



3

Sprachliche Teilhabe
in mehrsprachigen Kontexten

Denis Weger

Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig- sprachbewussten Unterricht entwickeln

WAXMANN

Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten

herausgegeben von

Prof. Dr. Katja F. Cantone

Prof. Dr. Heike Roll

Prof. Dr. Tobias Schroedler

Band 3

Denis Weger

Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln



Waxmann 2024
Münster · New York

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF):
10.55776/PUB1035



Die vorliegende Publikation ist – wo nicht anders festgehalten – gemäß den Bedingungen der internationalen Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) lizenziert, die die Nutzung, gemeinsame Nutzung, Anpassung, Verbreitung und Vervielfältigung in jedem Medium oder Format erlaubt, solange Sie den*die ursprüngliche*n Autor*in bzw. die ursprünglichen Autor*innen und die Quelle in angemessener Weise anführen, einen Link zur Creative-Commons-Lizenz setzen und etwaige Änderungen angeben.

Die Bilder oder anderes Material Dritter in der vorliegenden Publikation sind durch die Creative-Commons-Lizenz der Publikation abgedeckt, sofern in einem Verweis auf das Material nichts anderes angegeben ist.

Wenn das Material nicht durch die Creative-Commons-Lizenz der Publikation abgedeckt ist und die beabsichtigte Nutzung aufgrund von gesetzlichen Bestimmungen nicht gestattet ist oder über die erlaubte Nutzung hinausgeht, muss die Genehmigung für die Nutzung direkt von dem*der Urheberrechtsinhaber*in eingeholt werden.

Sämtliche Angaben in dieser Publikation erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr; eine Haftung des*der Autor*in, des*der Herausgeber*in oder des Verlags ist ausgeschlossen.



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten, Band 3

ISSN 2751-4196

Print-ISBN 978-3-8309-4904-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9904-1

<https://doi.org/10.31244/9783830999041>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

1.	Einleitung	11
1.1	Verortung und Zielsetzung der Arbeit	11
1.2	Aufbau der Arbeit.....	12
2.	Sprache*n und Schule	16
2.1	Sprache*n innerhalb und außerhalb der Schule	16
2.2	Linguistisches Repertoire und schulische Sprachverwendung	18
2.3	Sprache*n und Lernen	20
2.3.1	Sprache*n als Grundlage menschlichen Lernens	20
2.3.2	Sprache*n in institutionalisierten Lernprozessen	23
2.3.2.1	Mangelnde sprachliche Passung zwischen einsprachiger Schule und mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen	23
2.3.2.2	Bildungssprache Deutsch als besondere Herausforderung für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen	24
2.4	Rahmenkonzepte für eine bessere sprachliche Passung von Schule und Schüler*innen.....	26
2.4.1	Durchgängige Sprachbildung	27
2.4.2	Curriculum Mehrsprachigkeit.....	28
2.4.3	Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen	30
2.5	Methodisch-didaktische Ansätze zur Verbesserung der sprachlichen Passung auf Unterrichtsebene.....	31
2.5.1	Language-Awareness.....	32
2.5.2	Scaffolding	34
2.5.3	Sprachsensibler Fachunterricht und sprachbewusster Unterricht.....	38
2.5.4	Translanguaging	41
2.6	Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen als Thema der Lehrer*innenausbildung	44
2.6.1	Referenzdokumente für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten.....	45
2.6.2	Curriculare Verankerung in der Lehramtsausbildung	48
2.6.3	Das DaZKom-Projekt	50
2.6.4	Empirische Studien zu bestehenden Ausbildungsinhalten.....	52
2.6.4.1	Studien zu Lehrveranstaltungen verortet im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung	54
2.6.4.2	Studien zu Lehrveranstaltungen verortet im Konzept der pluralen Ansätze	56
2.7	Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie	57
3.	Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung	60
3.1	Von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen	60
3.2	Professionstheoretische Ansätze und Paradigmen in der Lehrer*innenbildung	62
3.2.1	Der strukturtheoretische Ansatz.....	62

3.2.2	Der (berufs-)biographische Ansatz.....	65
3.2.3	Der kompetenzorientierte Ansatz.....	68
3.2.4	Zwischenfazit und Implikationen für die vorliegende Studie	72
3.3	Professionelle Unterrichtswahrnehmung in der kompetenzorientierten Lehrer*innenbildung	75
3.3.1	Ursprung des Konstrukts der professionsspezifischen Wahrnehmung und seine Übertragung auf den Lehrberuf.....	76
3.3.2	Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Indikator für professionelle Handlungskompetenz.....	78
3.3.3	Empirische Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung.....	81
3.3.3.1	Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung berufstätiger Lehrpersonen.....	82
3.3.3.2	Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen	85
3.3.4	Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Unterrichtsvideos	88
3.3.5	Kritische Perspektiven auf das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung.....	91
3.4	Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie	92
4.	Forschungsziel, Forschungsfragen und Forschungsansatz	95
4.1	Forschungsziel	95
4.2	Forschungsfragen	96
4.3	Forschungsansatz <i>Educational Design Research</i>	99
4.3.1	Entwicklung von Interventionen in Design Research.....	101
4.3.2	Forschung zu Interventionen in Design Research.....	104
5.	Forschungsdesign und Methodologie	107
5.1	Evaluationskonzept der vorliegenden Studie.....	108
5.2	Datenerhebung für die formative Evaluation	111
5.2.1	Reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll	111
5.2.2	Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation.....	112
5.3	Auswertung der Daten aus der formativen Evaluation	114
5.4	Datenerhebung für die summative Evaluation.....	114
5.4.1	Design der summativen Evaluation	114
5.4.2	Forschungspartner*innen	117
5.4.3	Forschungsethische Überlegungen	119
5.4.4	Fragebogen zu vier Videovignetten	122
5.4.4.1	Struktur und Einsatz des Fragebogens	122
5.4.4.2	Auswahl und Lehrveranstaltungsbezug der Videovignetten im Fragebogen	125
5.4.5	Retrospektion durch Lautes Erinnern	128
5.4.5.1	Introspektive Verfahren	128
5.4.5.2	Einsatz des Lauten Erinnerns in der vorliegenden Studie	130
5.5	Auswertung der Daten aus der summativen Evaluation.....	131
5.5.1	Aufbereitung der Daten für die Analyse	131

5.5.2	Initiiierende Textarbeit	135
5.5.3	Qualitative Inhaltsanalysen der Fragebogendaten.....	136
5.5.3.1	Analyseschritte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	137
5.5.3.2	Analyseschritte der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse	147
5.5.3.3	Quantifizierung der Daten für die statistische Analyse	157
5.5.3.4	Erstellung der Variable Kompetenzstand.....	159
5.5.4	Linguistische Textanalyse der Daten aus dem Lauten Erinnern.....	161
5.5.4.1	Analyseschritte der linguistischen Textanalyse.....	162
5.5.4.2	Analyse des Kontexts des Lauten Erinnerns: Beschreibung und Reflexion der Konsequenzen für die Textkonstitution.....	166
5.5.4.3	Analyse der Textfunktion des Lauten Erinnerns	168
5.5.4.4	Analyse der Textstruktur des Lauten Erinnerns auf thematischer Ebene.....	169
5.5.4.5	Deskriptive Themenentfaltung im Kontext professioneller Unterrichtswahrnehmung	170
5.5.4.6	Argumentative Themenentfaltung in Bezug zur professionellen Unterrichtswahrnehmung	171
5.6	Forschungstagebuch.....	174
6.	Entwicklung der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig- sprachbewusster Unterrichtsgestaltung	175
6.1	Begründung der curricularen Verortung der Lehrveranstaltung	175
6.2	Entwicklung des Prototyps der Lehrveranstaltung.....	176
6.2.1	Framing.....	176
6.2.2	Scripting.....	177
6.2.3	Prototyping.....	179
6.2.4	Planung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten	181
6.3	Evaluation des Prototyps der Lehrveranstaltung	184
6.3.1	Formative Evaluation vor der Implementierung der Prototyps.....	185
6.3.2	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus der formativen Evaluation der Implementierung des Prototyps	185
6.3.3	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus der summativen Evaluation der Implementierung des Prototyps	188
6.3.3.1	Einfluss des Prototyps auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden	188
6.3.3.2	Forschungsmethodische Erkenntnisse aus der Pilotierung der Erhebungsinstrumente	191
6.4	Konsolidierte Lehrveranstaltung.....	193
6.4.1	Inhaltlich-konzeptionelle Gestaltungselemente der konsolidierten Lehrveranstaltung	193
6.4.2	Hochschuldidaktische Gestaltungselemente der konsolidierten Lehrveranstaltung	198

7.	Ergebnisse zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf Basis der Fragebogendaten	205
7.1	Entwicklung in den drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung	207
7.2	Entwicklungen in der Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen	210
7.2.1	Entwicklung auf Ebene der Codehäufigkeiten	210
7.2.2	Entwicklungen auf Ebene der Äußerungstypen	215
7.3	Themenspezifische Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung.....	218
7.3.1	Entwicklungen bei Vignette 1 zu Klarheit und Strukturiertheit	219
7.3.1.1	Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 1	220
7.3.1.2	Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 1.....	223
7.3.1.3	Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 1	225
7.3.1.4	Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 1	227
7.3.2	Entwicklungen bei Vignette 2 zu Mikro-Scaffolding.....	228
7.3.2.1	Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 2	229
7.3.2.2	Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 2.....	232
7.3.2.3	Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 2.....	234
7.3.2.4	Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 2	236
7.3.3	Entwicklungen bei Vignette 3 zu Mehrsprachigkeit und Translanguaging	236
7.3.3.1	Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 3	237
7.3.3.2	Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 3.....	240
7.3.3.3	Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 3.....	241
7.3.3.4	Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 3.....	244
7.3.4	Entwicklungen bei Vignette 4 zu Sprachvergleich, Language Awareness und Othering.....	245
7.3.4.1	Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 4.....	245
7.3.4.2	Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 4.....	249
7.3.4.3	Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 4.....	250
7.3.4.4	Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 4.....	252
7.4	Zusammenfassung und Diskussion der statistischen Ergebnisse.....	253

8.	Ergebnisse zur Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen auf Basis der Daten aus dem Lauten Erinnern	260
8.1	Sprachliche Darstellungsmuster einer gelungenen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte	260
8.1.1	Muster gänzlich gelungener Verarbeitung	261
8.1.2	Muster teilweise gelungener Verarbeitung	264
8.2	Sprachliche Darstellungsmuster einer nicht gelungenen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte	267
8.2.1	Muster nicht gelungener Verarbeitung auf Grundlage mangelnden Wissens	267
8.2.2	Muster nicht gelungener Verarbeitung auf Grundlage entgegenlaufender Überzeugungen	270
8.3	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde der linguistischen Textanalyse	275
9.	Zusammenschau der empirischen Ergebnisse und konsolidierte Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung	280
9.1	Zusammenschau der statistischen und textlinguistischen Ergebnisse	280
9.2	Konsolidierte Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung	283
10.	Abschließender Rückblick, Limitationen und Ausblick	287
10.1	Abschließender Rückblick	287
10.2	Limitationen der Studie	288
10.3	Ausblick	289
	Literatur	291
	Abbildungsverzeichnis	325
	Tabellenverzeichnis	327
	Sachregister	330

1. Einleitung

1.1 Verortung und Zielsetzung der Arbeit

Die hier vorliegende Arbeit ist innerhalb der angewandten Linguistik im Forschungsfeld der Sprachlehr- und -lernforschung verortet und darin in den Feldern der Kompetenzforschung sowie der Professionsforschung angesiedelt (Caspari, 2016a, S. 14). Ausgangspunkt der Arbeit sind die Belege dafür, dass Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich im Vergleich zu Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache besonders häufig von frühem Schulabbruch oder Schullaufbahnverzögerungen betroffen sind (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 248–252; Neubacher & Wimmer, 2021, S. 288; Vetter, 2013; 2015, S. 237–238). Der sozioökonomische Status der Schüler*innen, der als wesentlicher Einflussfaktor gilt, erklärt dabei nur einen Teil dieses Unterschieds zwischen mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen¹ (Haider & Lindemann, 2023, S. 85; Herzog-Punzenberger, 2019, S. 75–76; Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 252). Als ein zentraler Grund für diese Unterschiede wird in der hier vorliegenden Arbeit neben dem sozioökonomischen Status insbesondere die einsprachig-deutschsprachige Funktionsweise des Schulsystems gesehen. Diese einsprachig-deutschsprachige Funktionsweise führt dazu, dass wesentliche Teile des sprachlichen Repertoires von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen von schulischen Lehr-/Lernprozessen ausgeschlossen werden, wodurch Lernprozesse für diese Schüler*innen erschwert und ihr Wissenserwerb beeinträchtigt wird, sie also strukturell benachteiligt werden.

Vor diesem Hintergrund ist es das übergeordnete Forschungsziel der hier vorliegenden Arbeit, einen Beitrag dazu zu leisten, diese strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zu verringern und damit insgesamt mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Ansatzpunkt zur Erreichung dieses Ziels ist dabei die universitäre Lehrer*innenausbildung, von der angenommen wird, dass sie über den Einfluss auf das spätere Lehrer*innenhandeln schlussendlich einen Einfluss auf die Schüler*innenleistung haben kann (Terhart, 2012, S. 6). Im Zentrum der hier vorliegenden Arbeit steht daher die Frage, wie eine Intervention im Bereich der Lehrer*innenausbildung – konkret eine universitäre Lehrveranstaltung – gestaltet werden sollte, um Lehramtsstudierenden aller Lehramtsfächer nachhaltig und in Bezug auf ihre zukünftige Unterrichtspraxis möglichst

1 Schüler*innen mit Deutsch als alleiniger in der Familie verwendeten Alltagssprache werden in dieser Arbeit in Anlehnung an Herzog-Punzenberger (2017, S. 4) als einsprachig-deutschsprachig bezeichnet. Im Bewusstsein der damit einhergehenden Vereinfachung soll damit betont werden, dass ihr gesamtes sprachliches Repertoire auch unter Berücksichtigung ihrer inneren Mehrsprachigkeit (Wandruzka, 1981) dem Deutschen zugeordnet werden kann. Schüler*innen mit weiteren in der Familie verwendeten Alltagssprachen werden als mehrsprachig-deutschsprachig bezeichnet, um zum Ausdruck zu bringen, dass diese Schüler*innengruppe neben anderen Sprachen meist auch Deutsch als Alltagssprache verwendet (Herzog-Punzenberger, 2019, S. 67–68).

handlungswirksam jene notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen sowohl die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen als auch deren bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern.

