

Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ – das Testinstrument “sHiVa” in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen

Christine Stahl

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Stahl, Christine. 2022. “Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ – das Testinstrument ‘sHiVa’ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen.” In *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Marburg 2020*, edited by D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teeper, and F. Thaller, 221–39. Göttingen: Universitätsverlag.
<https://doi.org/10.17875/gup2021-1823>.

Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ: das Erhebungsinstrument „sHiVa“ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen

Christine Stabl (Universität Augsburg, Deutschland)

1 Einleitung

Um im Unterricht situationsbezogen und sprachlernförderlich handeln zu können, müssen Lehrkräfte sprachlernrelevante Elemente des Unterrichtsgeschehens, wie zum Beispiel sprachlernförderliche Rückmeldungen, wahrnehmen und wissensgesteuert verarbeiten können. Die Prozesse der Wahrnehmung und wissensgesteuerten Verarbeitung werden unter dem Begriff der „Professionellen Unterrichtswahrnehmung“ (vgl. Seidel; Blomberg; Stürmer 2010) gefasst, welche ein zentrales Element pädagogischer Professionalität ist (vgl. de Boer; Reh 2012). Bereits im Studium können Teilkompetenzen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung ausgebildet werden (vgl. Stürmer 2011). Diese Möglichkeit, theoretische und praktische Inhalte in der akademischen DaZ-Lehrkräftebildung zu verzahnen und – damit einhergehend – bereits im Lehramtsstudium authentische Einblicke in den schulischen Unterricht für den Aufbau von handlungsbezogenen Lehrkompetenzen im Fach DaZ zu etablieren, ist seit längerem Gegenstand der Forschung (vgl. Schramm; Bechtel 2019). Als besonders geeignet für das Vorhaben, Unterrichtspraxis professionell wahrzunehmen und an theoretische Inhalte rückzubinden, scheinen Unterrichtsmitschnitte aus authentischem Unterricht zu sein. Mit der zunehmenden Digitalisierung steigen die Möglichkeiten, die virtuelle Unterrichtshospitalation zunehmend in die akademische Lehrkräftebildung zu integrieren und bereits in einem sehr frühen Stadium theoretisches Wissen mit Einblicken in das

spätere Handlungsfeld zu verbinden sowie angehende Lehrkräfte für die Relevanz eines durchgängig sprachbildenden und sprachfördernden Unterrichts zu sensibilisieren. Gelingensbedingung für diese Sensibilisierung ist unter anderem eine zielgerichtete Beobachtungsstrategie und -hilfe, um angehenden Lehrkräften zu ermöglichen, in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens relevante Aspekte zu erkennen.

Im vorliegenden Beitrag steht die Entwicklung eines von insgesamt sechs Items des Beobachtungsinstruments „sHiVa – sprachliche Heterogenität in Videos analysieren“ zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Fokus. Auf der Basis des theoretischen Hintergrundes zum sprachsensiblen Unterricht (Abschnitt 2.1) mit dem Schwerpunkt auf sprachlernförderlichen Rückmeldungen im Fach DaZ (Abschnitt 2.2) und in Verbindung mit dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (Abschnitt 2.3) wird exemplarisch die Vorgehensweise zur Entwicklung des Beobachtungsimens zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen vorgestellt (Abschnitt 3).

2 Sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen

2.1 Sprachlernförderliche Rückmeldungen als Element sprachsensiblen Unterrichts

Im sprachsensiblen Fachunterricht leiten Lehrkräfte Schüler*innen dazu an, parallel sprachliche und fachliche Kompetenzen im Unterricht zu entwickeln. Sprachliches und fachliches Lernen sind aneinandergekoppelt und bedingen und unterstützen sich gegenseitig (vgl. Michalak; Lemke; Goeke 2015). Sprachsensibler Fachunterricht zielt auf den lehrseitig bewussten Umgang mit (Fach-)Sprache bei Lernprozessen in allen Unterrichtsfächern und damit einhergehend eine zunehmend bildungssprachliche und fachadäquate Kommunikation ab.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts und dem Bildungserfolg von Schüler*innen. Kinder und Jugendliche aus bildungsorientierteren Familien verfügen bei Schuleintritt über Fähigkeiten, die den Erwerb der Schriftsprache begünstigen (vgl. Kniffka 2017: 209). Bei Schüler*innen aus bildungsferneren Familien sind diese Fähigkeiten weniger ausgeprägt, da sie weniger sprachliche Anregungen erfahren haben (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg spielt auch für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eine Rolle, da sie in der Zielsprache Deutsch bei Schuleintritt – sowohl in die erste Klasse der Primarstufe als auch als Seiteneinsteiger in die zweite bis vierte Klasse oder in die Sekundarstufe I – weniger zielsprachliche Anregung und Unterstützung erhalten haben und über weniger zielsprachliche Vorerfahrungen als einige ihrer Mitschüler*innen verfügen (vgl. ebd.). Lehrkräfte sind in der Konsequenz aufgefordert, Unterricht zu planen und durchzuführen, der Schüler*innen aus sozioökonomisch schwächeren Familien sowie Kinder und

Jugendliche im Zweitspracherwerb dazu befähigt, sprachliche Kompetenzen auf- und auszubauen, um so eine Teilhabe an Bildung zu gewährleisten.

Der Begriff des „sprachsensiblen Fachunterrichts“ geht auf den DaF-Didaktiker Josef Leisen (2013) zurück und verfolgt die parallele Entwicklung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen. Beim Erwerb fachlicher Unterrichtsinhalte findet zugleich auch sprachliches Lernen statt. Da Sprache an fachliche Inhalte gebunden ist, sollten weder sprachliche Phänomene noch sprachliche Teilkompetenzen kontextunabhängig vermittelt werden (vgl. Michalak et al. 2015: 135). Damit mögliche sprachliche Hürden das fachliche Lernen nicht einschränken, benötigen Schüler*innen sprachliche Hilfen und Unterstützung, die sie an eine angemessene Fachkommunikation heranführen (vgl. ebd.). Besagte Unterstützungsmaßnahmen beginnen bereits bei der Planung des Unterrichts.

