeitproblem bei Umsetzung	wäre aber wichtig
3	3	nur sehr kleines Projekt möglich	wäre aber wichtig
4	3	wird teilweise bereits gemacht, nur geringer Nutzen	gut um Bewusstsein zu schaffen, geht nicht all zu tief in die Materie (normalerweise keine Recherche, wäre eventuell aber umsetzbar)
5	3	wird teilweise bereits gemacht	einfach umzusetzen
6	4	nicht immer anwendbar	nur sinnvoll wenn die LV bereits online ist und darauf ausgelegt wurde, in Hybrid-LVs auch möglich, Explizit-machen von Entscheidungen immer wichtig
7	5	-	nur geeignet für PPOCS2 und ASSET, Fokus muss klarer sein, Einfluss von Tools auf Inhalt als Thema wäre auch wichtig
8	5	-	besonders relevant
9	-	-	-
10	3	wird eventuell in anderem Kontext besser gelernt (z.B. im Alltag), Zeit	ist wichtig, didaktische Aspekte sollten im Vordergrund stehen
11	4	sehr komplex, Grundlagen zuerst	das Thema muss viel mehr besprochen werden, sehr wichtig
12	5	-	Fokus auf erstellen und Reflexion notwendig
13	-	-	-
14	4	kritische Reflexion notwendig	-
15	-	-	-
16	4	kritische Reflexion notwendig	-
17	4	-	-
18	-	-	-
19	5	-	-
20	5	-	wäre für alle Kurse mit Datenkollektion sinnvoll
21	4	nicht immer anwendbar	nur sinnvoll wenn die LV diese Tools nutzt und darauf ausgelegt wurde, Explizit-machen von Entscheidungen immer wichtig
22	3	Zeitfaktor, zu viel Aufwand	aber wichtig
23	3	kritische Reflexion notwendig	-
24	-	-	-
25	-	-	-
26 & 27	4	Fokus zu unklar	genauer ausformuliert würde es ein Rating von 5 erhalten, Case Studies sinnvoll
28	4	-	wichtig für Kurse wie ILSS
29	4	-	-
30	5	-	Bewertungskriterien erarbeiten wichtig
31	4	-	-
32	5	-	essentiell, visuelle Komponente von Texten verstehen
33	-	-	kommt auf Fokus an, viele Möglichkeiten (Items generieren lassen, Texte analysieren lassen, ...), sicher nützlich, Grundlagen wären in TA möglich, wichtig
34	-	-	-
35	-	-	-
36	-	-	-
37	4	-	-
38	3	wenig Nutzen, teilweise gemacht	-
39	2	wichtig, sollte aber nicht Fokus sein	es wäre eventuell besser, nur darauf hinzuweisen, wo man sich informieren kann
40	-	-	-
41	2	wichtig, sollte aber nicht Fokus sein	es wäre eventuell besser, nur darauf hinzuweisen, wo man sich informieren kann
42	4	-	-
43	4	-	-
44	-	-	-
45	5	-	-
46	2	nicht in diesem Kontext relevant	-
47	3	wichtig, sollte aber nicht Fokus sein	-
48	5	-	-
49	4	-	-
50	3	sollte nicht der Fokus sein	-
51	-	-	-
52	3	Grundlagen zuerst, wenig Nutzen	-
53	3	einige Tools bekannt, wenig Nutzen	-
54	2	nicht in diesem Kontext relevant	-
55	2	nicht in diesem Kontext relevant	-
56	3	sollte nicht der Fokus sein	-
57	1	nicht in diesem Kontext relevant	-
58	1	nicht in diesem Kontext relevant	-
59	-	-	-

Weitere Informationen und Hinweise

- Rating-Skala für Ansätze würde mehrdimensional besser sein. So wäre das Rating analytisch und nicht intuitiv und hätte größeren Mehrwert
- Allgemein ist es sicher sinnvoll (wie oft bereits umgesetzt) Ansätze mit bereits bestehenden Lernzielen zu kombinieren, erleichtert Integration
- Es gibt einen neuen VK von Armin Berger zu Onlinetests „VK Specific Issues in Language Teaching - e-Rating“