Der Frage nach der adäquaten Gestaltung einer universitären Lehrveranstaltung wird in der hier vorliegenden Arbeit durch den Forschungsansatz *Educational Design Research* nachgegangen, da dieser Forschungsansatz auf die systematische Entwicklung und Evaluation von Interventionen im Bildungsbereich zielt (Plomp, 2007, S. 13) und dabei explizit die engen wechselseitigen Beziehungen von Bildungspraxis und deren Erforschung berücksichtigt (Bakker, 2018b, S. 4–5). Diesem Ansatz folgend, wurde im Zuge der hier vorliegenden Studie eine Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Fächer in einem mehrschrittigen iterativen Prozess theorie- und empiriebasiert entwickelt, praktisch durchgeführt und empirisch evaluiert. Die Ergebnisse dieses Prozesses leisten einen Beitrag auf zwei Ebenen: Auf empirischer Ebene bieten sie differenzierte Einblicke in die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden ($n = 52$) im Zuge einer Lehrveranstaltung zum Thema Sprache*n² in Lehr-/Lernprozessen und leisten damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung. Auf praktischer Ebene bieten die Ergebnisse in Form von Gestaltungsprinzipien der entwickelten Lehrveranstaltung Anregungen für die Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Praxis in der Lehrer*innenbildung. Wie diese Ergebnisse über den Aufbau der Arbeit schrittweise erarbeitet wurden, wird im folgenden Abschnitt überblickshaft skizziert.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Teilen: einem Theorieteil (Kapitel 2 und 3), einem methodologischen Teil (Kapitel 4 und 5), einem konstruktiven Teil (Kapitel 6) sowie einem Teil zur Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7 bis 10).

Das folgende zweite Kapitel widmet sich dem grundlegenden Thema Sprache*n und Schule und bildet den Ausgangspunkt der Arbeit. In diesem Kapitel werden die im Vergleich zu einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen schlechteren Schulleistungen von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen in Österreich dargestellt und auf eine strukturelle Benachteiligung zurückgeführt, die sich für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen aus der einsprachig-deutschsprachigen Funktionsweise des Schulsystems ergibt. Darauf aufbauend werden in die-

2 „Sprache*n“ wird in dieser Arbeit dann verwendet, wenn Sprache im generischen Sinne gemeint ist, um klarer zu machen, dass nicht eine bestimmte Einzelsprache (z. B. Deutsch), sondern das gesamte linguistische Repertoire von Menschen (vgl. 2.2) gemeint ist.

sem Kapitel Rahmenkonzepte und methodisch-didaktische Ansätze vorgestellt, die dieser Benachteiligung auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Zugänge entgegenzuwirken versuchen. Anschließend wird ausgeführt, inwiefern das Thema Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen auf konzeptioneller, curricularer und empirischer Ebene bereits Eingang in die Lehrer*innenausbildung gefunden hat, um damit thematisch stärker auf den Bereich der hier vorliegenden Arbeit zu fokussieren.

Das dritte Kapitel führt den Fokus auf die Lehrer*innenausbildung fort und stellt die Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung in den Mittelpunkt. Hier wird zunächst ein Bezug zwischen der Lehrer*innenausbildung und den Schüler*innenleistungen hergestellt, an den die Darstellung einiger professionstheoretischer Ansätze anschließt. Aus einer Diskussion dieser professionstheoretischen Ansätze im Hinblick auf die Zielsetzung der hier vorliegenden Arbeit wird in diesem Kapitel die Verortung der Arbeit im kompetenzorientierten Ansatz begründet. An diese Verortung schließen Ausführungen zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung an, da die professionelle Unterrichtswahrnehmung im kompetenzorientierten Ansatz als etablierter Indikator für professionelle Handlungskompetenz gilt. In diesem Kontext wird auch die Verwendung des Konstrukts der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Grundlage für die hochschuldidaktische Gestaltung der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Lehrveranstaltung sowie für deren empirische Evaluation begründet.

Im vierten Kapitel werden das Forschungsziel und die Forschungsfragen unter Rückbezug auf die zuvor ausgeführten theoretischen Zugänge und empirischen Befunde dargestellt und ausdifferenziert. Ausgehend davon wird der gewählte Forschungsansatz *Educational Design Research* begründet und vorgestellt. Auf eine überblickshafte allgemeine Vorstellung dieses Forschungsansatzes folgt dabei eine detailliertere Darstellung seiner beiden konstitutiven Elemente: der systematischen Entwicklung von Interventionen sowie der Forschung zu diesen Interventionen.

Im fünften Kapitel werden die zuvor dargestellten konstitutiven Elemente von *Educational Design Research* auf die hier vorliegende Arbeit und ihre Zielsetzung übertragen, indem das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise im Hinblick auf die Forschungsfragen dargestellt wird. Der Fokus liegt hier insbesondere auf der Ausdifferenzierung der Forschungsfragen für die empirische Evaluation der Lehrveranstaltung sowie auf der Darstellung und Begründung der Methoden zur Datenerhebung und zur Datenauswertung.

Im sechsten Kapitel wird die systematische Entwicklung der Lehrveranstaltung dargestellt, der als Intervention eine zentrale Rolle im Rahmen dieser Arbeit zukommt. Dabei wird ihre Entwicklung von einem ersten Prototyp, über dessen Implementierung, Evaluation und Adaption hin zur konsolidierten Form der Lehrveranstaltung nachgezeichnet. Diese konsolidierte Form der Lehrveranstaltung wird am Ende dieses Kapitels im Hinblick auf ihre wesentlichen inhaltlich-konzeptionellen und hochschuldidaktischen Gestaltungselemente vorgestellt.

Das siebte Kapitel zeigt als erster Teil der Datenanalyse die Ergebnisse zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden im Zuge der Lehrveranstaltung. Die Basis dieser Analysen bilden die Fragebogendaten aus einer Eingangs- und Schlusserhebung, bei der die Studierenden ($n = 52$) fragengeleitet vier kurze videographierte Unterrichtssequenzen im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung schriftlich analysiert haben. Hier werden auf Grundlage verschiedener Formen der qualitativen Inhaltsanalyse und darauf aufbauender statistischer Analysen die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ihre drei Qualitätsdimensionen sowie Veränderungen in der Differenziertheit der Analysen dargestellt. Daran anschließend werden unter Bezug zu den Lehrveranstaltungsinhalten und -zielen ausführlich themenspezifische Entwicklungen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden von der Eingangs- zur Schlusserhebung ausgeführt. In einer das Kapitel abschließenden Diskussion werden die zentralen Ergebnisse mit Blick auf die Forschungsfragen zusammengefasst und in Bezug zu Ergebnissen anderer empirischer Studien gesetzt.

Im achten Kapitel werden als zweiter Teil der Datenanalyse die Ergebnisse zur Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Lehramtsstudierenden vorgestellt. Die Basis dieser Analysen bilden die verbalen Daten aus dem Lauten Erinnern, bei dem einige Lehramtsstudierende ($n = 11$) ihre schriftlichen Analysen aus der Schlusserhebung mündlich kommentiert haben. Auf Grundlage einer textlinguistischen Analyse wurden vier sprachliche Darstellungsmuster herausgearbeitet, die jeweils unterschiedliche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte erlauben. Diese vier sprachlichen Darstellungsmuster werden in diesem Kapitel anhand von Datenbeispielen dargestellt. Auch dieses Kapitel schließt mit einer abschließenden Diskussion, in der die zentralen Ergebnisse mit Blick auf die Forschungsfragen zusammengefasst und unter Bezug auf Befunde anderer empirischer Studien diskutiert werden.

Das neunte Kapitel dient der abschließenden Beantwortung der Forschungsfragen. Es beinhaltet eine Zusammenschau der zentralen Ergebnisse aus den beiden zuvor ausgeführten Datenanalysen sowie die konsolidierten Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung. Bei der Zusammenschau der Ergebnisse werden die zentralen Ergebnisse aus der Eingangs- und Schlusserhebung zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden mit den Ergebnissen aus dem Lauten Erinnern in Verbindung gebracht und daraus erste Ideen für weitere Forschungsarbeiten generiert. Die konsolidierten Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung bilden schließlich das abschließende Ergebnis der Arbeit. Sie bestehen einerseits aus theoretisch fundierten und/oder empirisch begründeten Leitprinzipien und andererseits aus praxisorientierten Umsetzungsprinzipien und können als möglicher Ausgangspunkt für die zukünftige Gestaltung ähnlich gelagerter Lehrveranstaltungen dienen.

Das abschließende elfte Kapitel nimmt die Zielsetzung der Arbeit wieder auf und setzt die zentralen Ergebnisse der Arbeit mit ihrer Zielsetzung in Verbindung.

Daran schließt eine Reflexion über mögliche Limitationen der Studie an, um schließlich in einem letzten Abschnitt einen Ausblick über mögliche Forschungsfragen zukünftiger Arbeiten zu bieten.

2. Sprache*n und Schule

2.1 Sprache*n innerhalb und außerhalb der Schule

Die Zahl der Schüler*innen in Österreich, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache³ ist, ist von 201.275 bzw. 17,7% aller Schüler*innen im Schuljahr 2009/2010 auf 305.337 bzw. 26,7% im Schuljahr 2022/2023 gestiegen (BMB, 2017; Statistik Austria, 2023a). Diese Zahlen geben zwar keine Auskunft über Kompetenzen in den von den Schüler*innen gebrauchten Sprachen und sind grundsätzlich auch hinsichtlich ihrer Erhebungsweise kritisch zu hinterfragen (dazu siehe Busch, 2015), sie veranschaulichen aber die kontinuierliche Zunahme des Anteils mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen auf über ein Viertel aller Schüler*innen in Österreich. Diese Gruppe der mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen ist im Vergleich zu einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen in Österreich besonders häufig von Kompetenzarmut in Mathematik und deutschsprachigem Lesen betroffen (Neubacher et al., 2019, S. 250–252; OECD/EU, 2018, S. 192–193). Das bedeutet, dass mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen in der PISA-Testung besonders häufig nicht die Kompetenzstufe 2 erreichen (Bruneforth et al., 2012, S. 207), am Ende der Pflichtschulzeit also etwa elementare mathematische Formeln und Verfahren nicht anwenden (Reinhold et al., 2019, S. 192) bzw. die Kernaussage eines deutschsprachigen Textes mittlerer Länge nicht erkennen können (Weis et al., 2019, S. 54). Diese Kompetenzarmut wiederum führt zu häufigeren Schullaufbahnverzögerungen und Schulabbrüchen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 248–252; Neubacher & Wimmer, 2021, S. 288; Vetter, 2013; 2015, S. 237–238). Eine zentrale Frage ist daher, was zu dieser besonders häufigen Kompetenzarmut mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen führt.

Besonders seit der ersten internationalen Vergleichsstudie, der PISA-Testung im Jahr 2000, hat die empirische Bildungsforschung verschiedene individuelle Merkmale identifiziert, die sich auf den Kompetenzerwerb und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen auswirken (Herzog-Punzenberger, 2014). Zu diesen Faktoren gehören neben dem sozioökonomischen Status der Eltern (Bildungshintergrund und berufliche Position) u. a. auch das Geschlecht, der Migra-

3 Die Bezeichnung „nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache“ wird hier aus der Schulstatistik der Statistik Austria übernommen. Diese Bezeichnung ist darauf zurückzuführen, dass bei der Schuleinschreibung bis zu drei in der Familie verwendete „Alltagssprachen“ angegeben werden können (Statistik Austria, 2021a, S. 1, 2021b, S. 3) und die hier als erstes genannte Sprache für die Schulstatistik übernommen wird. Erst ab den Daten zum Schuljahr 2021/22 wird von Statistik Austria zusätzlich auch die Kategorie „mehrsprachige Schüler*innen“ ausgewiesen. In diese Kategorie fallen alle Schüler*innen, für die bei der Schuleinschreibung „eine nicht-deutsche Alltagssprache“ (Statistik Austria, 2023b) angegeben wurde, egal ob erst-, zweit- oder drittgenannt. Im Schuljahr 2022/23 belief sich die Zahl dieser Schüler*innen auf 323.683 bzw. 31,7% (Statistik Austria, 2023b). Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Angaben wird in dieser Arbeit mit der bereits länger verwendeten Kategorie „nicht-erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache“ gearbeitet.

tionsstatus, die Ethnizität und die Erstsprache*n der Kinder und Jugendlichen (Baros & Theurer, 2019, S. 85; Herzog-Punzenberger, 2014; Neubacher et al., 2019, S. 252–255). Als wesentlicher Faktor für Leistungsunterschiede gilt international und damit auch für Österreich zwar der sozioökonomische Status der Schüler*innen (Bruneforth et al., 2012, S. 200; Neubacher et al., 2019, S. 199), in Österreich bleiben aber auch nach der Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Eltern Unterschiede etwa in der deutschsprachigen Lesekompetenz zwischen einsprachig-deutschsprachigen und mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen zu gut der Hälfte bestehen (Haider & Lindemann, 2023, S. 85; Herzog-Punzenberger, 2019, S. 75–76; Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 252). Neben anderen Benachteiligungsfaktoren, die durch die Kategorisierung „mit Migrationshintergrund“ und/oder der Zugehörigkeit zu sozial nicht privilegierten Milieus einhergehen, wie etwa diskriminierende Notenvergabe (Bonefeld et al., 2017), die Wahrnehmung fehlender Wertschätzung und mangelnden Respekts (Baros & Kempf, 2014) oder höhere Schulangst und niedrigeres schulisches Selbstkonzept (Strohmeier & Wagner, 2023), sind es besonders diese Unterschiede in der deutschsprachigen Lesekompetenz, mit denen die häufigeren Schullaufbahnverzögerungen bei mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen erklärt werden. Schließlich gilt die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache als Schlüsselkompetenz zur Bewältigung schulischer Anforderungen (Kempert et al., 2016, S. 175) und ist unabhängig vom sozioökonomischen Status ein Prädiktor für die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Unterrichtsfächern (für einen Überblick siehe Kempert et al., 2019, S. 7–8).