Grundlegend für einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht ist die systematisch (fremd-)sprachdidaktische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten. Für das Gelingen dieser zielgerichteten Unterrichtsvorbereitung, die die Vermittlung sprachlicher und fachlicher Inhalte gleichermaßen adressiert, entwickelte Pauline Gibbons (2002), basierend auf Vygotskis Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“, das Konzept „Scaffolding“ für den Unterricht mit Zweitsprachlerner*innen. Das Konzept setzt sich aus vier Bausteinen zusammen, welche sich Makro- und Mikro-Scaffolding-Strategien zuteilen lassen. Die Bausteine „Bedarfsanalyse“, „Lernstandsanalyse“ und „Unterrichtsplanung“ werden unter Makro-Scaffolding-Strategien subsumiert. Der Baustein „Unterrichtsinteraktion“ wird dem Mikro-Scaffolding zugeordnet und thematisiert sechs Prinzipien, denen Gibbons (2015) zufolge eine besondere Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion zugrunde liegt:

- 1) Eine deutliche Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion beinhaltet ein langsames Sprechtempo der Lehrkräfte, um Zweitsprachlernenden mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, die sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft verarbeiten zu können.
- 2) Zweitsprachlernende benötigen mehr Zeit zum Planen einer Äußerung. Lehrkräfte warten in der Regel nicht länger als zwei bis drei Sekunden, bis sie einem*r Schüler*in das Rederecht erteilen. Diese Zeit reicht Zweitsprachlernenden oft nicht aus, um ihre Äußerung zu planen.
- 3) Ein Wechsel von Interaktionsmustern in Form von Stellen echter Fragen, deren Beantwortung komplexere Schüler*innen-Äußerungen erforderlich machen, begünstigt authentische Kommunikationssituationen und eine damit einhergehende höhere Motivation der Schüler*innen.
- 4) Aktives Zuhören der Lehrkraft und eine entsprechende Reaktion auf Schüler*innen-Äußerungen wirken motivierend auf Zweitsprachlernende.
- 5) Re-Kodierungen von Schüler*innen-Äußerungen führen dazu, Lernenden ein angemessenes Fachwort oder eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext zu verdeutlichen.

- 6) Die Einbettung individueller Schüler*innen-Äußerungen von Lehrkräften in größere konzeptuelle Zusammenhänge führt zur Herstellung einer Beziehung zwischen der Äußerung und dem fachlich thematischen Gesamtzusammenhang (vgl. Kniffka 2017: 219).

Die Anwendung dieser Prinzipien, die einen sprachsensiblen Unterricht fördern, erfordert von (angehenden) Lehrkräften auf unterrichtspraktischer, fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Ebene entsprechende Kompetenzen.

Auf fachwissenschaftlicher Ebene benötigen (angehende) Lehrkräfte fachspezifisches Wissen und Kenntnisse in der Sprachwissenschaft, vor allem in Bezug auf die verschiedenen schulischen Fachsprachen sowie den Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache (vgl. ebd.). Im Fokus stehen u.a. Fragestellungen nach Kennzeichen und Merkmalen von Fachsprache in Mathematik oder Geschichte, eine Annäherung an die Begriffe „Alltagssprache“ und „Fachsprache“ oder theoretische Grundlagen zu sprachlernförderlichem Feedback.

Auf fachdidaktischer Ebene ist es für (angehende) Lehrkräfte wichtig zu lernen, wie das Fachwissen auf den Unterricht übertragen werden kann. Hier stehen beispielsweise Fragestellungen im Fokus, wie echte Fragen formuliert werden können, um längere Schüler*innen-Antworten zu ermöglichen oder wie die eigene Lehrsprache im Unterricht eingesetzt werden kann, um Schüler*innen im Zweitspracherwerb zu unterstützen.

Auf unterrichtspraktischer Ebene erfordern sowohl die Planung von Unterricht entlang der Makro-Scaffolding-Bausteine als auch die Durchführung von Unterricht, in welchem die sechs Prinzipien einer sprachsensiblen Unterrichtsinteraktion Berücksichtigung finden, mehr Zeit als eine Unterrichtsplanung, die diese Kriterien nicht verfolgt. Spracharbeit im (Fach-)Unterricht erfordert generell mehr Zeit (vgl. Kniffka 2017: 218), da beispielsweise Schüler*innen mehr Planungszeit für ihre Äußerungen benötigen oder Lehrkräfte (Fach-)Wortschatz aufgreifen, um Bedeutungen zu klären.

Sowohl auf fachwissenschaftlicher als auch auf fachdidaktischer Ebene ließen sich wohl noch viele weitere (fach-)spezifische Fragestellungen ergänzen. Im Folgenden steht exemplarisch ein Prinzip der sprachsensiblen Unterrichtsdurchführung – nämlich sprachlernförderliche Rückmeldungen – im Fokus und damit verbunden die Fragen: Welches Wissen benötigen angehende Lehrkräfte im Hinblick auf sprachlernförderliche Rückmeldungen? Wie kann dieses Wissen für angehende Lehrkräfte im Rahmen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung und in Form von digitalen Hospitationen sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Stahl; Peuschel, i.Vorb.) für das künftige Handlungsfeld Schule nutzbar gemacht werden?

2.2 Sprachlernförderliche Rückmeldungen

Sprachlernförderliche Rückmeldungen sind ein grundlegendes Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sie beziehen sich auf die sprachliche oder inhaltliche Form von Schüler*innen-Äußerungen. Diese können in mündlicher oder schriftli-

cher Form vorliegen. Unter dem Begriff „sprachlernförderliche Rückmeldungen“ werden für diesen Beitrag die Begriffe „Feedback“ und „Korrektur“ subsumiert.

Der Bereich des schriftlichen und mündlichen Feedbacks und der Korrektur wurde in Bezug auf den Unterricht im Fach DaZ umfangreich beforscht und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (vgl. Schoormann; Schlak 2012, Rost-Roth 2009; 2013; 2017, Harren 2013, Brandt; Gogolin; Maronde-Heyl; Scheinhardt-Stettner 2016, Peuschel; Burkard 2019).

Unter „Feedback“ wird in der Fremdsprachenforschung eine Äußerung seitens der Lehrkraft oder des Interaktionspartners verstanden, die sich generell als Rückmeldung auf eine Schüler*innen-Äußerung bezieht (vgl. Königs 2003: 378). Ellis, Loewen und Erlam (2006) differenzieren den Begriff weiter aus und definieren „korrekatives Feedback“ oder „negatives Feedback“ als Reaktion auf eine fehlerhafte Schüler*innen-Äußerung. Diese Reaktion kann einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung, die korrekte zielsprachliche Struktur und/oder eine metalinguistische Information in Bezug auf den Fehler bzw. die korrekte Form enthalten. Peuschel und Burkard (2019: 91) greifen in ihrer Definition den Aspekt der Anregung zur (Selbst-)Korrektur auf und verstehen „unter korrektivem Feedback [...] eine Rückmeldung – beispielsweise von Seiten der Lehrkraft – [...], die entweder eine Korrektur beinhaltet oder diese anregt“. Brandt et al. (2016: 31) betonen in ihrer Definition explizit die sprachliche und fachliche Ebene von Korrekturen und erwähnen neben der Lehrperson als Rückmeldende auch die Möglichkeit des Peer-Feedbacks. Rückmeldungen können auf sprachlicher und fachlicher Ebene durch die Lehrkraft oder Schüler*innen erfolgen und sich auf den Lernprozess selbst beziehen.