Expert*innen-Review-Einheit 4 – anonyme Lehrperson 5

Bewertungen, Assoziationen und Verbesserungsvorschläge zu den Prototypen

Ansatz	Bewertung	Begründung	Anmerkungen
1	4-5	wird teilweise implizit bereits gemacht	wäre sinnvoll im Zusammenhang mit Ansatz 2 und 3
2	4	Zeitfaktor	wäre sinnvoll im Zusammenhang mit Ansatz 1 und 3
3	3-4	Zeitfaktor	wäre sinnvoll im Zusammenhang mit Ansatz 1 und 2
4	-	-	-
5	-	-	-
6	-	-	hier muss umfangreichere Reflexion betrieben werden
7	-	-	nicht ideal für ELT1, zu wenig Zeit, aber wäre später interessant
8	-	-	-
9	-	-	-
10	-	-	nicht geeignet für ELT1, zu komplex
11	-	-	-
12	3	nicht für alle Studierenden sinnvoll	könnte in ELT1 als freiwillige Aufgabe gegeben werden
13	-	-	-
14	-	-	-
15	-	-	-
16	-	-	-
17	-	-	-
18	-	-	-
19	-	-	-
20	-	-	wird oft bereits teilweise gemacht
21	4-5	-	für ELT1 geeignet, Wikis und moodle wird verwendet, reflektieren wäre gut
22	-	-	-
23	-	-	-
24	-	-	-
25	-	-	wird nicht in jeder Gruppe gemacht
26 & 27	-	-	wird in ELT1 oft zumindest angesprochen
28	-	-	-
29	-	-	-
30	-	-	-
31	-	-	-
32	-	-	-
33	-	-	-
34	-	-	-
35	-	-	Feedback wird generell thematisiert
36	-	-	-
37	-	-	-
38	-	-	-
39	5	-	wäre für ELT1 geeignet, eventuell sinnvoll vor dem erstem Assignment
40	-	-	wäre schon für CLIL spezifische Kontexte sinnvoll
41	-	-	-
42	-	-	-
43	-	-	-
44	-	-	-
45	5	-	-
46	5	-	-
47	3	nicht für alle Studierenden sinnvoll	könnte in ELT1 als freiwillige Aufgabe gegeben werden
48	-	-	-
49	-	-	Wird überblicksmäßig in ELT1 gemacht
50	-	-	-
51	-	-	-
52	-	-	-
53	-	-	-
54	-	-	-
55	-	-	das bedarf viel Vorbereitung
56	-	-	-
57	-	-	-
58	-	-	-
59	-	-	sicher relevanter für ELT2; als Metapher für implizites Lehren gut, sonst fraglich

Weitere Informationen und Hinweise

- Ansätze sollten thematisch gruppiert präsentiert werden. Das würde die Zusammenhänge besser aufzeigen und das Verständnis fördern.
- Es gibt ein media lab auf der Fakultät. Eine Kollaboration bei der weiteren Durchführung des Projektes wäre wahrscheinlich von großem Nutzen
- Allgemeine Guidelines zur Verbesserung digitaler Kompetenzen als Output könnten sehr nützlich sein