Angemessene Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind sicherlich eine wichtige Grundlage für erfolgreiches Lernen, häufig werden Probleme in fachlichen Lernprozessen von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen aber fast ausschließlich auf Schwächen in der Unterrichtssprache reduziert (exemplarisch siehe Brouër et al., 2015; Kempert et al., 2016; 2019; Paetsch & Kempert, 2022; Saalbach et al., 2016). Eine solche defizitäre Perspektive auf die Sprachkompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen greift allerdings zu kurz, zeugt von einem verengten Sprachenkonzept (Ehlich, 2013, S. 207–208) und reproduziert durch den alleinigen Fokus auf die Unterrichtssprache Deutsch den bereits seit Mitte der 1990er Jahre kritisierten „monolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994). Die Ursache für schlechtere Schulleistungen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen sollte vielmehr in genau diesem monolingualen Habitus der Schule gesehen werden, schließlich entsteht durch diesen monolingualen Habitus eine mangelnde sprachliche Passung zwischen dem monolingual deutschsprachigen Schulsystem auf der einen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler Schüler*innen auf der anderen Seite (Busse, 2019, S. 11; Gogolin, 2020, S. 166; Vetter, 2015; Vetter & Durmus, 2017, S. 11–13). Diese mangelnde sprachliche Passung zwischen Schule und mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen führt dazu, dass die große Zahl lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen in der Schule auf die Bildungssprache Deutsch reduziert, diese

Schüler*innen also „monolingualisiert“ werden (Busch, 2017, S. 53). Dadurch werden Teile ihres sprachlichen Repertoires von Lernprozessen ausgeschlossen, während ihre einsprachig-deutschsprachigen Mitschüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das Lernen einbringen können. Aufgrund der zentralen Rolle von Sprache*n für das menschliche Lernen (vgl. 2.3) entsteht dadurch eine folgenreiche strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen, die durch eine stärkere Berücksichtigung ihres gesamten sprachlichen Repertoires bei der Gestaltung von schulischen Lerngelegenheiten abgebaut werden kann. In den folgenden Abschnitten wird daher zunächst das Konzept des linguistischen Repertoires vorgestellt, um einen ganzheitlichen Blick auf die Sprachkompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zu gewinnen, anschließend wird die Rolle von Sprache*n im menschlichen Lernprozess dargestellt, um zu zeigen, wie wichtig die Berücksichtigung des gesamten linguistischen Repertoires von Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten für gelingende Lehr-/Lernprozesse ist. Darauf aufbauend werden schließlich methodisch-didaktische Zugänge vorgestellt, die das linguistische Repertoire bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigen und die Passung zwischen schulischer und lebensweltlicher Sprachverwendung von Kindern und Jugendlichen verbessern können.

2.2 Linguistisches Repertoire und schulische Sprachverwendung

In der Mehrsprachigkeitsforschung haben sich besonders seit den 1990er Jahren verstärkt Forschungszugänge etabliert, die das Subjekt, also das einzelne Individuum, in den Fokus rücken (Busch, 2017, S. 17). Diese Subjektperspektive stellt

„den sprechenden Menschen bzw. das multilinguale Subjekt in den Mittelpunkt, arbeitet die soziale und diskursive Konstruiertheit sprachlicher Kategorien heraus und nimmt sprachliche Praktiken in unterschiedlichen sozialen Kontexten in den Blick“ (Busch, 2017, S. 17).

Unter dieser Perspektive werden Sprachen nicht mehr als voneinander abgrenzbare und entsprechend zählbare Objekte, sondern als in einem einzigen menschlichen Sprachsystem integriert gesehen (García, 2009, S. 192–195; García & Kleyn, 2016, S. 12–15). Der Fokus liegt hier auf dem individuellen Sprachgebrauch im Sinne von „flexible and meaningful actions through which bilinguals select features in their linguistic repertoire in order to communicate appropriately“ (Velasco & García, 2014, S. 7). Im Rahmen einer solchen „angemessenen“ Kommunikation bedienen sich Menschen einer Vielzahl an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen, um ihr Kommunikationsziel zu erreichen. Diese Ressourcen können z. B. verschiedene Varietäten, Register oder Akzente einer oder mehrerer Einzelsprachen sein und bilden zusammen das individuelle linguistische Repertoire, das sich über die Lebenszeit eines Menschen dynamisch verändert (Blommaert & Backus, 2013, S. 28; Horner & Weber, 2018, S. 3).

Das Konzept des linguistischen Repertoires geht auf den linguistischen Anthropologen John Gumperz zurück. Nach Gumperz (1964, S. 137) umfasst das linguistische Repertoire „all the accepted ways of formulating messages“, also alle sprachlichen Mittel, die einem Menschen zu Verfügung stehen, um sich auszudrücken (Busch, 2017, S. 21). Diese sprachlichen Mittel „können teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen [...], teilweise auch mehreren oder keinem [zugeordnet werden]“ (Busch, 2017, S. 10). Menschen verwenden diese Vielfalt an sprachlichen Mitteln je nach Kommunikationssituation in ihrem Alltag meist sicher und größtenteils unbewusst (Busch, 2017, S. 10), dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob Menschen ein-, zwei- oder mehrsprachig sind. Wenn Menschen in mehrsprachigen Kontexten leben,

„kommen verschiedene Sprachen ins Spiel, die in unterschiedlichen Kontexten in verschiedenen Trennungs- und Mischverhältnissen verwendet werden. Kennzeichnend für den Sprachgebrauch in Familien und von Kindern und Jugendlichen, die (auch) Migrationssprachen sprechen, ist das Mischen der Sprachen. Sprachmischungen sind typisch für alle Gegenden der Welt, in denen mehr als eine Sprache verwendet wird und im Prinzip nicht viel anders als das Registerswitching, z. B. das Wechseln zwischen Dialekt und Standard innerhalb von einer Sprache.“ (Dirim & Heinemann, 2016, S. 100)

Ob eine gewisse Kombination von sprachlichen Mitteln eines sprachlichen Repertoire gesellschaftlich als „Sprache“ gesehen wird, wird dabei weniger durch linguistische und mehr durch soziopolitische Aspekte bestimmt (Horner & Weber, 2018, S. 35–46). Dieser soziopolitische Aspekt zeigt sich besonders deutlich bei Schuleintritt, den Busch (2017) in Bezug auf individuelle Sprachenbiographien als „ein Schlüsselerlebnis thematisiert, als auslösendes Moment der Irritation in Bezug auf das eigene Sprachenrepertoire“ (Busch, 2017, S. 52).⁴ Busch (2017) bezieht sich hier auf erste Differenzerfahrungen zwischen der bekannten Sprachverwendung im Familienkontext und der nun neuen Sprachverwendung im institutionellen Kontext Schule. Als Beispiele nennt sie u. a. die erstmalige Erfahrung mit der Normativität der von der Schule geforderten Standardsprache oder die Erfahrung, mit standardnaher Familiensprache auf eine dialektsprechende Peer-Group zu stoßen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder erleben mit Schuleintritt darüber hinaus außerdem die Hierarchisierung ihrer sprachlichen Ressourcen durch die meist nur einsprachige Literalisierung in der offiziellen Unterrichtssprache. Dies kann besonders dann negativ erlebt werden, wenn Familiensprachen nicht nur nicht anerkannt, sondern von anderen auch geringgeschätzt werden (Busch, 2017, S. 53).

4 Seit 2009/2010 ist in Österreich der halbtägige Kindergartenbesuch (20 Stunden pro Woche) im Jahr vor Schuleintritt verpflichtend (BGB, 2009). Dieses verpflichtende Kindergartenjahr kann für Kinder ein ähnliches Schlüsselerlebnis darstellen, es wird hier aber mit Blick auf den Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Schule nicht explizit berücksichtigt. Für die Argumentationsführung scheint es außerdem weniger relevant, wann dieses Schlüsselerlebnis gemacht wird, sondern dass es gemacht wird.

Im Kontext Schule kann Sprache also nicht als neutral gesehen werden, vielmehr weist Schule verschiedenen Sprachen einen unterschiedlichen Wert zu (Vetter, 2013, S. 239–243). Schule etabliert hier ein Sprachregime (Kroskrity, 2000), das manche Sprachen als legitim und manche als illegitim für den schulischen Gebrauch klassifiziert. Durch dieses Sprachregime wird jenen ein Zugang zu Wissen ermöglicht, die der erwarteten Sprachnorm entsprechen, während es anderen, die von dieser Sprachnorm abweichen, den Zugang zu Wissen erschwert. García (2017) beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„Language in schools is robbed of its ability to shape everyone’s experiences and knowledge, for only those whose language practices can easily pass through the narrow linguistic passageway that schools construct, have then access to knowledge, knowledge of ciencia, historia, literature, matemáticas, and all other ways of understanding the world.“ (García, 2017, S. 257)

In Österreich ist diese Sprachnorm in den allermeisten Fällen ausschließlich die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch. Dies drückt sich auch dadurch aus, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache als Kriterium für die Aufnahme als ordentliche*r Schüler*in gesetzlich verankert ist und die Erziehungsberechtigten auch gesetzlich als dafür verantwortlich gesehen werden, „dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (BGB, 2017). Um der bereits ausgeführten strukturellen Benachteiligung der großen Zahl an mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen entgegenzuwirken (vgl. 2.1), müsste anstelle dieser monolingualen Perspektive vielmehr das gesamte linguistische Repertoire mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen als grundsätzliche Bildungsvoraussetzung anerkannt und in Bildungsprozesse einbezogen werden, da die individuellen sprachlichen Voraussetzungen von Schüler*innen die essenzielle Grundlage individuellen Lernens bilden (Gogolin, 2020, S. 172). Diese Rolle von Sprache als essenzielle Grundlage für menschliches Lernen wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.

2.3 Sprache*n und Lernen

2.3.1 Sprache*n als Grundlage menschlichen Lernens

Sprache*n spielen eine zentrale Rolle in der kognitiven Entwicklung von Menschen und sind essenzielle Grundlage für den Wissenserwerb (Weinert, 2006; 2016). Menschen verwenden Sprache*n – egal ob sie getrennt oder gemischt werden –, um sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich Wissen über diese Umwelt anzueignen (Dirim & Heinemann, 2016, S. 103). Diese Aneignung erfolgt der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie folgend in sozialer Interaktion: Wissen wird im Rahmen dieser Theorie in einer Kommunikationssituation von

den beteiligten Personen zunächst gemeinsam konstruiert und dadurch interpsychisch verfügbar gemacht, um (im Idealfall) anschließend intrapsychisch verarbeitet und dadurch schließlich internalisiert zu werden (Vygotskij, 1978, S. 55–57). In diesem Prozess spielt Sprache als „*Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 50; kursiv im Orig.) eine zentrale Rolle, da Wahrnehmungen und Überlegungen nicht unmittelbar zwischen Menschen ausgetauscht werden können, sondern durch Sprache*n vermittelt werden müssen. Um diesen Prozess der Vermittlung durch Sprache*n zu erklären, unterscheidet Vygotskij (1934/2002) zwischen der äußeren und der inneren Seite von Wörtern: Die äußere Seite eines Wortes bildet seine phonetische oder graphische Realisierung, die innere Seite bildet seine semantische Bedeutung (Vygotskij, 1934/2002, S. 48). Ähnlich wird in der Linguistik zwischen terminologischer und begrifflicher Funktion von Wörtern unterschieden, wobei ein *Terminus* als schriftlich oder lautlich fixierte Benennung bzw. als die sprachlichen Zeichen (Vokabel) eines Wortes verstanden werden kann, während ein *Begriff* den Sinngehalt bzw. die Bedeutung eines Wortes umfasst (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 36; Reinart & Pöckl, 2015, S. 65).

Da sich ein Wort „nie auf irgendeinen einzelnen Gegenstand, sondern [immer] auf *eine ganze Gruppe oder ganze Klasse von Gegenständen* [bezieht]“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 48; kursiv im Orig.), handelt es sich bei der Wortbedeutung um eine Verallgemeinerung der Wirklichkeit. So bezeichnet das Wort „Tisch“ grundsätzlich nicht einen konkreten Tisch, sondern viele teilweise ganz unterschiedliche Möbelstücke, die aber alle aus einer waagrechten Platte bestehen, die auf einer oder mehreren Stützen liegt. Die Wortbedeutung drückt daher keine objektive Wahrnehmung der Wirklichkeit aus, sondern fasst die subjektive Wahrnehmung verallgemeinernd zusammen und macht sie damit mittelbar. In einer Kommunikationssituation verallgemeinern Kommunikationspartner*innen ihre subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit, teilen diese sprachlich über die Wortbedeutung mit, und das Gegenüber muss diese Wortbedeutung auf Basis eigener Verallgemeinerungen verstehen. Dieses Verstehen ist aber nur dann möglich, wenn das Gegenüber bereits über entsprechende individuelle Verallgemeinerungen verfügt (Vygotskij, 1934/2002, S. 51–52). Anhand des Beispiels „Tisch“ bedeutet dies, dass in einer Kommunikationssituation das Wort „Tisch“ verwendet wird, sich dabei alle Kommunikationspartner*innen auf Basis ihrer subjektiven Erfahrungen individuell zwar ganz unterschiedliche Tische vorstellen, alle aber durch ihre subjektiven Erfahrungen gelernt haben, dass ein Tisch aus einer waagrechten Platte besteht, die auf einer oder mehreren Stützen liegt. Diese geteilten Verallgemeinerungen sind eine Voraussetzung für das gegenseitige Verstehen. Hätte ein*e Kommunikationspartner*in vorher noch nie einen Tisch gesehen und/oder das Konzept der waagrechten Platte auf einer oder mehreren Stützen auf Basis ihrer Erfahrung mit verschiedenen Tischen noch nicht verallgemeinert, würde er*sie die anderen Kommunikationspartner*innen nicht verstehen. Menschliche Kommunikation kann daher als ein interaktives Aushandeln von Bedeutung

gesehen werden, wobei sich Bedeutung auf die mit Worten bezeichneten individuellen Verallgemeinerungen von subjektiven Wahrnehmungen der Wirklichkeit bezieht (Vygotskij, 1934/2002, S. 48–52). Unter dieser Perspektive des interaktiven Aushandelns von Bedeutung kommt Sprache*n als einer Grundvoraussetzung für Interaktion auch eine fundamentale Rolle im Lehr-/Lernprozess zu, der wiederum verstanden werden kann als „ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln“ (Lengyel, 2016, S. 510).

Die enge Verbindung von Sprache*n und Lernen unterstreicht auch Halliday (1993) in seinen Überlegungen zu einer *Language-Based Theory of Learning*. Halliday (1993) sieht menschliches Lernen – ähnlich wie Vygotskij (1934/2002, S. 48–52), aber ohne sich auf ihn zu beziehen – als semiotischen Prozess der Bedeutungskonstruktion, in dem Menschen Bedeutung erst durch Sprache*n konstruieren und sich erschließen, Sprache*n daher die Grundlage für menschliches Lernen bilden (Halliday, 1993, S. 93–94). Halliday (1993) selbst bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Language is not a **domain** of human knowledge [...]; language is the essential condition of knowing, the process by which experience **becomes** knowledge.“ (Halliday, 1993, S. 94; Herv. im Orig.)

Halliday (1993) sieht den menschlichen Spracherwerb eng verwoben mit dem menschlichen Lernen und betont die lebenslange dynamische Entwicklung beider Aspekte, wobei er das Lernen selbst beschreibt als „learning is learning to mean, and to expand one’s mental potential“ (1993, S. 113; Herv. im Orig.).

Wie eng verflochten die sprachliche und kognitive Entwicklung von Menschen sind, zeigen auch aktuellere Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft. So kommt Gentner (2016) in ihrer Synthese empirischer Befunde zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern zum Schluss, dass uns Menschen die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Dingen herzustellen, Muster zu erkennen und diese Muster zu verstehen, zwar grundsätzlich angeboren zu sein scheint, diese Fähigkeiten aber durch Sprache verstärkt werden. Mit der Sprache verfügen wir nämlich über ein abstraktes Repräsentationssystem, das unsere Fähigkeit zur Darstellung von und zum Nachdenken über Beziehungen erweitert (Gentner, 2016, S. 655). Beispielsweise zeigte sich in einem Versuch mit Kindern im Alter von dreieinhalb bis vier Jahren, dass Kinder eine räumliche Zuordnungsaufgabe besser lösen konnten, wenn ihnen vorher die lokalen Präpositionen *auf*, *in* und *unter* ins Gedächtnis gerufen wurden (Loewenstein & Gentner, 2005, S. 315). Erklärt wird dieses Ergebnis damit, dass die lokalen Präpositionen die Kinder darin unterstützt haben, die räumlichen Beziehungen zwischen Objekten besser zu erkennen und zu verstehen (Loewenstein & Gentner, 2005, S. 348).