Nach Rost-Roth (2009: 430) handelt es sich bei Korrekturen um „Reaktionen auf eine Äußerung, die etwas als fehlerhaft behandeln“. Diese können als Fremd- oder Selbstkorrekturen durchgeführt werden. Von einer Fremdkorrektur spricht man, wenn eine andere Person auf den Fehler des Sprechenden reagiert und den Fehler selbst berichtigt (vgl. ebd.). Bei einer Selbstkorrektur weist die Lehrkraft auf einen Fehler hin und ermöglicht der Person, die den Fehler gemacht hat, sich selbst zu korrigieren. Korrekturen können sich auf die Morphologie, Lexik, Phonetik, den Inhalt oder Diskurs beziehen (vgl. ebd.).

Einer sprachlernförderlichen Rückmeldung in Form eines Feedbacks oder einer Korrektur liegt in der Regel eine fehlerhafte Schüler*innen-Äußerung zugrunde. Um einen Fehler handelt es sich, wenn eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm vorliegt, wobei mit Norm keine offiziell vereinbarte Regel gemeint ist, sondern das, was die Mehrheit der Erstsprachler*innen als richtig empfindet (vgl. Rost-Roth 2013: 276, Kleppin 1998: 14f.). Fehler- und Normabweichungen können in zwei Feldern unterschieden werden: in dem des Sprachsystems und in dem der situativen Handlungsnormen. Von einer Normabweichung vom Sprachsystem spricht man, wenn beispielsweise die falsche Personalendung in der Verbkonjugation ausgewählt wurde. Abweichungen von situativen Handlungsnormen liegen dann vor, wenn grammatikalisch korrekte Aussagen pragmatisch, situativ und

handlungsbezogen unangemessen sind (vgl. Peuschel; Burkard 2019: 95f.). Ursachen für Normabweichungen können Interferenzen aus der Erstsprache bzw. weiterer erlernter Sprachen sein; auch der Versuch, lexikalische Lücken mit Wortschöpfungen überbrücken zu können, kann als Fehler, Abweichung oder lernförderliche kommunikative Strategie gesehen werden (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf mündlichen sprachlernförderlichen Rückmeldungen, da diese in virtuellen Unterrichtshospitationen – im Gegensatz zu schriftlichen Rückmeldungen – beobachtbar sind und somit von angehenden Lehrkräften wahrgenommen werden können, da sie sich in der Performanz des Lehrkrafthandelns zeigen.

Einen sehr widersprüchlichen Erkenntnisstand zur mündlichen Fehlerkorrektur im Unterricht konstatieren Schoormann und Schlak (2011). Sie schlussfolgern, dass es sich um ein sehr komplexes Phänomen handeln muss. Dass sie dem Erwerb der Zweitsprache nützt, ist eine weithin akzeptierte Tatsache, Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, wie Korrekturen am wirksamsten durchzuführen sind (vgl. ebd.: 43). Diese Frage ist schwer zu beantworten. Die Effektivität bestimmter Feedbacktypen variiert je nach Kontext und Person stark (vgl. ebd.: 71).

Es werden sechs Feedbacktypen in Bezug auf sprachliche und fachliche Inhalte unterschieden:

- 1) Bei expliziten Korrekturen erfolgt ein expliziter Hinweis auf den Fehler und die lehrerseitige Wiedergabe des zielsprachlich korrekten Modells.
- 2) Bei *Recasts* bietet die Lehrkraft das zielsprachlich korrekte Modell an, jedoch auf keine explizite Art und Weise. Die Lernenden können nur über die lehrerseitige Korrekturinitiierung auf ihren Fehler schließen (vgl. Schoormann; Schlak 2012: 174).
- 3) Bei einer Klärungsaufforderung gibt die Lehrkraft zu verstehen, dass für eine fehlerhafte Schüler*innen-Äußerung eine Umformulierung erforderlich ist.
- 4) Bei einer Fehlerwiederholung wiederholt die Lehrkraft die zielsprachlich nicht korrekte Äußerung.
- 5) Bei einer Elizitierung werden die Schüler*innen aufgefordert, den Fehler selbst zu reparieren.
- 6) Beim metalinguistischen Feedback greift die Lehrkraft einzelne Aspekte der Schüler*innen-Äußerung auf oder kommentiert das Gesagte kritisch.

Sprachliches und fachliches Feedback miteinander zu verbinden, ohne dabei den Unterrichtsfluss allzu sehr zu stören, ist eine Herausforderung für Lehrkräfte. Für den Umgang mit Korrekturen und Feedback im Fach DaZ liegen kaum empirische Untersuchungen über das Korrekturverhalten in der Unterrichtsinteraktion und die Wirkung von diesem vor (vgl. Harren 2013, Rost-Roth 2017). Rost-Roth (2009) untersuchte, inwiefern Unterrichtsinteraktionen und lehrerseitiges Feedback geeignet sind, die Entwicklung des lernersprachlichen Systems und die mündlichen Kompetenzen zu fördern. Sie konstatiert, dass sich Korrekturen im DaZ- und im DaF-Unterricht in Bezug auf Durchführungen und Fehlerarten unterscheiden. Im

DaZ-Unterricht finden im Gegensatz zum DaF-Unterricht anteilig mehr Selbstkorrekturen statt; Fehlerkorrekturen beziehen sich eher auf Diskursfehler und inhaltliche Fehler, weniger auf grammatische und/oder morphologische Fehler (vgl. ebd.: 438). Bezogen auf den Förderunterricht in DaZ scheint eine stärkere Orientierung an der selbstinitiierten Fehlerkorrektur sowie an den Ausdrucksschwierigkeiten der Lernenden der Sprachförderung dienlich. Es wäre daher sinnvoll, Interaktion und Feedback in Gesprächssituationen weniger unter dem Aspekt der Fehlerbehandlung, sondern stärker unter der Berücksichtigung der lersprachlichen Andeutung von Ausdrucksschwierigkeiten zu betrachten (vgl. Rost-Roth 2009: 439). Harren (2013) erforschte das lehrerseitige Eingehen auf Schüler*innen-Beiträge sowie das Weiterarbeiten mit diesen in Unterrichtsgesprächen für den Bereich des Sachunterrichts. Sie kam zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen bei einer fachlich angemessenen Wortwahl unterstützen und das sprachförderliche Feedback unterschiedlich stark fokussiert wird: Bei konstruktiven Formulierungsunterstützungen wird Sprachliches kaum als Sprachliches hervorgehoben. Deutlich akzentuiert wird Lexik als Fachlexik, was beispielsweise durch Formulierungen wie „Das nennt man ...“ deutlich wird (vgl. ebd.: 26).