Statistische Auswertung der Review-Einheiten mit den Lehrenden

Ansatz	Wertung1	Wertung2	Wertung3	Wertung4	Durchschnitt Wertungen	Anzahl Wertungen	Minimale Wertung	Maximale Wertung	Spanne Wertungen	Technisches Wissen notwendig?
48	5,00	5,00	5,00	-	5,00	3	5,00	5,00	0	-
19	5,00	5,00	5,00	-	5,00	3	5,00	5,00	0	-
8	5,00		5,00	-	5,00	2	5,00	5,00	0	-
51	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
9	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
15	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
18	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
24	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
25	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
40	5,00			-	5,00	1	5,00	5,00	0	-
17	5,00	5,00	4,00	-	4,67	3	4,00	5,00	1	-
26 & 27	5,00	5,00	4,00	-	4,67	3	4,00	5,00	1	-
45	4,00		5,00	5,00	4,67	3	4,00	5,00	1	grundlegend
49	5,00	5,00	4,00	-	4,67	3	4,00	5,00	1	-
1	5,00	4,00	4,50	4,50	4,50	4	4,00	5,00	1	-
21	5,00		4,00	4,50	4,50	3	4,00	5,00	1	-
33	5,00	4,00		-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
11	5,00		4,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
14	5,00		4,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
20	4,00		5,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
32	4,00		5,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
42	5,00		4,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
43	5,00		4,00	-	4,50	2	4,00	5,00	1	-
2	4,00	5,00	4,50	4,00	4,38	4	4,00	5,00	1	-
6	4,00	5,00	4,00	-	4,33	3	4,00	5,00	1	-
31	4,00	5,00	4,00	-	4,33	3	4,00	5,00	1	-
38	5,00	5,00	3,00	-	4,33	3	3,00	5,00	2	-
12	5,00	4,00	5,00	3,00	4,25	4	3,00	5,00	2	-
39	5,00	5,00	2,00	5,00	4,25	4	2,00	5,00	3	-
3	5,00		3,00	3,50	4,00	3	3,00	5,00	2	-
46	5,00		2,00	5,00	4,00	3	2,00	5,00	3	grundlegend
41	5,00	5,00	2,00	-	4,00	3	2,00	5,00	3	-
37	4,00		4,00	-	4,00	2	4,00	4,00	0	-
7	3,00		5,00	-	4,00	2	3,00	5,00	2	-
30	3,00		5,00	-	4,00	2	3,00	5,00	2	-
53	5,00		3,00	-	4,00	2	3,00	5,00	2	-
34	4,00			-	4,00	1	4,00	4,00	0	-
35	4,00			-	4,00	1	4,00	4,00	0	-
44	4,00			-	4,00	1	4,00	4,00	0	-
10	4,00	4,00	3,00	-	3,67	3	3,00	4,00	1	-
47	5,00		3,00	3,00	3,67	3	3,00	5,00	2	-
52	3,00	5,00	3,00	-	3,67	3	3,00	5,00	2	-
16	3,00		4,00	-	3,50	2	3,00	4,00	1	-
22	4,00		3,00	-	3,50	2	3,00	4,00	1	-
29	3,00		4,00	-	3,50	2	3,00	4,00	1	-
50	4,00		3,00	-	3,50	2	3,00	4,00	1	-
56	3,00		3,00	-	3,00	2	3,00	3,00	0	-
23	3,00		3,00	-	3,00	2	3,00	3,00	0	-
4	3,00		3,00	-	3,00	2	3,00	3,00	0	-
5	3,00		3,00	-	3,00	2	3,00	3,00	0	-
28	2,00		4,00	-	3,00	2	2,00	4,00	2	-
54	4,00		2,00	-	3,00	2	2,00	4,00	2	-
13	3,00			-	3,00	1	3,00	3,00	0	-
57	4,50		1,00	-	2,75	2	1,00	4,50	3,5	umfassend
59	2,00			-	2,00	1	2,00	2,00	0	umfassend
36	2,00			-	2,00	1	2,00	2,00	0	-
58	2,00		1,00	-	1,50	2	1,00	2,00	1	umfassend
55	1,00		2,00	-	1,50	2	1,00	2,00	1	grundlegend

Executive summary and general suggestions for English teacher education derived from this project

- **background**

- situation

- digital competences increasingly important, Digitale Grundbildung as integrated subject
 - **teachers need to be equipped with these competences** in order to pass them on to learners
 - can be taught in teacher training