2.3.2 Sprache*n in institutionalisierten Lernprozessen

Besonders relevant wird die enge Verbindung von Sprache*n und Lernen im Kontext institutionalisierter Bildung, da das in solchen Kontexten vermittelte Wissen nur mehr bedingt durch konkrete Alltagserfahrungen erlebbar ist, mit der Zeit zunehmend abstrakter wird und dadurch auch zunehmend stärker sprachlich vermittelt werden muss (Halliday, 1993, S. 93; Vygotskij, 1934/2002, S. 274–275). In schulischen Lehr-/Lernprozessen ist Sprache daher der konstruktivistischen Lerntheorien folgend „das zentrale Medium der Vermittlung und der individuellen Wissenskonstruktion“ (Kempert et al., 2019, S. 8), d.h. Sprache hat im schulischen Kontext sowohl eine kommunikative Funktion bei der Vermittlung von Wissen (z.B. im Unterrichtsgespräch oder in Lesetexten) als auch eine kognitive Funktion bei der Erschließung und schließlich dem Verstehen dieses Wissens durch die Schüler*innen selbst (Ehlich, 2013, S. 200; Erath et al., 2021, S. 1–6; Kempert et al., 2019, S. 8).

Verstehen entsteht dabei, indem Schüler*innen neue Informationen aktiv mit bereits verstandenen Konzepten verbinden und ihr Verständnis von Ideen, Fakten oder Prozessen dadurch sukzessiv ausbauen und/oder umstrukturieren (Hiebert & Carpenter, 1992, S. 66–69), wobei insbesondere die Aus- und Umbauprozesse bestehender Konzeptstrukturen stark sprachgetragen sind (Konerding, 2015, S. 71).

2.3.2.1 Mangelnde sprachliche Passung zwischen einsprachiger Schule und mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen

Sprache*n spielen eine zentrale Rolle in institutionalisierten Lernprozessen wie dem Unterricht in der Schule. Unter der Perspektive eines Angebot-Nutzungs-Modells von Unterricht (Helmke, 2015, S. 69–76) haben sowohl die sprachliche Gestaltung des Lernangebots als auch die für die Nutzung zur Verfügung stehenden – und zugelassenen – sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen der Schüler*innen einen Einfluss auf das Verstehen von Fachinhalten oder die Realisierung geforderter Sprachhandlungen. Hier bedeutet eine höhere Passung zwischen der sprachlichen Gestaltung des Lernangebots auf der einen und den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen auf der anderen Seite ein potenziell besseres Lernergebnis, während eine geringere Passung das Lernen behindert (Gantfort, 2020, S. 201). Nun besteht ein grundsätzlicher und folgenreicher Unterschied in der sprachlichen Passung zwischen einsprachig-deutschsprachigen bzw. mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen. Dies lässt sich besonders gut am Beispiel des Wortschatzes verdeutlichen: Für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen wird vor allem die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch als „die entscheidende Hürde“ genannt (Brouer et al., 2015, S. 552). Eine Vielzahl an Studien belegen den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Umfang des verfügbaren rezeptiven Wortschatzes und der Lesekompetenz (für einen Überblick siehe

Masrai, 2019, S. 1–5). Nun haben einsprachig-deutschsprachige und mehrsprachig-deutschsprachige Kinder, sofern sie unter ähnlichen Umständen aufwachsen, grundsätzlich einen gleich großen Wortschatz. Dieser Wortschatz teilt sich bei mehrsprachig-deutschsprachigen Kindern allerdings domänenspezifisch auf ihre verschiedenen Sprachen auf (Tracy, 2008, S. 51–52), d.h. der Wortschatz aus den Domänen Familie und Religion kann beispielsweise überwiegend der einen, der Wortschatz aus den Domänen Freundeskreis und Bildung der anderen Sprache zugeteilt werden. Durch die einsprachig-deutschsprachige Funktionsweise der Schule (vgl. 2.2) können mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen aber lediglich den deutschsprachigen Teil ihres insgesamt vorhandenen rezeptiven Wortschatzes in Lehr-/Lernprozesse einbringen, während einsprachig-deutschsprachige Schüler*innen ihren gesamten Wortschatz verwenden können (Apeltauer, 2008, S. 244–245). Dies erschwert mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen u. a. die Texterschließung, indem sie beim Lesen im Vergleich zu einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen mehr kognitive Ressourcen für die Erschließung von auf Deutsch unbekanntem Wörtern aufbringen müssen. Diese kognitiven Ressourcen fehlen ihnen dann wiederum für höhere kognitive Funktionen wie der Interpretation des Textinhaltes (Laufer, 2020, S. 1077; Laufer & Aviad-Levitzky, 2017, S. 738). Die Konsequenz ist eine insgesamt geringere deutschsprachige Lesekompetenz mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen, was sich negativ auf ihre Lernprozesse in allen Fächern auswirkt (vgl. 2.1). Ähnliche Zusammenhänge wie zwischen dem verfügbaren rezeptiven Wortschatz und dem Leseverstehen stellt Nation (2006) auch für das Hörverstehen fest, was in Bezug auf das Verstehen von Unterrichtsgesprächen relevant ist. Insgesamt zeigt dies, dass der Ausschluss großer Teile des sprachlichen Repertoires mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen aus Lehr-/Lernprozessen auf Grund mangelnder sprachlicher Passung von Schule und Schüler*innen zu einer strukturellen Benachteiligung führt, woraus sich in weiterer Konsequenz die festgestellten Schullaufbahnverzögerungen ergeben können (vgl. 2.1).

2.3.2.2 Bildungssprache Deutsch als besondere Herausforderung für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen

Wenn Kinder mit der Schule beginnen, begegnen sie – wie bereits ausgeführt (vgl. 2.2) – sprachlichen Praktiken, die sich von den familiären sprachlichen Praktiken etwa im Hinblick auf Explizitheit, Komplexität und kognitive Anforderungen unterscheiden (Schleppegrell, 2004, S. 7–14). Die Auseinandersetzung mit diesen neuen sprachlichen Praktiken ist eine Herausforderung für alle Kinder. Einsprachig-deutschsprachige Kinder, die mit der Unterrichtssprache aufwachsen, können zu Beginn ihrer Schullaufbahn allerdings grundsätzlich auf ihre alltagssprachlichen Fähigkeiten als Basis für die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen in der Schule aufbauen (Michalak et al., 2015, S. 49). Mehrsprachig-deutschspra-

chige Kinder hingegen erleben zu Beginn ihrer Schullaufbahn nicht nur die Unterschiede hinsichtlich Explizitheit, Komplexität und kognitiver Anforderungen, sondern auch eine im vorigen Abschnitt ausgeführte mangelnde Passung zwischen ihren mehrsprachigen Praktiken im Alltag und der einsprachig-deutschsprachigen Praxis der Schule. Durch diese mangelnde Passung können diese Kinder in der Schule weniger auf ihre alltagssprachlichen Fähigkeiten aufbauen, woraus sich für sie eine besondere Herausforderung ergibt (Gibbons, 2015, S. 7). Diese besondere Herausforderung führt schließlich dazu, dass mehrsprachige Kinder teilweise mehrere Jahre brauchen, um in der Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern aufzuschließen (Cummins, 2021, S. 43). Dieser Unterschied zwischen einsprachig-deutschsprachigen bzw. mehrsprachig-deutschsprachigen Kindern in Bezug auf die sprachliche Praxis der Schule muss berücksichtigt werden, besonders da die sprachlichen Anforderungen der Schule mit jedem Schuljahr zunehmend komplexer werden (Schleppegrell, 2004, S. 1–4).

Die zunehmend komplexer werdenden sprachlichen Anforderungen der Schule beziehen sich insbesondere auf das sprachliche Register der Bildungssprache, das für Lernprozesse in institutionellen Bildungskontexten besonders wichtig ist (Gogolin & Lange, 2011; Heller & Morek, 2015; Heppt & Schröter, 2023), da es verwendet wird für „presenting information in highly structured ways, and in ways that enable the author/speaker to take an assertive, expert stance toward the information presented“ (Schleppegrell, 2001, S. 451). Das Konzept der Bildungssprache gründet auf Hallidays (1994) *Functional Grammar*, Bernsteins (1971) Arbeiten zur schichtspezifischen sprachlichen Sozialisation und Cummins' (Cummins, 1979; 2008) Konzept der *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und der *cognitive academic language proficiency* (CALP) und bezeichnet jenes Sprachregister, das für Bildungsprozesse und in Bildungsinstitutionen zentral ist. Dieses bildungssprachliche Register zeichnet sich durch einen hohen Grad konzeptioneller Schriftlichkeit aus (Koch & Oesterreicher, 1985). Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit sind sprachliche Explizitheit, Kontextungebundenheit und Komplexität mit spezifischen Besonderheiten auf lexikalischer, syntaktischer und diskursiver Ebene (Heller & Morek, 2015, S. 176; Heppt & Schröter, 2023, S. 140–141). Morek und Heller (2012) unterscheiden drei zentrale Funktionen von Bildungssprache: Bildungssprache 1) als *Medium von Wissenstransfer* (kommunikative Funktion), 2) als *Werkzeug des Denkens* (epistemische Funktion) und 3) als *Eintritts- und Visitenkarte* (sozialsymbolische Funktion) (Morek & Heller, 2012, S. 70). Diese drei Funktionen verdeutlichen, dass bildungssprachliche Fähigkeiten mehr ausmachen als ein spezialisiertes Vokabular. Bildungssprachliche Fähigkeiten umfassen darüber hinaus nämlich auch spezifische sprachliche Handlungskompetenzen wie etwa das Wissen um schulspezifische Textgenres und die Fähigkeit, diese sprachlich auch adäquat zu realisieren (Feilke, 2014; Schicker & Schmölzer-Eibinger, 2021; Schleppegrell, 2004, S. 82–112; Schmölzer-Eibinger et al., 2013).

Ausreichende Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch sind zweifellos eine wesentliche Grundlage, damit Schüler*innen die an sie gestellten sprachlichen Anforderungen bewältigen und im überwiegend deutschsprachigen österreichischen Schulsystem erfolgreich sein können. Immerhin verweisen Studien darauf, dass Unterschiede in fachbezogenen Kompetenzen zwischen mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen nicht mehr signifikant sind, wenn man ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache berücksichtigt (für einen Überblick siehe Heppt & Schröter, 2023, S. 142–143). Abgesehen von der immer noch ausstehenden einschlägigen Definition der Bildungssprache Deutsch sowie ihrer empirischen Fundierung (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 497) ist der starke Fokus auf die Bildungssprache Deutsch in der deutschsprachigen Diskussion über Chancengerechtigkeit allerdings auch zu hinterfragen. Mecheril und Quehl (2015, S. 161–162) etwa führen an, dass ein solch allzu starker Fokus auf die Bildungssprache Deutsch strukturelle Diskriminierung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen im Schulsystem verdecken und damit zu ihrer Reproduktion beitragen kann. Denn um ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen zu erreichen, reicht es schlicht nicht aus, einzig auf ihre Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch und deren Förderung zu fokussieren (Nutzungsseite). Vielmehr müssen darüber hinaus auch schulische Lehr-/Lernprozesse für das gesamte mehrsprachige Repertoire dieser Schüler*innen geöffnet werden (Angebotsseite). Erst diese beiden Aspekte zusammen, die explizite Förderung der Bildungssprache Deutsch und die Öffnung schulischer Lehr-/Lernprozesse für das mehrsprachige Repertoire, können zu einer besseren Passung zwischen Schule und Schüler*innen führen, denn „[e]rst aus dem Passungsverhältnis von Dispositionen/Kompetenzen, über die die Individuen verfügen, mit den bestehenden externen Bedingungen ergeben sich tatsächliche Verwirklichungschancen“ (Baros & Theurer, 2019, S. 93). Wie diese bessere sprachliche Passung erreicht werden kann, ist Thema des folgenden Abschnitts.

2.4 Rahmenkonzepte für eine bessere sprachliche Passung von Schule und Schüler*innen

Die strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen kann durch eine bessere sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen reduziert werden (vgl. 2.3). Es liegen unterschiedliche Rahmenkonzepte dafür vor, wie diese sprachliche Passung verbessert werden könnte. Die inhaltlich umfassendsten und zumindest in der deutschsprachigen Forschung wohl am breitesten rezipierten Konzepte sind dabei das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin et al., 2011a), das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm, 2013) sowie der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al., 2009; 2012). Neben diesen drei sehr umfassenden Konzepten sind in

den vergangenen Jahren auch diverse Handreichungen unterschiedlichen Umfangs erschienen, die als Unterstützung für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zur Verbesserung der sprachlichen Passung zwischen Schule und Schüler*innen genutzt werden können. Exemplarisch genannt seien hier etwa das *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW* (Bainski et al., 2017), das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* (Schwienbacher et al., 2017) sowie die *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung* (Allgäuer-Hackl et al., 2018). Da sich diese Handreichungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, die meisten Referenzdokumente für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten in der Lehrer*innenbildung (vgl. 2.6.1) sowie alle empirischen Studien zu bestehenden Ausbildungsinhalten (vgl. 2.6.4), die für die hier vorliegende Arbeit herangezogenen wurden, auf eines oder mehrere der drei oben genannten Rahmenkonzepte beziehen, werden diese drei Rahmenkonzepte in den folgenden Abschnitten kurz vorgestellt.

2.4.1 Durchgängige Sprachbildung

Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* ging aus dem Forschungsprojekt „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Gogolin et al., 2011a) hervor. Ausgangslage für dieses Forschungsprojekt waren die ungleichen Bildungserfolge von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Für diese Ungleichheit als besonders relevant identifiziert wurden dabei „sprachliche Hürden, die entstehen, weil die sprachliche Darbietung der Lerngelegenheiten und die sprachlichen Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche für deren Bewältigung mitbringen, nicht genügend in Einklang stehen“ (Gogolin, 2020, S. 166). Das Ziel einer Durchgängigen Sprachbildung ist es entsprechend, diese Diskrepanz zwischen den sprachlichen Anforderungen der Schule und den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu reduzieren. Dies soll erreicht werden, indem Bildungssprache als jenes implizite Sprachregister, das für Bildungsprozesse und in Bildungsinstitutionen zentral ist (vgl. 2.3.2.2), als Querschnittsthema durchgängig in allen Schulfächern und auf allen Schulstufen explizit vermittelt und fachliches mit sprachlichem Lernen verbunden wird (Gogolin, 2020, S. 165; Gogolin & Lange, 2011, S. 117–120; Heller & Morek, 2015, S. 179).