Treten in der Unterrichtsinteraktion Situationen auf, in welchen sprachlernförderliche Rückmeldungen erforderlich werden, so haben Lehrkräfte eine ganze Reihe von Unterstützungs- und Interventionsmöglichkeiten, um adäquat zu reagieren. Relevant für die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen scheint die Vermittlung der Tatsache, dass Lehrkräfte auch in mündlich geprägten Phasen des Unterrichts die Möglichkeiten haben, den Schüler*innen bildungs- und fachsprachliche Strukturen durch adäquates Lehrkraft Handeln zu vermitteln (vgl. Peuschel; Burkard 2019: 94).

Der Einsatz mündlicher korrektiver Feedbackstrategien, wie zum Beispiel die Mikro-Scaffolding-Strategie „Re-Kodieren von Schüler*innen-Äußerungen“ oder die „Ermutigung zur Selbstverbesserung“ (vgl. Kniffka; Roelcke 2016: 149f.) durch die Lehrkraft kann beispielsweise Auswirkungen auf eine sprachbildende Unterrichtsinteraktion haben. Die Art der Unterrichtsinteraktion trägt dazu bei, dass ein korrektes Fachwort bzw. eine korrekte Struktur im jeweiligen Kontext des Unterrichtsinhalts deutlich wird (vgl. ebd.: 149). Je nach Situation und Können der Lernenden ist es sinnvoll, dass die Lehrkraft die fehlerhafte Äußerung nicht selbst korrigiert, sondern darauf aufmerksam macht, dass es eine alternative Ausdrucksmöglichkeit gibt. Dies kann verbal oder nonverbal erfolgen.

Wenn Lehrkräfte Schüler*innen-Äußerungen aufgreifen und zur Korrektur ermutigen, dann bieten sie Schüler*innen beispielsweise komplexere Satzmuster oder Fachwortschatz an oder formulieren die fehlerhafte Äußerung in der korrekten Form (vgl. Kniffka; Roelcke 2016: 149). Durch dieses beständige sprachbezogene Feedback helfen Lehrer*innen den Schüler*innen dabei, „Vokabular aufzubauen und passives in aktives sprachliches Wissen zu überführen“ (vgl. Harren 2013: 21). Sprachbezogene spezifische Rückmeldungen und die direkte Unterstützung beim mündlichen Formulieren spielen eine wichtige Rolle bei der sprachlichen Förde-

rung im Fachunterricht (vgl. ebd.). Peuschel und Burkard (2019: 97) betonen die Wichtigkeit, dass sich Lehrkräfte des eigenen Feedback- und Korrekturverhaltens bewusst sind und bereit sind, dies zu reflektieren.

Eine Möglichkeit für angehende Lehrkräfte, Sensibilität für sprachlernförderliche Rückmeldungen zu entwickeln, ist, die eigene Professionelle Wahrnehmung in virtuellen Unterrichtshospitationen zu schulen.

2.3 Professionelle Wahrnehmung sprachlernförderlicher Rückmeldungen

„Als professionelle Wahrnehmung wird die Kompetenz bezeichnet, dass relevante Unterrichtsmerkmale erkannt werden und aus diesen Schlussfolgerungen für das Lehrer*innenhandeln gezogen werden kann“ (Barth; Thiel; Ophardt 2018: 141). Die Fähigkeit von Lehrkräften, Äußerungen der Schüler*innen wahrzunehmen, darin für den aktuellen, individuellen Lernprozess relevante Elemente herauszufiltern und diese im Hinblick auf den Lernprozess interpretieren und angemessen darauf reagieren zu können, ist eine zentrale Lehrkompetenz, die trainiert werden muss und kann. Dabei ist zu beachten, dass didaktische und methodische Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte in der empirischen Forschung nicht immer direkt beobachtet werden können, sondern immer Abstraktionen von beobachtbarem Verhalten sind (vgl. Harren 2013: 13).

Im Rahmen des Projekts „DaZKom-Video“ (2017-2019) wurde ein Test zur performanznahen Messung von DaZ-Kompetenz mittels Videovignetten entwickelt (vgl. Lemmrich; Hecker; Klein; Ehmke; Köker; Koch-Priewe; Ohm 2019). Für die Entwicklung eines videobasierten Erhebungsinstruments, welches Aussagen über die Fähigkeit angehender Lehrkräfte zulässt, sprachlernförderliche Rückmeldungen professionell wahrzunehmen, werden theoretische Erkenntnisse zu Korrektur und Feedback im DaZ-Unterricht (s. Abschnitt 1) mit dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Verbindung gebracht.

Das Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung geht auf Charles Goodwin (1994) zurück und beschreibt das Konzept der „professional vision“, „die Art und Weise [...], wie Personen vor dem Hintergrund ihrer Profession Situationen und Ereignisse beobachten und interpretieren“ (Stürmer 2011: 8). Das aus dem englischsprachigen Bereich stammende Modell wurde von der Mathematikdidaktikerin Miriam Gamoran Sherin (2007) auf die Lehrer*innen-Bildung übertragen. Für den deutschsprachigen Bereich prägten Seidel et al. (2010) den Begriff „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“. Diese sieht Sherin (2007) als ein aus zwei Komponenten bestehendes Konstrukt (s. Abbildung 1). Erstens die selektive Wahrnehmung (*selective Attention* oder *Noticing*) lernrelevanter Unterrichtselemente und zweitens die wissensgesteuerte Verarbeitung (*knowledge based Reasoning*) dieser wahrgenommenen Unterrichtselemente.

In der Phase des *Noticings* identifizieren (angehende) Lehrkräfte relevante Situationen und Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, welche in der Phase des *knowledge based Reasonings* auf den drei qualitativ unterschiedlichen Ebenen „Beschreiben“,

„Erklären“ und „Vorhersagen“ weiterverarbeitet werden (vgl. Stürmer 2011: 9). Während beim Beschreiben der Fokus darauf liegt, lernwirksame Unterrichtssituationen auf der Basis theoretischen Wissens zu beschreiben, das heißt, unter der Verwendung adäquater Begriffe und Konzepte, verlangt das Erklären die Fähigkeit, die beobachtete Unterrichtssituation wissensbasiert zu klassifizieren und somit theoretisches Wissen um lernwirksame Unterrichtskomponenten mit der Unterrichtspraxis zu verknüpfen. Beim Vorhersagen geht es darum, die Folgen der beobachteten Phänomene für den weiteren Lernprozess der Schüler*innen abzuschätzen (vgl. ebd.).