- theoretical background: **Digital Competences**

- **information, media and data literacy** – being capable of finding, evaluating and organising digital artefacts
 - application competence – choosing and competently working with soft- and hardware based on the situational context
 - **communication and collaboration** via digital channels
 - **safety** in digital environments
 - **computational thinking and problem solving** – algorithms, programming
 - chosen models: **digi.kompP** and **DigComp2.0 / 2.2 AT**

- theoretical background: **Foreign Language Teaching**

- vocabulary, grammar and language skills
 - communicative competence as main goal – being able to communicate is seen as more important than native-speaker-like performance (CLT)
 - integrated and implicit teaching of vocabulary and grammar
 - authentic input valuable
 - combination of language and content teaching as effective strategy (CLIL)
 - **using technology to support language learning (CALL)**

- theoretical background: potential points of intersection between Language Teaching and digital competences

- CALL
 - **information and media competence** in the context of **teaching materials** and tools as well as CLIL specifically, **research** and competence to be passed on to learners
 - **digital genres** in receptive and productive skills
 - recordings, **tools for interaction and collaboration** also in CLT

- **methodology**

- **Design Thinking** approach

- interplay between informed decision making based on data and creative work
 - ideal for wicked problems
 - no one straightforward solution, no clear stopping condition
 - main phases
 - **problem definition** – define “problem area”, where solutions are to be implemented
 - **idea generation** – find as many ideas as possible, explore
 - **evaluation** – select ideas, develop them, get feedback

- qualitative content analysis for evaluation of documents, interviews and open questions

- **data sources and people involved in this project**

- determining status quo and finding potential areas for the integration of digital competences

- **analysis of course descriptions** of all English courses in the teacher training program
 - **interviews with teachers** at the faculty
 - **questionnaire sent to students** in advanced courses at the faculty

- idea generation

- results of previous phase
 - **brainstorming with supervisor**
 - **brainstorming with peers** in the teacher training curriculum for English and IT

- prototype evaluation

- **peer-review** with advanced teacher training students of English and IT
 - **expert review** with educators at the faculty

- **results**
 - status quo
 - media and information competence widely covered, information management covered
 - application competence covered in interaction, text production and presentation creating
 - societal aspects are thematized
 - **security, problem solving and computational thinking not covered**
 - relevance of less covered competences
 - **tool choice, security and problem solving viewed as important by students**
 - areas where digital competences could be integrated
 - **research work** offers potential for deepening media and information competence
 - **media production and management** in relation with teaching material
 - **analysis of digital artefacts**
 - **choosing and utilizing tools** for teaching and organization could be thematized
 - **hinderances and pre-conditions**
 - curriculum rather dense already, little time for new content, **integrating into current course** content most convenient
 - **coordination between faculties** could be improved in order to avoid redundant integration of competence and allow better distribution of content
 - university educators would need **support in choice of tools and training options**
 - **educators at the faculty** need to be **supported** in the **development** of their **digital competences** or in teaching them (collaboration between faculties as an option)
 - literature on digital genres and language skills in digital contexts
 - **possible interventions outside of the current problem space**
 - **courses for educators at the faculty**
 - **collaboration between faculties**
 - would allow digital competences to be covered in more detail
 - teachers should be offered more **support by experts** in choosing tools for teaching and copyright
 - coverage of different areas of the curriculum and competence models by the prototypes
 - didactic side covered well, subject specific areas varied
 - linguistics and language competence rather well covered
 - **few measures implemented in literature and culture areas**
 - passing digital competences on not covered by many prototypes
 - **examples for highly rated prototypes**
 - discussing and **trying tools for research and organization of resources**
 - training students in **recognizing false information**
 - discussing **characteristics of digital genres** from a text analysis standpoint
 - discussing and reflecting on **case studies of digital media being shared** in school contexts
 - collecting and discussing **tools for collaboration**
 - possible further work
 - including **literature and culture** into the integration of digital competences more
 - series of interviews conducted but not evaluated in this project as possible starting point (**digital media** and **video games from cultural standpoint** as well as **inclusivity of and with digital media** as main themes)
 - integrating current developments in technology into the list of prototypes