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung hat drei Dimensionen: 1) Die *bildungsbiographische Dimension* berücksichtigt, dass „sich die Art und Weise der Sprachaneignung über Lebensalter und den zuvor gemachten Spracherfahrungen verändert“ (Gogolin, 2020, S. 167). Es geht hier daher zentral darum, dass die sprachlichen Mittel, die für Lehr-/Lernprozesse benötigt werden, „jeweils zu dem Zeitpunkt und in dem Kontext vermittelt werden müssen, zu dem sie der Sache nach erforderlich sind“ (Gogolin, 2020, S. 169); 2) die *Kooperationsdimension* betrifft die Effizienz von Sprachbildungsmaßnahmen und fokussiert auf „Abstimmungen zwischen den Beteiligten [...], damit nicht längst Gelerntes überflüssigerweise wieder und wieder angeboten wird oder benötigte Mittel ausgespart

bleiben, weil niemand die Zuständigkeit dafür übernommen hat“ (Gogolin, 2020, S. 170); 3) die *Mehrsprachigkeitsdimension* berücksichtigt unter Bezug auf Vygotskij (1934/2002; vgl. 2.3.1), „dass jedes bereits erworbene sprachliche Können und Wissen eine Basis dafür bildet, die nächste Hürde zu nehmen. [...] Jede sprachliche Vorerfahrung ist also bedeutsam für den Ausbau sprachlicher Mittel“ (Gogolin, 2020, S. 170).

Insgesamt hat das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung also die gesamte Bildungslaufbahn im Blick (vertikal), über die hinweg auf Basis von Kooperation zwischen allen Beteiligten, also z. B. zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer (horizontal), möglichst effizient bildungssprachliche Kompetenzen aufgebaut werden sollen. Diese bildungssprachlichen Kompetenzen werden dabei nicht als auf eine Einzelsprache (z. B. Deutsch) beschränkt gesehen, sondern können unter Berücksichtigung des gesamten linguistischen Repertoires von Schüler*innen auch sprachenübergreifend aufgebaut werden (Gogolin, 2020, S. 165). Vor allem in den letzten Jahren sind auch Studien entstanden, die sich diesem sprachenübergreifenden Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen widmen (exemplarisch Marx & Steinhoff, 2021; Roll et al., 2019; Wenk, 2018). Mit Blick auf den gesamten Diskurs kann Gogolin (2020, S. 165) aber wohl immer noch recht gegeben werden, wenn sie kritisch anmerkt, dass die sprachenübergreifende Perspektive der Durchgängigen Sprachbildung in der deutschsprachigen Fachdiskussion äußerst selten berücksichtigt wird und der Fokus entsprechend meist auf der alleinigen Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in Deutsch liegt. Diese Einschätzung teilt auch Lengyel (2016, S. 507), für die „die Forderung nach dem Umgang bzw. der Einbeziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit [...] weiterhin als uneingelöst [gilt]“.

Mit dem Ziel, die Umsetzung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung in der Schul- und Unterrichtspraxis zu fördern, sind in den vergangenen Jahren eine Reihe an praxisorientierten Publikationen erschienen. Exemplarisch genannt seien hier Gogolin et al. (2011) zu Qualitätsmerkmalen von Durchgängiger Sprachbildung, Tajmel und Hägi-Mead (2017) zur Unterrichtsplanung, Quehl und Trapp (2013b) zur Sprachbildung im Sachunterricht der Primar- sowie Brandt und Gogolin (2016b) zur Sprachbildung im Fachunterricht der Sekundarstufe.

2.4.2 Curriculum Mehrsprachigkeit

Reich und Krumm (2013) legen mit dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* ein Konzept für den österreichischen Schulkontext vor, mit dem mehrsprachige Bildung in allen Fächern koordiniert und durchgängig von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II bzw. der beruflichen Bildung integriert vermittelt werden soll. Die bildungspolitische Grundlage des Curriculums ist die zentrale Funktion von Sprache im Kontext Schule „für das Wahrnehmen von Bildungschancen und das Erreichen von Bildungserfolgen“ (Reich & Krumm, 2013, S. 11). Dabei wird einerseits

hervorgehoben, dass „jeder Unterricht [...] sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt und zugleich zu deren Weiterentwicklung beiträgt“ (Reich & Krumm, 2013, S. 11). Andererseits wird darauf verwiesen, dass sich die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen durch unterschiedliche Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, wie z.B. die zunehmende Internationalisierung von Arbeits- und Privatleben oder verschiedenen Migrationsbewegungen, grundsätzlich verändert haben, wodurch Mehrsprachigkeit heute „nicht nur Zielsetzung des Bildungssystems in einer globalisierten Welt, sondern auch Rahmenbedingung für das Lernen [ist]“ (Reich & Krumm, 2013, S. 11–12). Daher bezieht das Curriculum Mehrsprachigkeit explizit alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen ein, d. h., Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen sowohl aus ihrer Primärsozialisation als auch aus institutionell organisierten Unterrichtskontexten werden für Lehr-/Lernprozesse berücksichtigt (Reich & Krumm, 2013, S. 11).

Das Ziel des Curriculums Mehrsprachigkeit ist es, Schüler*innen

„dazu [zu] befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert.“ (Reich & Krumm, 2013, S. 10)

Um dieses Ziel zu erreichen, bietet das Curriculum Mehrsprachigkeit neben einleitenden Vorschlägen zur Schul- und Unterrichtsorganisation vor allem Lehr-/Lernaktivitäten für jede Schulstufe mit differenzierten Zielformulierungen, didaktischen Grundsätzen, Ideen für Unterrichtsinhalte und Bezüge zum jeweils entsprechenden Lehrplan. Diese Lehr-/Lernaktivitäten sind systematisch strukturiert und drei zentralen Kompetenzbereichen zugeordnet: 1) Der Kompetenzbereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* zielt auf die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten sowie auf die Vermittlung von Handlungssicherheit in sprachlich komplexen Situationen; 2) der Kompetenzbereich *Wissen über Sprachen* zielt auf die Fähigkeit, sprachliche Strukturen und Regeln in verschiedenen Sprachen beschreiben und miteinander in Verbindung bringen sowie Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und menschlichem Zusammenleben erkennen zu können; 3) der Kompetenzbereich *Sprachlernstrategien* soll Schüler*innen Strategien vermitteln, um ihnen zunehmend selbstbestimmtes und autonomes Lernen zu ermöglichen. Diese Strategien zielen dabei nicht nur auf das Lernen neuer Sprachen, sondern explizit auch auf „den gezielten Ausbau von Sprachen als Medien fachlicher Lernprozesse“ (Reich & Krumm, 2013, S. 15). Damit ist das Register der Bildungssprache (vgl. 2.3.2.2) gemeint, dessen Aneignung im Curriculum Mehrsprachigkeit „als eigene Sprachlernaufgabe anerkannt [wird]“ (Reich & Krumm, 2013, S. 18).

Im Hinblick auf die Integration des Themas Mehrsprachigkeit in den Unterricht schlagen Reich und Krumm (2013, S. 19) vor, dafür allen Schüler*innen wö-

chentlich ein bis zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung zu stellen. Für die konkrete organisatorische Umsetzung stellen sie dabei mehrere Möglichkeiten dar: Einerseits könnten diese ein bis zwei Unterrichtsstunden fächerübergreifend verteilt werden, indem einige Lehrpersonen gemeinsam und koordiniert die Verantwortung für das Thema übernehmen. Andererseits könnte auch ein fester Stoffverteilungsplan für die unterschiedlichen Schulstufen festgelegt werden, um die Verantwortung für das Thema dauerhaft festzulegen. Schließlich könnte auch ein eigenes Fach Mehrsprachigkeitsunterricht angeboten werden (Reich & Krumm, 2013, S. 19–20).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit wurde im österreichischen Schulsystem „bisher nicht systematisch implementiert“ (Krumm, 2022, S. 49). Es fand allerdings Eingang in die Lehrer*innenbildung, indem es die Grundlage für das Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (ÖSZ, 2014; vgl. 2.6.1) bildet. Dieses Rahmenmodell hat wiederum beispielsweise Vetter (2014) für die Gestaltung einer Lehrveranstaltung in der Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien herangezogen.

2.4.3 Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Candelier et al. (2009; 2012) bieten mit dem *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) ein Rahmenkonzept, mit dem sprachen- und kulturübergreifendes⁵ Lernen vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II gefördert werden soll (Schröder-Sura, 2018, S. 79). Dazu wurden im REPA gemeinsame und sich ergänzende Aspekte der vier mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze der Interkomprehensionsdidaktik, der integrierten bzw. integrativen Sprachendidaktik, des *Eveil aux langues*-Ansatzes und des interkulturellen Lernens zusammengeführt (Candelier et al., 2012, S. 6–9; Schröder-Sura, 2018, S. 81–82).⁶ Diese vier Ansätze verbindet, dass sie sich mit dem Lehren und Lernen von mehr als einer Sprache bzw. sprachlichen Varietäten und Kulturen befassen, worauf sich auch die Bezeichnung „plurale Ansätze“ bezieht (Candelier et al., 2012, S. 6; Schröder-Sura, 2018, S. 80–81). Charakteristisch für diese pluralen Ansätze ist u. a. die bewusste Berücksichtigung von sprachenbezogenen Vorkenntnissen der Lernenden, um für Lehr-/Lernprozesse Synergien zu nutzen und zielführende Transferprozesse sowie Kompetenzentwicklungen anzustoßen (Schröder-Sura, 2018, S. 83). Bisher wird der REPA überwiegend für den Fremdsprachenunterricht verwendet, er kann aber auch für den Unterricht der Sachfächer eingesetzt werden, da er grundsätzlich „auf alle Sprachen und sprachlichen Aktivitäten unabhängig von ihrer Kom-

5 Auf das dem REPA zugrunde liegende Kulturkonzept kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Es wird auch im REPA selbst nur äußerst eingeschränkt unter Verweis auf Byram (2003) und Zarate et al. (2004) dargestellt.

6 Für eine kurze Charakterisierung der vier hier genannten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze siehe Candelier et al. (2012, S. 6–7) sowie etwas ausführlicher Candelier und Castelletti (2013, S. 199–204).

bination und Position im Curriculum angewendet werden [kann]“ (Schröder-Sura, 2018, S. 79).

Der REPA unterscheidet zwischen zwei übergeordneten globalen Kompetenzbereichen, denen jeweils sowohl eigene als auch gemeinsame Teilkompetenzen zugeordnet werden können. Die beiden übergeordneten globalen Kompetenzbereiche sind 1) die „Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren“ sowie 2) die „Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires“ (Candelier et al., 2012, S. 20; ECML, o.J.). Die Global- und Teilkompetenzen werden im REPA beschrieben und durch jeweils bis zu 170 Deskriptoren für die drei Dimensionen Wissens (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir-faire*) sowie Haltungen und Einstellungen (*savoir-être*) detailliert aufgeschlüsselt (Candelier et al., 2012, S. 19–59; Schröder-Sura, 2018, S. 85–90). Diese Kompetenzbeschreibungen und Deskriptoren sollen die Gestaltung von Lehr-/Lernprozesse auf den Ebenen 1) der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, 2) der Aufgabenanalyse und -entwicklung sowie 3) der Curriculumsentwicklung unterstützen (Schröder-Sura, 2018, S. 91–97). Insgesamt betreffen die Kompetenzbeschreibungen des REPA und die zugehörigen Deskriptoren „alle zwischensprachlichen und zwischenkulturellen Vernetzungen und aktivieren das gesamte sprachliche und kulturelle Repertoire der Lernenden“ (Schröder-Sura, 2018, S. 86).

Der REPA ist als offenes Rahmenkonzept zu verstehen, das grundsätzlich um neue sprach- und kulturbezogene Entwicklungen im Bereich der Didaktik erweitert werden kann (Schröder-Sura, 2018, S. 91). Als eine solche potenzielle Erweiterung nennt Candelier (2018; 2020b) mit Blick auf den Unterricht in den Sachfächern die stärkere Berücksichtigung der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen. Dazu macht Candelier (2020b, S. 261–269) unter Bezug auf Halliday (1978) Registerbegriff und Wandruzkas (1981) Konzept der inneren Mehrsprachigkeit konkrete Vorschläge dahingehend, welche Deskriptoren wie umformuliert bzw. welche neu ergänzt werden könnten, um das bildungssprachliche Register als Teil der inneren Mehrsprachigkeit eines Menschen im REPA stärker zu verankern.

2.5 Methodisch-didaktische Ansätze zur Verbesserung der sprachlichen Passung auf Unterrichtsebene

Nachdem im vorigen Abschnitt Rahmenkonzepte vorgestellt wurden, die die bessere sprachliche Passung auf der Ebene der gesamten Schule bzw. der gesamten Bildungslaufbahn in den Blick nehmen, werden in diesem Abschnitt methodisch-didaktische Ansätze zur Verbesserung der sprachlichen Passung zwischen Schule und Schüler*innen vorgestellt, die stärker auf die Unterrichtsebene fokussieren. Der Fokus liegt dabei auf Ansätzen, die im Regelschulwesen angewendet werden können und kein spezifisches Schulmodell voraussetzen (z. B. bilinguale Schulen

für bilingualen Sachfachunterricht). Vorgestellt werden der Language-Awareness-Ansatz, der Scaffolding-Ansatz, der Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. des sprachbewussten Unterrichts sowie der Translanguaging-Ansatz. Jeder dieser Ansätze wird in den folgenden Abschnitten zunächst kurz entstehungsgeschichtlich kontextualisiert und anschließend in Bezug auf seine Umsetzung im Unterricht dargestellt, um abschließend auf Grundlage einiger ausgewählter Studien exemplarische Einblicke in die empirische Fundierung seiner Wirksamkeit zu geben. In Bezug auf alle diese vier Ansätze sowie grundsätzlich auch darüber hinaus gilt es bei der Integration des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen in den Unterricht sensibel vorzugehen. Schüler*innen sollten immer die Wahl haben, ob bzw. wie sehr sie ihre Sprache*n einbringen wollen, da es neben beabsichtigten Effekten (z. B. bessere Verarbeitung der Inhalte) auch zu unbeabsichtigten Effekten (z. B. zu Othering oder abwertenden Kommentaren von Mitschüler*innen) kommen kann, wie Lüthi und Peyer (2023) zeigen.