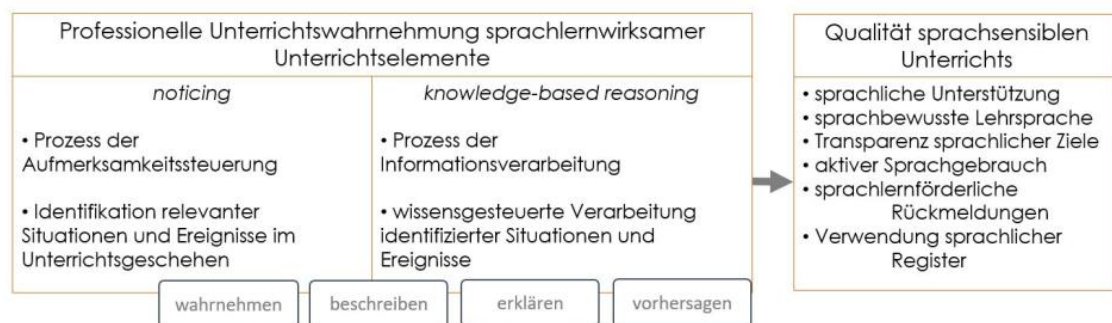


Abbildung 1: Modell „Sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen“ (eigene Darstellung, in Anlehnung an Goodwin 1994; Sherin 2007; Stürmer 2011)

Übertragen auf die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ bedeutet dies für angehende Lehrkräfte, sich Wissen über einen sprachlernwirksamen Unterricht anzueignen und dieses theoriebasiert mit dem späteren Handlungsfeld, dem Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen, zu verknüpfen. In einem sprachlernwirksamen Unterricht führen sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktionen zu einer konstruktiven Sprachbildung und -anwendung, welche sich im Gelingen sprachlicher Äußerungen und Handlungen zeigt. Die Lehrkraft unterstützt dabei die Realisierung sprachlicher Handlungen und initiiert bspw. längere Redebeiträge der Schüler*innen. Sie hebt zentrale Fachbegriffe nonverbal, schriftlich und/oder mündlich hervor und führt über die Alltagssprache hin zur Fachsprache. Daneben werden Fragen und Aufgabenstellungen sprachlich eindeutig und ggf. auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus formuliert. Außerdem gibt die Lehrkraft den Schüler*innen Rückmeldung zu sprachlichen Äußerungen.

Für die Erfassung der Fähigkeit angehender Lehrkräfte, Unterricht professionell wahrzunehmen, gelten Unterrichtsmitschnitte als geeignetes Medium, um der Verzahnung von Wissen und Performanz zu begegnen (vgl. Junker; Rauterberg; Möller; Holodynski 2020). Videomitschnitte lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven wiederholt betrachten (vgl. Krammer; Reusser 2005) und analysieren (vgl. Ricart Brede; Knapp; Gasteiger-Klicpera; Kucharz 2009). Daneben wird durch die Anwendung theoriebasierter Kategorien auf beobachtbare Unterrichtspraxis eine Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen ermöglicht (vgl. Junker et al. 2020). Insbesondere Videomitschnitte in Verbindung mit Transkripten haben nicht nur das Potenzial für vertiefende Analysen zum Unterrichtsdiskurs, sondern

auch für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte (vgl. Helmke; Klienbub; Nordheider; Schrader; Wagner 2007).

Erkenntnisse über Effekte der Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf fachunabhängige Merkmale, wie zum Beispiel Klassenführung (vgl. Gold; Hellermann; Holodynski 2016) oder Unterrichtsstörungen (vgl. Barth et al. 2018), wurden bereits aus bildungswissenschaftlichen Untersuchungen gewonnen. Für den Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Hinblick auf fremdsprachendidaktische Unterrichtsmerkmale liegen erst wenige Studien vor (vgl. Gießler 2018). Untersuchungen zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung auf der Grundlage fachdidaktischer Merkmale für eine lernwirksame sprachlich-fachliche Bildung existieren bislang noch nicht.

3 Entwicklung des Beobachtungsinstruments „sHiVa“ zur Professionellen Wahrnehmung sprachsensiblen Unterrichts

Die Entwicklung des videobasierten Beobachtungsinstruments „sHiVa“ zur professionellen Wahrnehmung sprachlernwirksamen Unterrichts für die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ erfolgt in einem iterativ-zyklischen Prozess in Anlehnung an das Vorgehen zur Entwicklung eines Beobachtungssystems von Ricart Brede et al. (2009). Anders als dort wird das Beobachtungssystem am Ende nicht nur von Forschenden verwendet, sondern wird als zentrales Erhebungsinstrument für die Professionelle Wahrnehmung von Elementen sprachsensiblen Unterrichts in der universitären Lehrkräftebildung eingesetzt.

Der Prozess beinhaltet die Schritte Literatursichtung, Bildung eines vorläufigen Beobachtungssystems sowie die Anwendung, Überprüfung und Überarbeitung des Beobachtungssystems (s. Abbildung 2). Ausgewählte Analyseaspekte von im vorliegenden Beitrag zentral stehenden sprachlernförderlichen Rückmeldungen wurden im Lauf des Entwicklungsprozesses immer wieder angewendet, umstrukturiert, erweitert, gekürzt, verfeinert und so lange modifiziert, bis ein optimales, dem Zweck dienliches Beobachtungssystem vorlag.

Im ersten Durchlauf entwickelte die Forscherin zur Annäherung an den Untersuchungsgegenstand ein Beobachtungssystem, welches auf theoretischer Basis generiert wurde. Ziel war es, das Phänomen sprachlernförderliche Rückmeldungen zu operationalisieren sowie Unterrichtsmitschnitte zu sichten und auszuwählen, in welchen lehrseitiges mündliches Feedback und Korrekturen beobachtbar sind. Im zweiten Durchlauf wendeten Expert*innen aus der Praxis und der Universität das Online-Beobachtungssystem an. Dieser Phase folgte eine erneute Überarbeitung von „sHiVa“. Das übergeordnete Ziel bestand darin, einen Online-Test zur Erfassung der Professionellen Wahrnehmung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf sprachlernförderliche Rückmeldungen zu generieren. Dieser Prozess wird im Folgenden detailliert beschrieben.