2.5.1 Language Awareness

Der Language-Awareness-Ansatz (dt. Sprachbewusstheit⁷) hat seinen Ursprung in bildungspolitischen Bestrebungen im Großbritannien der 1970er Jahre. Das Ziel dieser Bestrebungen war es, sowohl die hohe Zahl funktionaler Analphabet*innen unter den Schulabgänger*innen sowie die häufigen und frühen Abmeldungen vom schulischen Fremdsprachenunterricht zu reduzieren. Dieses Ziel sollte erreicht werden, indem man die Relevanz der Auseinandersetzung mit Sprache für das Lernen in allen Fächern hervorhob und die Kooperation zwischen Lehrer*innen für Englisch (als Erst- bzw. Unterrichtssprache) und jenen für Fremdsprachen förderte (Finkbeiner & White, 2017, S. 5–6; James & Garrett, 1992, S. 3–4). Ein zentraler Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Language-Awareness-Ansatz ist die Publikation von Hawkins (1984), in der er auch Minderheitensprachen und Varietäten innerhalb einer Sprache (z. B. Dialekte, Slangs oder verschiedene Register) in den Language-Awareness-Ansatz integriert. Im Jahr 1994 wurde schließlich die *Association for Language Awareness* (ALA) gegründet, die bis heute die Zeitschrift *Language Awareness* herausgibt und Language Awareness folgendermaßen definiert:

„We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use**. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understand-

7 Die Begriffe Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein und Sprachaufmerksamkeit werden häufig synonym verwendet (Wildemann et al., 2020, S. 119), eine Differenzierung der Begriffe findet sich bei Tajmel (2017, S. 211–213). In dieser Arbeit wird neben Language Awareness der deutsche Begriff Sprachbewusstheit verwendet.

ing of how languages work, of how people learn them and use them.“ (ALA, o.J.; Herv. im Orig.)

James und Garrett (1992) unterscheiden fünf Verstehens- und Kompetenzdomänen (*domains of competence and understanding*) von Language Awareness, auf die auch in aktuelleren Publikationen immer noch Bezug genommen wird (so z. B. Finkbeiner & White, 2017, S. 6; Lengyel, 2016, S. 515–516; Tajmel, 2017, S. 206–207): 1) Die *affektive Domäne* betrifft positive oder negative Emotionen und Einstellungen, die Lerner*innen gegenüber einer (Fremd-)Sprache bzw. dem Lernprozess haben; 2) die *soziale Domäne* zielt auf die Entwicklung von Akzeptanz für sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft; 3) die *Domäne der Macht* umfasst die Fähigkeit, kritisch mit Sprache*n als potenzielles Manipulations- und Beeinflussungsinstrument umzugehen; 4) die *kognitive Domäne* betrifft eine Bewusstheit für Muster, Systeme und Regeln von Sprache*n sowie die Fähigkeit, sprachliche Formen im Zusammenhang mit ihrer Funktion zu reflektieren; 5) die *Domäne der Performanz* schließlich umfasst eine Bewusstheit für die eigene Sprachverwendung und für Möglichkeiten ihrer Verbesserung (James & Garrett, 1992, S. 12–20).

Für die Förderung von Language Awareness im Unterricht hat Schader (2010; 2012) eine Reihe praktischer Unterrichtsvorschläge entwickelt. Diese Unterrichtsvorschläge reichen vom grundlegenden Bewusstmachen sprachlicher Vielfalt über das Spielen mit und das Nachdenken über Sprache*n und Sprachvarietäten bis hin zu elaborierten Mehrsprachigkeitsprojekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Schreiben, Lesen und in der Sprachbetrachtung. Eine Sammlung an Aktivitäten für die Förderung der Language Awareness von Lehrpersonen bietet Chadwick (2012), wobei der Fokus auf der Funktion, Relevanz und Förderung der Bildungssprache im Unterricht aller Fächer liegt. Theoretische Anregungen sowie praktische Unterlagen zu Language Awareness und ihrer Förderung sowohl bei Schüler*innen im Unterricht als auch bei Lehrpersonen in der Fortbildung bietet das Projekt „Mehr-sprachliche Bildung. Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer“ (MeLA) (Akbulut et al., 2018). In drei Teilprojekten wurden im MeLA-Projekt die Language Awareness von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihren Sprachlernbiographien und ihrem professionellen Handeln untersucht sowie didaktische Modelle inkl. zugehöriger Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Language Awareness von Schüler*innen und Lehrpersonen in unterschiedlichen Bereichen entwickelt und evaluiert.

Unterschiedliche Aspekte von Language Awareness wurden in den vergangenen Jahrzehnten im Rahmen empirischer Studien untersucht, von denen viele in der Zeitschrift *Language Awareness* erschienen. Diese Studien können unterschiedlichen Domänen von Language Awareness zugerechnet werden. Der affektiven Domäne zuzurechnen wäre hier etwa die Studie von Lee (2018) im Kontext des Unterrichts von Englisch als Fremdsprache. Er zeigt darin, dass sich das individuelle Bedürfnis nach einer „sicheren“ Lernumgebung der Lernenden auf ihre jeweilige Präferenz hinsichtlich der Unterrichtssprache auswirkt, indem Lernen-

de mit höherem Sicherheitsbedürfnis eher die Verwendung ihrer Erstsprache als Unterrichtssprache bevorzugen, während sich Lernende mit einem geringeren Sicherheitsbedürfnis stärker die alleinige Verwendung der Fremdsprache Englisch als Unterrichtssprache wünschen (Lee, 2018, S. 251–254). Der kognitiven Domäne zugerechnet werden kann die Studie von Wildemann und Bien-Miller (2022) zur Auswirkung eines sprachintegrativen und sprachreflexiven Deutschunterrichts auf einsprachig-deutschsprachige und mehrsprachig-deutschsprachige Grundschüler*innen in Deutschland. Sie zeigen darin, dass ein solcher Unterricht die Fähigkeit zu sprachanalytischen metasprachlichen Äußerungen (z. B. in Bezug auf pragmatische oder morphologische Aspekte) sowohl bei einsprachig-deutschsprachigen als auch bei mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen fördert, wobei einsprachig-deutschsprachige Schüler*innen wider Erwarten stärker zu profitieren scheinen (Wildemann & Bien-Miller, 2022, S. 164). Der Domäne der Performanz und der Domäne der Macht kann schließlich die Studie von Radinger (2018) zur Deutschverwendung von Geflüchteten in Wien zugerechnet werden. Sie zeigt darin, wie sich eine unterschiedlich ausgeprägte Language Awareness in Form von Kommunikations- und Sprachlernstrategien auf die Handlungsfähigkeit (agency) der Sprecher*innen auswirken kann (Radinger, 2018, S. 70–74). Einen Überblick über weitere empirische Befunde zu Aspekten von Language Awareness bieten Finkbeiner und White (2017, S. 7–11) sowie Wildemann et al. (2020, S. 121–122).

2.5.2 Scaffolding

Der Begriff des Scaffoldings wurde erstmals von Wood et al. (1976) verwendet, um Interaktionsprozesse beim Lösen einer spezifischen Aufgabe zwischen Personen mit mehr und Personen mit weniger Expertise zu dieser Aufgabe zu beschreiben.⁸ Sie beschreiben den Prozess des Scaffoldings dabei wie folgt:

„Discussions of problem solving or skill acquisition are usually premised on the assumption that the learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modelling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. **More often than not, it involves a kind of ‚scaffolding‘ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‚controlling‘ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.** The task thus proceeds to a successful conclusion. We assume, however, that the process can potentially achieve much more for the learner than an assisted comple-

8 Wood et al. (1976) beziehen die Daten ihrer Studie aus der Interaktion zwischen einem Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Alters. Grundsätzlich geht es ihnen aber um „the means whereby an adult or ‚expert‘ helps somebody who is less adult or less expert“ (Wood et al., 1976, S. 89).

tion of the task. It may result, eventually, in development of task competence by the learner at a pace that would far outstrip his unassisted efforts.“ (Wood et al., 1976, S. 90; Herv. durch Autor)

Mit Scaffolding (dt. Baugerüst) beschreiben Wood et al. (1976) hier die aktive Unterstützung bei der Lösung einer Aufgabe. Diese Unterstützung besteht darin, dass die Person mit mehr Expertise jene Elemente der Aufgabe „kontrolliert“, die die Fähigkeiten der Person mit weniger Expertise übersteigen könnten. Diese Kontrolle ermöglicht der Person mit weniger Expertise, sich auf die Elemente der Aufgabe zu konzentrieren, die innerhalb ihrer Fähigkeiten liegen. Diese Art der Unterstützung kann schließlich dazu führen, dass sich die für die Aufgabe benötigten Fähigkeiten schneller entwickeln, als dies ohne Unterstützung geschehen wäre. Wood et al. (1976, S. 98–99) arbeiten sechs Funktionen dieser Unterstützung (*scaffolding functions*) heraus. Diese sechs Funktionen sind, 1) die Aufmerksamkeit der Person mit weniger Expertise für die Aufgabe zu gewinnen und zu erhalten (*recruitment*), 2) die Zahl der zur Lösung notwendigen Handlungsoptionen zu reduzieren (*reduction of degrees of freedom*), 3) das Ziel der Aufgabe immer wieder in Erinnerung zu rufen (*direction maintenance*), 4) besonders relevante Aspekte der Aufgabe hervorzuheben und auf Diskrepanzen zwischen der erarbeiteten und erwarteten Lösung hinzuweisen (*marking critical features*), 5) das Frustrationsniveau niedrig zu halten (*frustration control*) sowie 6) die Lösung der Aufgabe zu demonstrieren bzw. sie explizit und nachvollziehbar zu modellieren (*demonstration*).

Gibbons (2002) überträgt das Konzept des Scaffoldings auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen, in denen manche Schüler*innen gleichzeitig zu den Fachinhalten zum Teil auch erst die Unterrichtssprache erwerben.⁹ Diese Schüler*innen sollen durch Scaffolding dabei unterstützt werden, einerseits kognitiv anspruchsvolle und nicht eigens für sie vereinfachte fachliche Inhalte zu verstehen sowie andererseits ihre bildungssprachlichen Fertigkeiten in der Unterrichtssprache auszubauen (Gibbons, 2015, S. 4–11). Gibbons (2006, S. 20–27; 2015, S. 13–19) verortet sich in Vygotskijs (1978) sozialkonstruktivistischer Lerntheorie (vgl. 2.3.1) und bezieht sich explizit auf das darin verankerten Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (*zone of proximal development*). Diese Zone der nächsten Entwicklung definiert Vygotskij (1978) als

„the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ (Vygotskij, 1978, S. 86)

9 Gibbons' sehr umfangreich rezipiertes Buch „Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom“ erschien 2002 in erster Auflage. Im Jahr 2015 erschien eine leicht adaptierte und um ein Kapitel zur kollaborativen Gruppenarbeit erweiterte zweite Auflage. Die hier vorliegende Arbeit orientiert sich überwiegend an dieser zweiten Auflage.

Die Zone der nächsten Entwicklung ist also jenes kognitive Entwicklungsniveau, auf dem Aufgaben noch nicht selbstständig, aber bereits mit Unterstützung gelöst werden können, und sie liegt entsprechend etwas über dem aktuellen Entwicklungsniveau, auf dem Aufgaben bereits gänzlich selbstständig und allein gelöst werden können (Vygotskij, 1934/2002, S. 327). Scaffolding ist nach Gibbons (2015) die zeitlich befristete Unterstützung von Lernenden beim Lösen von Aufgaben, die hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden liegen. Gibbons (2015) selbst definiert Scaffolding konkret als

„a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing a learner’s autonomy.“ (Gibbons, 2015, S. 16)

Das Ziel von Scaffolding ist es hierbei, die sprachlichen Anforderungen von fachlichen Lernprozessen für Schüler*innen transparent zu machen und sie beim Erwerb der notwendigen bildungssprachlichen Fertigkeiten explizit und strukturiert zu unterstützen (Gibbons, 2015, S. 204–206; Quehl & Trapp, 2013b, S. 26–30). Die Grundlage für diese Unterstützung ist die Berücksichtigung der sprachlichen Anforderungen von fachlichen Lernprozessen sowohl bei der Unterrichtsplanung (*designed scaffolding*) als auch bei der praktischen Unterrichtsgestaltung (*interactional scaffolding*) (Gibbons, 2013, S. 563).

Für die Unterrichtsplanung hat Gibbons (1993, S. 18–20) einen Planungsrahmen für den englischsprachigen Unterricht entwickelt, den Tajmel (2009) für den deutschsprachigen Unterricht adaptiert hat. Dieser Planungsrahmen umfasst die Bereiche *Thema, Aktivitäten, Sprachfunktionen, Sprachstrukturen* und *Vokabular* und soll den Fokus bereits bei der Unterrichtsplanung auf sprachliche Anforderungen des Unterrichts lenken und dabei besonders auch Lehrpersonen ohne sprachdidaktische Kenntnisse unterstützen (Tajmel, 2009, S. 150–151). Als Ergänzung zu diesem Planungsrahmen haben Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 74–82) ein *Konkretisierungsraster* entwickelt, das u. a. durch Leitfragen eine zusätzliche Unterstützung für die Arbeit mit dem Planungsrahmen bieten soll.

Für die konkrete Unterrichtsgestaltung führt Gibbons (2015) eine Reihe an Scaffolding-Aktivitäten an, durch die bildungssprachliche Fähigkeiten in den vier sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (meist integriert) gefördert werden können. Für die Förderung von bildungssprachlichem mündlichem und schriftlichem Beschreiben im Fachunterricht schlägt Gibbons (1998; 2006; 2015) beispielsweise eine Abfolge von Aufgabenstellungen vor, die die Schüler*innen entlang eines *Mode Continuums* von einem konzeptionell mündlichen alltagssprachlichen Sprachgebrauch hin zu einem zunehmend konzeptionell schriftlichen bildungssprachlichen Sprachgebrauch führen (vgl. 2.3.2.2). Diese Abfolge von Aufgabenstellungen besteht aus drei Phasen: In Phase 1) arbeiten die Schüler*innen in Kleingruppen und führen z. B. ein Experiment durch, wobei sie

alltagssprachlich und kontextgebunden sprechen; in Phase 2) berichten die Schüler*innen der gesamten Klasse von ihren Erkenntnissen aus den Experimenten, wobei sie von der Lehrperson bei der Formulierung stärker kontextungebundener Aussagen unterstützt werden; in Phase 3) schließlich notieren die Schüler*innen ihre Erkenntnisse aus den Experimenten individuell in ihre Hefte (Gibbons, 1998, S. 99–106; 2006, S. 32–36; 2015, S. 80–95). In Phase 2) sollen spezifische kommunikative Interaktionsprozesse im Unterrichtsgespräch zwischen Lehrperson und Schüler*innen die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten fördern. Diese Interaktionsprozesse betreffen das Explizit-Machen des für das Berichten notwendigen bildungssprachlichen Registers (*making the new register explicit*), das Umformulieren von Aussagen durch die Lehrperson (*recasting*) oder die Ermutigung zu Umformulierungen durch die Schüler*innen selbst (*reminding and handing over*). Aus Platzgründen kann hier nicht weiter auf diese Interaktionsprozesse eingegangen werden, detailliert ausgeführt und mit Beispielen illustriert sind diese Prozesse aber bei Gibbons (2006, S. 125–142) für den englischsprachigen sowie bei Quehl und Trapp (2013b, S. 42–52; 2013a) für den deutschsprachigen Unterricht.