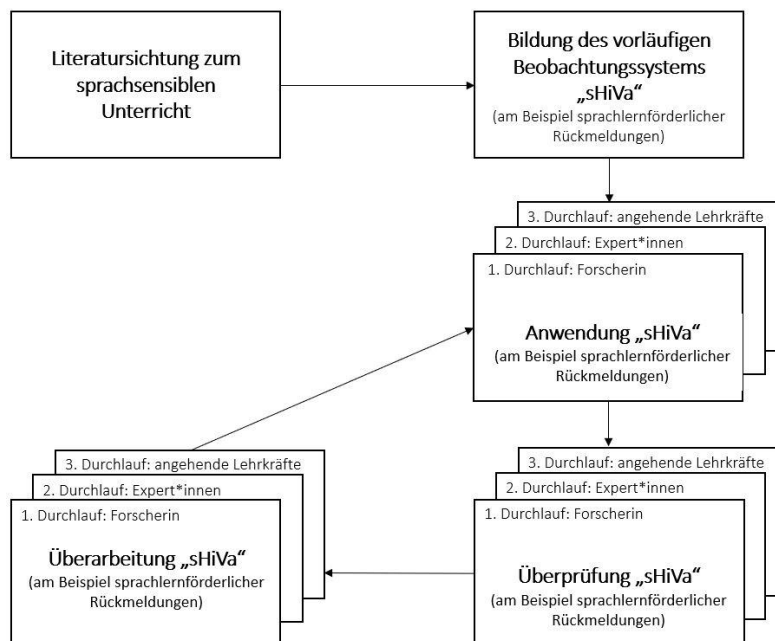


Abbildung 2: Entwicklung des Beobachtungsinstruments „sHiVa“ in Anlehnung an den zyklischen Prozess der Entwicklung eines Beobachtungssystems in der videobasierten Forschung (vgl. Ricart Brede et al. 2009)

Die deduktive Generierung des Beobachtungssystems „sHiVa“ erforderte zwei Schritte: erstens die Sichtung der einschlägigen theoretischen und empirischen Literatur zum sprachsensiblen Unterricht sowie zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung und zweitens die Ableitung erster Untersuchungsaspekte aus den gewonnenen Erkenntnissen (vgl. Ricart Brede et al. 2009). Leitende Idee bei der Theoriesichtung zum sprachsensiblen Unterricht war es, die Aspekte der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektive stärker in den Blick zu nehmen: Welches Wissen benötigen (angehende) Lehrkräfte zur Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts und wie können sie dieses Wissen in der Unterrichtspraxis umsetzen (s. 2.1 und 2.2)? Erste Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Fragen boten die „Prinzipien des DaZ-Unterrichts“ (vgl. Jeuk 2010: 127ff.), die „Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin; Lange; Hawighorst; Bainski; Heintze; Rutten; Saalman 2011: 13ff.), die „Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht“ (vgl. Schmölzer-Eibinger; Dorner; Langer; Helten-Pacher 2013: 22f.) sowie die „Prinzipien eines sprachbewussten Unterrichts“ (vgl. Michalak et al. 2015: 135ff.). Aus diesen Aspekten wurden einzelne Unterrichtsmerkmale abgeleitet, die Einfluss auf die Qualität von sprachsensiblen Unterricht haben. Dabei wurden nur solche Merkmale berücksichtigt, die die beiden folgenden Kriterien für eine Videoanalyse erfüllen:

1. Aufgrund empirischer Ergebnisse gilt als wahrscheinlich, dass sich die Merkmale auf die Qualität von sprachsensiblen Unterricht auswirken. Diese sind:
 - lehrerseitige sprachliche Unterstützung,
 - sprachbewusste Lehrsprache,

- Transparenz sprachlicher und fachlicher Ziele,
 - aktiver Sprachgebrauch in authentischen Unterrichtssituationen,
 - sprachlernförderliche Rückmeldungen,
 - Verwendung sprachlicher Register.
2. Die identifizierten Merkmale zeigen sich in der Performanz des Lehrkrafthandelns und sind somit in der virtuellen Unterrichtshospitation beobachtbar.

Im zweiten Schritt (s. Abbildung 2) folgte die Bildung eines vorläufigen Beobachtungssystems. Hierfür wurden abgeleitete Merkmale operationalisiert und Indikatoren bestimmt, die angeben, wie die Merkmale konkret in den Unterrichtsvideos zu beobachten und damit zu erfassen sind.

„sHiVa“ wurde auf der theoretischen Grundlage ausgewählter Aspekte des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung entwickelt. Lehrkraft- und Schüler*innen-Handeln zu beobachten und wahrzunehmen, bildet den Ausgangspunkt, den ersten Teilschritt der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (s. 2.3). Für „sHiVa“ und mit Rekurs auf den ersten Teilprozess der Professionellen Wahrnehmung (nämlich der Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens als *Noticing* oder *selective Attention*) wurden für den Beobachtungsschwerpunkt „sprachlernförderliche Rückmeldungen“ folgende Indikatoren identifiziert:

- Die Lehrkraft weist explizit auf einen Fehler hin.
- Die Lehrkraft setzt Mimik und Gestik ein, um Fehler zu signalisieren.
- Die Schüler*innen korrigieren sich gegenseitig.
- Die Lehrkraft nennt die zielsprachlich korrekte Form der fehlerhaften Schüler*innen-Äußerung.
- Die Lehrkraft bietet implizit die zielsprachlich korrekte Form durch Re-Kodierung der Schüler*innen-Äußerung an.
- Die Lehrkraft initiiert eine Selbstkorrektur, indem sie dem*der Lernenden zu verstehen gibt, dass eine Umformulierung der Äußerung erforderlich ist.
- Die Lehrkraft weist auf einen Fehler hin, indem sie den Fehler wiederholt.
- Die Lehrkraft gibt Feedback, das sich vor allem auf das Verstehen von fachlichen Inhalten konzentriert.

Die Schritte „Erklären“ und „Vorhersagen“ des zweiten Teilprozesses der Professionellen Wahrnehmung erfordern seitens des Beobachters die Fähigkeit, sprachlernwirksame Unterrichtssituationen theoriebasiert zu erklären und ein Gesamturteil anzufertigen. Dieses besteht darin, Schlussfolgerungen aus dem Lehrkrafthandeln zu ziehen und mögliche Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen vorherzusagen.

Bevor die entwickelten Items zur Analyse auf videografierte Unterrichtsmitschnitte angewendet werden konnten, wurden zunächst passende Videobeispiele ausgewählt und aufbereitet. Hierfür wurden Videografien aus dem Videokorpus „Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe)“ (vgl. Stahl; Peuschel, i.Vorb.) gesichtet und fünf circa zehnminütige Unterrichtsmitschnitte ausgewählt,

die zahlreiche sprachensible Unterrichtsinteraktionen mit vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten in Bezug auf Elemente sprachsensiblen Unterrichts zeigen.

Die aus der Theorie abgeleiteten Indikatoren zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen bildeten die Grundlage für den dritten Schritt (s. Abbildung 2), nämlich eine erste Kodierung der fünf ausgewählten Unterrichtsmitschnitte durch die Forscherin selbst. In Schritt vier, der Überprüfung des Beobachtungssystems, wurden die Erfahrungen aus dem vorherigen Schritt reflektiert. Diese Reflexion betraf sowohl die inhaltliche Seite als auch den Aufbau von „sHiVa“ und zielte zum einen darauf ab, ob die Items im Videoausschnitt beobachtet werden können und zum anderen, ob es möglich war, im Rahmen eines angemessenen zeitlichen Aufwandes, Aspekte sprachlernförderlicher Rückmeldung wahrzunehmen und mit Zeitmarkern zu notieren. Es stellte sich als sehr herausfordernd und zeitaufwändig dar, die Items in einem Videobeispiel – trotz der Möglichkeiten, das Video anzuhalten und vor- und zurückzuspulen – zu identifizieren. Mehrere Durchgänge, das Video anzusehen, waren notwendig. Als sinnvoller und praktikabler erwies sich, in einem ersten Schritt sämtliche sprachlernförderlichen Rückmeldungen zu notieren und erst in einem zweiten Schritt eine Klassifizierung nach den Items vorzunehmen.

Hinsichtlich der Videobeispiele fand eine Auswahl der Unterrichtsmitschnitte statt. Aus fünf Videomitschnitten wurden drei für die weitere Entwicklung und Verwendung für „sHiVa“ ausgewählt. Auswahlkriterien waren zum einen die Qualität der sprachsensiblen Unterrichtsinteraktionen gemessen an der Häufigkeit des Auftretens sprachsensibler Aspekte, zum anderen die Repräsentation der Schulararten, für die die angehenden Lehrkräfte ausgebildet werden. Zwei der Unterrichtsmitschnitte, „Weltall“ und „Hundertwasser“, wurden im weiteren Verlauf für das Beobachtungssystem „sHiVa“ eingesetzt, der dritte, „Sommerwörter“, wurde für die Entwicklung von Ankerbeispielen verwendet. Diese Ankerbeispiele wurden aus dem Videomaterial extrahiert und dienten dem Explizieren sprachlernförderlicher Rückmeldungen. Es wurden konkrete Beispiele und Erläuterungen in einem Videomitschnitt kodiert, die im Entwicklungsprozess den weiteren Beobachter*innen in den nachfolgenden Durchgängen helfen sollten, das Beobachtungssystem zu verstehen und selbst anwenden zu können. Die Ankerbeispiele wurden nicht an den Unterrichtsmitschnitten formuliert, die für das Beobachtungssystem ausgewählt wurden, da diese die weiteren Beobachter*innen im Zyklus der Entwicklung von „sHiVa“ beeinflusst hätten, und die Ankerbeispiele vermutlich automatisch als richtig gewertet worden wären (vgl. Ricart Brede et al. 2009).

Im zweiten Durchgang (s. Abbildung 2) testeten Expert*innen aus der Schulpraxis¹ „sHiVa“. Ziel dieser Phase war die Überprüfung der Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit der Items zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen sowie die Beobachtbarkeit dieser in den Unterrichtsmitschnitten „Weltall“ und „Hundertwasser“. Entlang der Ankerbeispiele wurde das Unterrichtsbeispiel „Sommer-

¹ Fachberater*innen für Migration des Regierungsbezirks Schwaben/Bayern.

wörter“ gemeinsam angesehen und sich über die Items verständigt, bis alle offenen Fragen der Beobachter*innen geklärt waren.

Das gleichzeitige Lesen und Merken der Items und deren Beobachtung im mehrperspektivischen Unterrichtsmitschnitt „Hundertwasser“ und „Weltall“ war für die Beobachter*innen unbefriedigend, da mit sehr vielen Unterbrechungen der Videos in Verbindung mit Vor- und Zurückspulen und dem mehrfachen Ansehen des Unterrichtsmitschnitts verbunden. Bereits in dieser Phase kristallisierte sich heraus, dass die Items sehr gut als theoretische Grundlage geeignet sind, um sich über das zu beobachtende Phänomen verständigen zu können. Weniger geeignet schienen sie jedoch für die konkrete Videobeobachtung. Es dauerte eine gewisse Zeit, um sich an die mehrperspektivischen Unterrichtsmitschnitte zu gewöhnen. Die Fülle der Items führte dazu, das Video häufig anhalten zu müssen, um genau darüber nachzudenken, um welche Art der sprachlernförderlichen Rückmeldung es sich handelt und eine entsprechende Klassifizierung vorzunehmen. Dies war nur in Verbindung mit einem hohen zeitlichen Aufwand möglich. Mit Rekurs auf die Schritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung schien es kompatibler, für die Wahrnehmung sprachlernförderlicher Rückmeldungen in virtuellen Unterrichtshospitationen eine offene Frage zu formulieren. Diese wurde über Teilfragen, welche die Teilschritte Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen widerspiegeln, konkretisiert.

Im dritten Durchgang (s. Abbildung 2) wurde „sHiVa“ mithilfe der Zielgruppe, angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte, getestet und weiterentwickelt. Die Studierenden (n=6), die am Seminar „Unterrichtsinteraktion unter der Perspektive von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung“ teilnahmen, wendeten „sHiVa“ auf die zwei circa zehnminütigen Unterrichtsmitschnitte „Weltall“ und „Hundertwasser“ an. Ziel dieser Phase war es, „sHiVa“ als Beobachtungsinstrument weiterzuentwickeln, welches die Fähigkeit von Studierenden erfassen kann, sprachlernförderliche Rückmeldungen in sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen zu können. Zudem sollte die zeitliche Dimension des Tests, zwei mal neunzig Minuten, nicht überschritten werden. Um möglichst einfach und unkompliziert Aspekte sprachsensiblen Unterrichts in virtuellen Hospitationen professionell wahrnehmen zu können, wurde „sHiVa“ in der letzten Entwicklungsphase als Online-Instrument konzipiert. Das Instrument wurde im „Onlinekurslabor“, einer Online-Plattform der Universität Augsburg, realisiert und ermöglicht ein gleichzeitiges Ansehen der Unterrichtsmitschnitte sowie das Notieren der Wahrnehmungen unter Angabe von Zeitmarkern.

Inhaltlich zielte die erste Teilfrage auf die Fähigkeit ab, insgesamt sechs Items wahrzunehmen (darunter das Item zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen „Die Lehrkraft gibt den Schüler*innen Rückmeldung zu sprachlichen Äußerungen“) und diese Wahrnehmungen zu notieren. Die zweite und die dritte Teilfrage nahmen Rekurs auf die Fähigkeiten Beschreiben, Erklären und Vorhersagen. Zunächst sollten die angehenden Lehrkräfte eine wahrgenommene sprachlernwirksame Unterrichtssituation aus der ersten Teilfrage auswählen, diese Situation erneut

im Unterrichtsmitschnitt ansehen und die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen genau beschreiben. Im nächsten Schritt wurden die Studierenden aufgefordert, den Bezug zur Theorie herzustellen, das beobachtete Phänomen zu klassifizieren sowie die Auswirkung des Lehrkrafthandelns auf das Unterrichtsgeschehen vorherzusagen. Für jeden der beiden Videoausschnitte standen jeweils zwei neunzigminütige Seminarsitzungen zur Verfügung.