Verschiedene empirische Studien verweisen auf einen grundsätzlich positiven Einfluss unterschiedlicher Scaffolding-Aktivitäten auf die Lernprozesse von Schüler*innen. Muhonen et al. (2018) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen Gestaltung von Unterrichtsgesprächen und den Schulleistungen der Schüler*innen in Form ihrer Jahresabschlussnoten. Dabei fanden sie signifikante positive Korrelationen zwischen Unterrichtsgesprächen, die sich u. a. durch die oben genannten Interaktionsprozesse des Scaffoldings auszeichnen, und den Jahresabschlussnoten der Schüler*innen in den Sprachenfächern sowie in Physik und Chemie (Muhonen et al., 2018, S. 71). Dröse (2019) untersuchte in ihrer Interventionsstudie, inwiefern Scaffolding im Sinne einer expliziten Vermittlung von Lesestrategien das Verstehen von deutschsprachigen Textaufgaben im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I fördern und damit ihre korrekte Bearbeitung unterstützen kann. Sie fand dabei tendenziell höhere, wenn auch nicht signifikante Leistungszuwächse in der Interventionsgruppe als in der Vergleichsgruppe, wobei Lernende mit geringerer Lesekompetenz besonders von Scaffolding zu profitieren schienen (Dröse, 2019, S. 283–285). Steinhoff et al. (2020) sowie Steinhoff und Marx (2019) schließlich untersuchten in ihrer Interventionsstudie, inwiefern mündliche bildungssprachliche Kompetenzen in den Sachfächern der Sekundarstufe I fachspezifisch und fachübergreifend durch eine explizite Aufmerksamkeitssteuerung der Schüler*innen auf die Fach- und Bildungslexik gefördert werden können. Sie zeigen dabei u. a. auf, dass eine solche Aufmerksamkeitssteuerung der Schüler*innen in einem Fach fachspezifisch, aber auch fachübergreifend zu einem höheren und anhaltenden mündlichen Gebrauch entsprechender bildungslexikalischer Mittel führen kann, was ähnlich für die Fachlexik allerdings nicht beobachtet wurde (Steinhoff et al., 2020; Steinhoff & Marx, 2019). Einen Überblick über weitere empirische Befunde zu Aspekten des Scaffoldings im Kontext sprachlichen und fachlichen Lernens bieten Heller und Morek (2019).

2.5.3 Sprachsensibler Fachunterricht und sprachbewusster Unterricht

Der Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts und der des sprachbewussten Unterrichts widmen „sich zentral der Frage nach den Zusammenhängen von Inhalt und Sprache im Unterricht“ (Zauner et al., 2019, S. 320). Dies führt in der konkreten Umsetzung in der Unterrichtspraxis zu sehr ähnlichen Maßnahmen, weshalb die Begriffe sprachsensibler Fachunterricht und sprachbewusster Unterricht oft synonym verwendet werden (Demmig, 2018, S. 112). Im Hinblick auf ihren jeweiligen Ursprung und auf ihre jeweilige theoretische Verortung lassen sich aber unterschiedliche Fokussierungen herausarbeiten.

Die Ursprünge des sprachsensiblen Unterrichts liegen im Bereich des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Brandt, 2021, S. 40–41; Busse, 2019, S. 6–7). Unter CLIL werden didaktische Ansätze zusammengefasst, „bei denen eine andere als die Unterrichtssprache für das Unterrichten bestimmter Fächer im Lehrplan (mit Ausnahme von Sprachen) zum Einsatz kommt“ (Europäische Kommission et al., 2017, S. 55). Für CLIL werden in der deutschsprachigen Diskussion auch die Bezeichnungen „Bilinguales Lehren und Lernen“ oder mit konkretem Bezug auf den Fachunterricht „Bilingualer Sachfachunterricht“ verwendet, bei den einbezogenen Sprachen handelt es sich meist um prestigeträchtige Schulfremdsprachen (Wolff & Sudhoff, 2015). Aus einem solchen Kontext stammen auch Arbeiten, die den Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts besonders nachhaltig prägten, nämlich aus dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) an bundesdeutschen Auslandsschulen¹⁰. Besonders einflussreich ist hier das *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)* von Leisen (1999), das ursprünglich für den Kontext von Deutsch als Fremdsprache außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums konzipiert worden war und später in adaptierter Form unter dem Titel *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* von Leisen (2010; 2013) für den Kontext von Deutsch als Zweitsprache im amtlich deutschsprachigen Raum veröffentlicht wurde.¹¹ Leisen (2011) formuliert zwei Merkmale für sprachsensiblen Fachunterricht:

„[1] Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen. [...] [2] Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.“ (Leisen, 2011, S. 14)

10 Einen kurzen Überblick über weitere, den Ansatz des sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Unterrichts beeinflussende Bereiche geben Gogolin et al. (2011, S. 198–199).

11 Kritische Überlegungen zu dieser Übertragung des Konzepts aus dem Fremd- auf den Zweitsprachunterricht finden sich bei Brandt (2021, S. 42–43).

Kurz gefasst kann als Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts die Erleichterung fachlichen Lernens gesehen werden, indem die potenziellen sprachlichen Hürden für dieses fachliche Lernen berücksichtigt und explizit bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen vermittelt werden (Leisen, 2011, S. 144–154). Mit Sprache ist dabei – entsprechend dem Ursprung des Ansatzes im Deutschsprachigen Fachunterricht – ausschließlich die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch gemeint. Aus dieser monolingualen Perspektive des sprachsensiblen Fachunterrichts auf die Unterrichtssprache Deutsch – die zumindest bei Leisen auch in jüngeren Publikationen bestehen bleibt (exemplarisch siehe Leisen, 2018b; 2018a; 2020) – ergibt sich in manchen Publikationen ein defizitärer Blick auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen. So ist der Untertitel des Handbuchs von Leisen (2010) „für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte“. Diese Defizitperspektive findet sich auch in anderen Publikationen, die sich an angehende und bereits berufstätige Lehrpersonen richten und in denen Schüler*innen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen pauschal als „sprachschwache Schülerinnen und Schüler“ (Woerfel & Giesau, 2018, S. 2) oder Schüler*innen mit „unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten“ (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020, S. 99) bezeichnet werden, ohne zu reflektieren, dass sich die hier unterstellte Schwäche lediglich auf die Bildungssprache Deutsch bezieht, die Schüler*innen mit Blick auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire aber durchaus „sprachstark“ sein könnten. Diese defizitäre Perspektive kritisiert Frank (2018) mit explizitem Bezug auf Leisen, da sie die Diskriminierung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen reproduziere, und er fordert stattdessen eine der schulischen Realität entsprechende stärkere Berücksichtigung der mehrsprachigen Ressourcen von Schüler*innen (Frank, 2018, S. 135–137). Eine solche Berücksichtigung der mehrsprachigen Ressourcen von Schüler*innen sieht der Ansatz des sprachbewussten Unterrichts vor, der im deutschsprachigen Diskurs daher häufig zu Unrecht als Synonym für den sprachsensiblen Fachunterricht verwendet wird.

Der Ansatz des sprachbewussten Unterrichts kann – wie der Begriff selbst bereits nahelegt – stärker in expliziter Verbindung mit dem Language-Awareness-Ansatz (vgl. 2.5.1) gesehen werden, wie etwa bei Tajmel (2017, S. 205–210) sowie bei Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 9–17) ausführlich nachzuvollziehen ist. In Anlehnung an die fünf Verstehens- und Kompetenzdomänen der Language Awareness von James und Garrett (1992; vgl. 2.5.1) sind beim sprachbewussten Unterricht

„einerseits die linguistischen Aspekte der Sprachbewusstheit enthalten, andererseits aber auch rechtliche, soziologische und machtkritische Aspekte. Schule und Unterricht werden nicht nur als Orte des Lehrens und Lernens, sondern vielmehr als soziale Felder verstanden. Damit berücksichtigt das Konzept neben den pädagogisch-didaktischen Aspekten von Sprachbildung auch die hegemonialen Aspekte, welche insbesondere im Zusammen-

hang mit Bildungsdisparitäten und Diskriminierung bzw. Benachteiligung im Zugang zu Bildung von Bedeutung sind.“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 11)

Ziel eines solchen sprachbewussten Unterrichts ist es, „das fachliche Lernen und [...] die Vermittlung einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit im Zusammenhang mit den fachlichen Inhalten“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 15) bei allen Schüler*innen zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, wird das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen – von verschiedenen Sprachvarietäten und Registern des Deutschen bis hin zu verschiedenen lebensweltlich gebrauchten Sprachen – berücksichtigt (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 55–67; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12–17). Die Vermittlung bzw. Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen nehmen aufgrund ihrer essenziellen Rolle für den Bildungserfolg auch beim sprachbewussten Unterricht einen zentralen Platz ein, im Unterschied zum sprachsensiblen Unterricht beschränkt sich die Perspektive dabei aber nicht allein auf sprachdidaktische Methoden, sondern berücksichtigt auch rechtliche, soziologische und machtkritische Aspekte. Dadurch geht es beim sprachbewussten Unterricht etwas stärker „um ein generelles Umdenken der Schule“ (Demmig, 2018, S. 112).

In der konkreten Umsetzung in der Unterrichtspraxis bauen sowohl der sprachensible Fachunterricht als auch der sprachbewusste Unterricht auf das Scaffolding (vgl. 2.5.2) zur sprachlichen Unterstützung von Schüler*innen in fachlichen Lehr-/Lernprozessen (Leisen, 2018b, S. 16–17; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 74–82). Für die sprachbewusste Unterrichtsplanung hat Tajmel (2009, S. 150–151) – wie bereits in Abschnitt 2.5.2 ausgeführt – den Planungsrahmen von Gibbons (1993, S. 18–20) für den deutschsprachigen Unterricht adaptiert, zu dessen Ergänzung Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 74–82) ein *Konkretisierungsraster* entwickelt haben. Leisen (2013) bietet mit seinen *Methoden-Werkzeugen für den sprachsensiblen Fachunterricht* eine umfangreiche Sammlung an Arbeitsblättern für den direkten Einsatz im Unterricht. Darüber hinaus sind in den vergangenen Jahren eine Reihe weiterer praxisorientierter Handreichungen zum sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Unterricht erschienen. Beispiele dafür sind Neugebauer und Nodari (2019) sowie Beese et al. (2014b) für verschiedene Sprach- und Sachfächer, Quehl und Trapp (2013b) für den Sachunterricht der Primar- sowie Brandt und Gogolin (2016b) für den Fachunterricht der Sekundarstufe. Viele dieser Handreichungen betonen die Relevanz des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen für eine gelingende Förderung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen, „sie unterscheiden sich aber deutlich darin, ob und in welchem Maße diesbezüglich Anregungen gegeben werden“ (Busse, 2019, S. 10).

Zur Wirksamkeit von sprachsensiblen Fachunterricht bzw. sprachbewusstem Unterricht liegen noch keine über Unterrichtsfächer und Schulstufen verallgemeinerbaren empirischen Befunde vor (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020, S. 101; Brandt, 2021, S. 46). Einzelne Studien verweisen allerdings auf positive Ergebnisse der Umsetzung verschiedener Aspekte der beiden Ansätze im Unter-

richt, wobei auch hier der Fokus bisher überwiegend auf den bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache liegt. Prediger et al. (2022) beispielsweise untersuchten, inwiefern sich das konzeptionelle Verständnis von Brüchen im Mathematikunterricht von mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen in der Sekundarstufe I mit pro Gruppe jeweils schwächer und stärker ausgeprägten bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch durch zwei verschiedene rein deutschsprachige Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe verbessert. Ihre Ergebnisse zeigen, dass alle Schüler*innen signifikant von den entwickelten Unterstützungsmaßnahmen profitierten, unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig-deutschsprachig waren oder über stärker oder schwächer ausgeprägte bildungssprachliche Kompetenzen in Deutsch verfügten, wobei sowohl ein- als insbesondere auch mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen mit stärker ausgeprägten bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch signifikant mehr profitierten (Prediger et al., 2022, S. 270–271). Positive Auswirkungen einer expliziten Vermittlung und gemeinsamen Reflexion der Verwendung von bildungssprachlichen Mitteln der Unterrichtssprache auf die Lernergebnisse der Schüler*innen finden auch Forey und Cheung (2019) in ihrer Studie zum Physikunterricht der Sekundarstufe I. Sie stellen dabei beispielsweise fest, dass mit der Zeit das Bewusstsein der Schüler*innen für die passende Registerwahl steigt und sich die schriftlichen Texte der Schüler*innen verbessern, worauf sie unter anderem auch die auftretenden besseren Abschlussnoten der Schüler*innen zurückführen (Forey & Cheung, 2019, S. 105). Inwiefern Lehrpersonen durch bildungssprachförderliches Handeln ihre Schüler*innen fächerübergreifend von einem Alltagssprachlichen hin zu einem bildungssprachlichen Handeln führen können, zeigen Lange (2018) und Lange et al. (2017) auf Grundlage videographierter Unterrichtssequenzen. Als wesentlich arbeiten sie dabei eine Unterrichtsgestaltung heraus, die „Schüler/innen Interaktionsräume mit aktiver sprachlicher Beteiligung eröffnet“ (Lange, 2018, S. 223), wobei sie etwa Gruppenarbeiten und ausreichend Zeit für Schüler*innenäußerungen und deren Reformulierung in den anschließenden Plenumsgesprächen als relevant herausarbeiten (Lange, 2018; Lange et al., 2017). Einen Überblick über weitere empirische Befunde zu Aspekten des sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. des sprachbewussten Unterrichts bietet Brandt (2021, S. 46–50).

2.5.4 Translanguaging

Der Begriff Translanguaging wurde erstmals von Cen Williams (1994) in seiner Dissertation zur Evaluation von Lehr-Lern-Methoden im Kontext von Englisch-Walisisch bilingualen Unterricht in Wales verwendet. Williams (1994) bezeichnet mit Translanguaging (walisisch „trawsieithu“) eine pädagogische Praxis für bilingualen Unterricht, bei der bewusst zwischen der Sprache des Inputs (z.B. Englisch) und der Sprache des Outputs (z.B. Walisisch) gewechselt wird. Diese ge-

zielte Verwendung zweier Sprachen sollte zunächst das Verständnis des Inputs sichern, um darauf aufbauend einen Output zu fordern (Lewis et al., 2012, S. 643–644). Dieses ursprünglich auf bilinguale Unterrichtskontexte in Wales ausgerichtete Konzept wird besonders seit Anfang der 2000er Jahre auch international intensiv diskutiert (Lewis et al., 2012, S. 645) und adressiert heute „nicht [mehr] nur ein Sprachenpaar, sondern möglichst die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeit in einer Lerngruppe“ (Gantefort, 2020, S. 201).