Die Beobachtung der Studierenden durch die Forscherin sowie die Rückmeldungen der Studierenden im Seminarkontext selbst zeigte, dass es machbar ist, einen Videoausschnitt und die insgesamt sechs Items von „sHiVa“ innerhalb einer Zeitspanne von 70 bis 90 Minuten anzusehen und zu bearbeiten. Hinsichtlich der Formulierung der Items meldeten die Studierenden eine gute Verständlichkeit zurück, Beispiele würden aber insbesondere beim Prä-Test die Erwartung spezifizieren. Dieser Hinweis wurde auf Item-Ebene nicht berücksichtigt. Die Items wurden bewusst offen formuliert, um vielfältige Beobachtungen, beispielsweise zum Schlagwort sprachlernförderliche Rückmeldungen, zu ermöglichen. Wie in den Abschnitten 2 und 3 dargestellt, zeigt sich dieses Item in vielen Facetten im Unterricht. Um zu verhindern, dass sich der Wahrnehmungsfokus der Studierenden nur auf das Beispiel und somit weg von den zahlreichen weiteren Facetten richtet, wurden die Items nicht um explizite Beispiele ergänzt. Die Auswertung der Analysen der Studierenden dieser Phase zeigte jedoch, dass die Herstellung eines Bezugs zur Theorie für angehende Lehrkräfte sowie die Formulierung der Auswirkung der Lehrkrafthandlung auf den Unterricht herausfordernd ist. Um die Anbahnung der Teilkompetenzen „Erklären“ und „Vorhersagen“ zu unterstützen, wurde für diese Aufgaben deswegen ein Ankerbeispiel eingefügt, welches sich nicht auf die Unterrichtsmitsschnitte „Hundertwasser“ und „Weltall“ bezieht.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des Beitrages war es, basierend auf einem theoretischen Aspekt sprachsensiblen Unterrichts die Entwicklung eines Items zur Professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsmitsschnitten darzustellen. Das Item thematisiert einen zentralen Bereich für qualitativ guten Unterricht mit sprachlich heterogenen Schüler*innen, nämlich die Anwendung von sprachlernförderlichen Rückmeldungen. Es wurde so konzipiert, dass die vier Teilschritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung – Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen – widergespiegelt werden.

Exemplarisch am Beispiel der sprachlernförderlichen Rückmeldungen wurden die drei Ebenen der Entwicklung und Genese des Items beschrieben. Mit der Unterstützung von Expert*innen aus der Praxis sowie der Zielgruppe, angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte, wurde das Item „Sprachlernförderliche Rückmeldungen“ erprobt und weiterentwickelt.

Das Item „Sprachlernförderliche Rückmeldungen“ ist eines von sechs Items, welche für das videobasierte Erhebungsinstrument „sHiVa – sprachliche Heterogenität in Videos analysieren“ konzipiert wurde. Die weiteren Items beschäftigen sich ebenso mit Aspekten eines qualitativ hochwertigen sprachsensiblen Unterrichts. Dies sind die sprachliche Unterstützung von Schüler*innen, Verwendung sprachlicher Register, Lehrsprache, Transparenz sprachlicher Ziele sowie ein schülerseitiger aktiver Sprachgebrauch.

Mit „sHiVa“ können Daten über die Fähigkeit angehender Lehrkräfte, Aspekte sprachsensiblen Unterrichts professionell wahrzunehmen, erhoben werden. In einem nächsten Schritt wird „sHiVa“ als zentrales Erhebungsinstrument in einer qualitativen Dissertationsstudie zur Erforschung der fachdidaktischen Professionellen Wahrnehmung im Fach Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf Elemente des sprachsensiblen Unterrichts eingesetzt. Die Dissertationsstudie ist als Mehrfachfallstudie mit Prä-Post-Erhebung angelegt und wird zurzeit im Rahmen der akademischen Lehrkräftebildung Didaktik Deutsch als Zweitsprache an der Universität Augsburg umgesetzt.

Literatur

- Barth, Victoria L.; Thiel, Felicitas; Ophardt, Diemut (2018): Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen: Konzeption einer videobasierten Fallanalyse mit offenem Antwortformat. In: Krüger, Anja; Radisch, Falk; Willems, Ariane S.; Häcker, Thomas H.; Walm, Maik (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 141-153.
- Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid; Maronde-Heyl, Margit; Scheinhardt-Stettner, Heidi (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster u.a.: Waxmann.
- de Boer, Heike; Reh, Sabine (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary (2006): Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition* 28/2, 339-368.
- Gibbons, Pauline (2015): *scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second edition. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Gießler, Ralf (2018): *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen. Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gold, Bernadette; Hellermann, Christina; Holodyski, Manfred (2016): Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In: Prinz, Doren; Schwippert, Knut (Hrsg.): *Der Forschung, der Lehre, der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann, 104-118.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96/3, 606-633.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In: Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (Hrsg.): *FörMig Material*. Münster u.a.: Waxmann.
- Harren, Inga (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch – Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg, 13-29.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Klienbub, Iris; Nordheider, Iris; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang (2007): Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 37-45.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junker, Robin; Rauterberg, Till; Möller, Kornelia; Holodyski, Manfred (2020): Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3/1, 236-255.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Stuttgart, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208-225.

- Königs, Frank (2003⁴): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 377-382.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23, 35-50.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lemmrigh, Svenja; Hecker, Sarah-Larissa; Klein, Stephanie; Ehmke, Timo; Köker, Anne; Koch-Priewe, Barbara; Ohm, Udo (2019): Performanznahe und video-basierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In: Ehmke, Timo; Kuhl, Poldi; Pietsch, Markus (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, 190-204.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (Hrsg.) (2019): *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ricart Brede, Julia; Knapp, Werner; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Kucharz, Diemut (2009): Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main: Lang, 257-275.
- Rost-Roth, Martina (2009): Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 427-442.
- Rost-Roth, Martina (2013): Korrekturen und Feedback. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 275-286.

- Rost-Roth, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache. Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Band 8. Berlin, Boston: de Gruyter, 69-97.
- Schramm, Karen; Bechtel, Max (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48/1, 3-13.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/1, 43-84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2012): Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 172-190.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine A.; Stürmer, Kathleen (2010): Observer. Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Kenk, Martina (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft*. Weinheim: Beltz Juventa, 296-306.
- Sherin, Miriam (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: Goldman, Ricki; Pea, Roy D.; Barron, Brigid; Derry, Sharon J. (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 383-395.
- Stahl, Christine; Peuschel, Kristina (i.Vorb.): DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: Hartinger, Andreas; Dresel, Markus; Matthes, Eva; Nett, Ulrike; Peuschel, Kristina (Hrsg.): *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stürmer, Kathleen (2011): *Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung*. München: Technische Universität München.