Als theoretisches Konstrukt sieht Translanguaging die Sprachen eines Individuums nicht als voneinander getrennte Systeme (sog. „named languages“; siehe z. B. García & Kleyn, 2016, S. 9–10), sondern als in *einem* linguistischen Repertoire integrierte sprachliche Ressourcen (Gantefort, 2020; García, 2009, S. 192–195; García & Kleyn, 2016, S. 12) und betont die „flexible and meaningful actions through which bilinguals select features in their linguistic repertoire in order to communicate appropriately“ (Velasco & García, 2014, S. 7). Im Mittelpunkt steht bei Translanguaging also „nicht die als artifiziell zu verstehende kodifizierte Norm von Einzelsprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten“ (Gantefort, 2020, S. 202). Mit dieser Perspektive auf das Subjekt und dessen linguistisches Repertoire versucht Translanguaging monolinguale Sprachnormen aufzubrechen und darauf aufbauende Hierarchien von Sprachen abzubauen (Jonsson, 2017, S. 26–30). Dies kann etwa geschehen, indem die an Sprachnormen orientierte künstliche Trennung von Sprachen nach Kommunikationssituationen oder Orten aufgelöst und mehrere Sprachen auch innerhalb einer Kommunikationssituation bzw. an einem Ort zugelassen werden. Für Unterrichtskontexte bedeutet dies etwa, dass Unterricht so geplant wird, dass Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire funktional für den Wissenserwerb einbringen können (Heugh, 2021, S. 43–45; Sierens & van Avermaet, 2014, S. 217–219), indem sie beispielsweise in Gruppenarbeiten auch ihre Familiensprache*n verwenden und dadurch weiterentwickeln können oder die Lehrpersonen multimodale und multilinguale Ressourcen zur Aufgabenbearbeitung zur Verfügung stellen (García & Kleyn, 2016, S. 22). Durch diese Aufhebung der Trennung von Sprachen im Kontext von Lehr-/Lernprozessen geht Translanguaging über bereits länger etablierte Modelle mehrsprachiger Bildung, wie z. B. verschiedene bilinguale Unterrichtskonzepte, hinaus (Gantefort, 2020, S. 201; Jonsson, 2017, S. 26–34).

In Bezug auf Translanguaging als pädagogische Praxis nennen Baker und Wright (2017) vier potenzielle Vorteile der bewussten Integration des gesamten linguistischen Repertoires in Lehr-/Lernprozesse durch Translanguaging: 1) ein besseres Verständnis von Fachinhalten, 2) die Weiterentwicklung der schwächer entwickelten Sprachen, 3) die Etablierung und/oder Stärkung von Verbindungen zwischen schulischer und familiärer Sprachverwendung sowie 4) die einfachere Integration von Schüler*innen mit unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen in der Unterrichtssprache gemeinsam in einer Gruppe (ausführlicher siehe Baker & Wright, 2017, S. 281–282). García (2017) ergänzt diese potenziellen Vorteile noch um 5) das Potential von Translanguaging, mehrsprachige Identitäten zu bestär-

ken sowie 6) metalinguistische Kompetenzen und ein kritisches soziolinguistisches Bewusstsein zu fördern (García, 2017, S. 261). Für die konkrete Unterrichtsplanung im Sinne von Translanguaging schlagen García et al. (2017) einen *Translanguaging Instructional Design Cycle* sowie einen darauf beruhenden Planungsrahmen vor. Dieser Planungsrahmen unterscheidet – ähnlich dem Planungsrahmen von Gibbons (1993) bzw. Tajmel (2009) (vgl. 2.5.2) – zwischen fachlichen und sprachlichen Lernzielen. Die sprachlichen Lernziele werden hier allerdings weiter unterteilt in allgemeinsprachliche Lernziele (z. B. „Lösungen zu mathematischen Problemen mündlich zusammenfassen können“) und sprachenspezifische Lernziele (z. B. „passendes Fachvokabular auf Deutsch verwenden können“). Zusätzlich werden auch explizite Translanguaging-Lernziele (*translanguaging objectives*) formuliert, die auf die bewusste Verwendung möglichst vieler sprachlicher Ressourcen der Kinder abzielen (z. B. „Deutsch und weitere Sprachen für das Schreiben von Kurzgeschichten verwenden und die jeweilige Sprachwahl begründen können“) (García et al., 2017, S. 61–77). An diesem Planungsrahmen zeigt sich auch, dass die Aufhebung der künstlichen Trennung von Sprachen und der Fokus auf das linguistische Repertoire der Schüler*innen nicht bedeutet, dass der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache im Translanguaging keine Bedeutung mehr beigemessen werden würde. Die bewusste und strukturierte Unterstützung bei der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache wird auch im Translanguaging betont, diese Unterstützung muss aber unter Berücksichtigung des gesamten linguistischen Repertoires der einzelnen Schüler*innen und immer im Zusammenhang mit fachlichem Lernen geschehen (García & Sylvan, 2011, S. 396–397). Eine Reihe an ganz konkreten Ideen für die Integration von Translanguaging in die Unterrichtspraxis bieten auch das BiSS-Trägerkonsortium (2020) mit Fokus auf mehrsprachiges Lesen sowie Celic und Seltzer (2012) zu verschiedenen Unterrichtsaspekten.

Hinsichtlich der oben genannten potenziellen Vorteile von Translanguaging besteht zwar insgesamt noch großer Forschungsbedarf (Gantefort, 2020, S. 205), zu einigen liegen aber auch bereits empirische Befunde vor. Die hohe Relevanz des gesamten linguistischen Repertoires für ein besseres Verstehen von Fachinhalten zeigen etwa Schüler-Meyer et al. (2019) in ihrer Interventionsstudie zu einem deutsch-türkischsprachigen Lernangebot im Fach Mathematik auf der Sekundarstufe I. Sie zeigen, dass neben deutschsprachigen ganz besonders auch deutsch-türkisch gemischtsprachige Sprachpraktiken einen positiven Einfluss auf den langfristigen Lernzuwachs von Schüler*innen haben können. Die Bedeutung einer bewusst etablierten Verbindung zwischen institutioneller und familiärer Sprachverwendung zeigen Mary und Young (2017) anhand einer Fallstudie im Elementarbereich in Frankreich, in der sie herausarbeiten, wie Kindern durch französisch-türkisch gemischtsprachige Interaktionen mit Pädagog*innen frühe Literacy-Praktiken zugänglicher gemacht werden können. Im Hinblick auf das Potential von Translanguaging in Bezug auf mehrsprachige Identitäten zeigt Schwarzl (2020) in ihrer Interventionsstudie zu mehrsprachigen Unterrichtseinheiten

ten auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I, in denen neben Deutsch gleich mehrere Sprachen (u. a. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch) integriert wurden, grundsätzlich positive Effekte auf die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen mehrsprachiger Schüler*innen. Einen Überblick über weitere empirische Befunde zu Aspekten von Translanguaging als pädagogischer Praxis bieten Gantefort (2020, S. 203–205) für deutschsprachige sowie Cenoz und Gorter (2017, S. 315–318) für englischsprachige Studien.

2.6 Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen als Thema der Lehrer*innenausbildung

Die Rolle von Sprache*n in schulischen Lehr-/Lernprozessen stößt besonders seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 auf vermehrtes Interesse der empirischen Bildungsforschung (vgl. 2.1). Schließlich zeigten die PISA-Ergebnisse, dass „in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur ein enormer Förderbedarf, sondern auch ein gravierendes Forschungsdefizit vorlag“ (Koch-Priewe, 2018, S. 14). In diesem Kontext setzte eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage ein, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrpersonen verfügen müssen, um Unterricht im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung lerner*innen- und situationsangemessen zu gestalten (exemplarisch Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020; Candelier, 2020a; Cantone & di Venanzio, 2015; de Cillia, 2013; Frank, 2015; García & Menken, 2010; Göbel et al., 2023; Michalak, 2013; Strasser et al., 2017). In Folge der Auseinandersetzung mit dieser Frage wurden sowohl in Deutschland als auch in Österreich verschiedene bildungspolitische Maßnahmen gesetzt,¹² von denen viele auch Auswirkungen auf die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung hatten. Zu diesen Auswirkungen zählen die Entwicklung verschiedener Referenzdokumente für die Gestaltung von entsprechenden Aus- und Weiterbildungsformaten, die curriculare Verankerung des Themas Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen in der Lehramtsausbildung, die Entwicklung eines Modells für fachunterrichtsbezogene Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie eine zunehmende Zahl an empirischen Studien zur Evaluation themenbezogener universitärer Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenausbildung. Diese Bereiche werden in den folgenden Abschnitten ausführlich dargestellt. Da der Fokus der hier vorliegenden Arbeit nicht auf der zu entwickelnden Lehrveranstaltung selbst bzw. auf einzelnen Elementen der Lehrveranstaltung (*research on intervention*) liegt, sondern auf dem Einfluss der Lehrveranstaltung auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden, die durch die Lehrveranstaltung gefördert werden soll (*research through intervention*; vgl. 5.1), wird aus forschungsökonomi-

12 Einen prägnanten Überblick über zentrale bildungspolitische Maßnahmen in Deutschland im Zeitraum von 2004 bis 2017 bieten Becker-Mrotzek und Roth (2017, S. 13–15). Einen detaillierten Überblick für Österreich bieten Dalton-Puffer et al. (2011) für den Zeitraum von 2004 bis 2009 und Dalton-Puffer et al. (2019) für den Zeitraum von 2011 bis 2017.

schen Gründen bewusst auf eine Verortung der Lehrveranstaltung im Vergleich zu anderen entsprechenden Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung verzichtet. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt dem Fokus der Arbeit entsprechend stärker auf den empirischen Studien zur Evaluation themenbezogener universitärer Lerngelegenheiten.

2.6.1 Referenzdokumente für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten

Aus der Diskussion um notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Sprache*ⁿ in schulischen Lehr-/Lernprozessen sind verschiedene Referenzdokumente hervorgegangen, die als Grundlage für die Entwicklung und Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten für angehende bzw. bereits berufstätige Lehrpersonen dienen sollen. Eines dieser Dokumente ist das *European Core Curriculum for Integrated Academic Language Teaching* (ECC-IALT), das von Brandenburger et al. (2011) für die deutsche Sprache adaptiert wurde. Das ECC-IALT fokussiert im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung (vgl. 2.4.1) auf eine in allen Fächern und auf allen Schulstufen integrierte und explizite Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache (vgl. 2.3.2.2), wobei es sich explizit auf den Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts (vgl. 2.5.3) bezieht (Brandenburger et al., 2011, S. 9–10). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wird dabei als Ressource gesehen, die wertgeschätzt werden und für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache einbezogen werden soll (Brandenburger et al., 2011, S. 17–18). Eigenständige Bedeutung wird der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit damit aber keine beigemessen. Die für eine solche Unterrichtsgestaltung notwendigen Kompetenzen bestehen aus verschiedenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die im ECC-IALT wie in der folgenden Abbildung 1 dargestellt zusammengefasst werden.

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ('Scaffolding');</p> <p>geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Les- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen;</p> <p>Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kennnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

Abbildung 1: Notwendige Kompetenzen für eine inklusive Förderung der Bildungssprache nach dem ECC-IALT (aus: Brandenburger et al., 2011, S. 12)

Für die Vermittlung dieser Kompetenzen im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Fächer finden sich im ECC-IALT drei thematische Module, in deren Rahmen unterschiedliche Teilkompetenzen vermittelt werden sollen. Diese drei Module umfassen die Bereiche 1) Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung, 2) Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens sowie 3) Bildungssprache und Schulorganisation (Brandenburger et al., 2011, S. 22–29).

Ein weiteres Referenzdokument für die Lehrer*innenbildung ist das *Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects* von Beacco et al. (2016). Dieses Handbuch ist dem ECC-IALT inhaltlich sehr ähnlich. Wie das ECC-IALT unterstreicht es die zentrale Rolle bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache für gelingende Lehr-/Lernprozesse in allen Fächern und legt den Fokus entsprechend ebenfalls auf deren explizite und durchgängige Vermittlung. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen wird auch hier als Ressource für den Erwerb dieser bildungssprachlichen Kompetenzen gesehen (Beacco et al., 2016, S. 49). Im Unterschied zum ECC-IALT wird den mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen darüber hinaus aber auch eine eigenständige Bedeutung beigemessen, indem ein kurzes¹³ Unterkapitel ihrer Entwicklung im Sinne der Förderung von Language

13 Von den insgesamt 114 Seiten des Handbuchs macht dieses Unterkapitel zu mehrsprachigen Kompetenzen drei Seiten aus, der weit überwiegende Rest des Handbuchs widmet sich dem Thema der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache.

Awareness (vgl. 2.5.1) und dem Einbezug pluraler Ansätze (vgl. 2.4.3) gewidmet ist (Beacco et al., 2016, S. 50–52). Ein Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für fachliche Lehr-/Lernprozesse wird nicht angeführt. Im Hinblick auf die Vermittlung relevanter Kompetenzen im Rahmen der Lehrer*innenbildung verweisen Beacco et al. (2016, S. 101–102) explizit auf das ECC-IALT und die dort formulierten Kompetenzen und Module (siehe oben).

Eine drittes Referenzdokument ist der *Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers* von Lucas und Villegas (2013). Darin wird – ähnlich dem ECC-IALT und dem Handbuch von Beacco et al. (2016) – die zentrale Rolle einer durchgängigen und expliziten Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache unterstrichen. Im Unterschied zum ECC-IALT und dem Handbuch von Beacco et al. (2016) erhält die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen auch eine eigenständige Bedeutung für fachliche Lehr-/Lernprozesse, da diese zumindest zu Beginn des Zweitspracherwerbsprozesses explizit für die Bearbeitung von inhaltsbezogenen Aufgabenstellungen aktiv eingebunden werden soll (Lucas & Villegas, 2013, S. 105). Die für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen unterteilen Lucas und Villegas (2013) in drei Orientierungen (*orientations*) und vier pädagogische Wissens- und Fähigkeitsbereiche (*pedagogical knowledge and skills*). Die drei Orientierungen können als Entsprechung zu den Einstellungen im ECC-IALT gesehen werden und beziehen sich 1) auf ein kritisches Bewusstsein für die Rolle und Funktion von Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen, 2) auf die Wertschätzung sprachlicher Diversität sowie 3) auf die Fähigkeit und Bereitschaft, auf die Bedürfnisse von Zweitsprachlernenden einzugehen. Die vier pädagogischen Wissens- und Fähigkeitsbereiche beziehen sich 1) auf die Fähigkeit, die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in der Zweitsprache sowie in ihren Erstsprachen zu erheben, 2) auf das Wissen um zentrale Elemente des Zweitspracherwerbsprozesses, 3) auf die Fähigkeit, die sprachlichen Anforderungen von Aufgabenstellungen zu erkennen, sowie 4) auf die Bereitschaft und die Fähigkeit, diese sprachlichen Anforderungen bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und Schüler*innen entsprechend zu unterstützen (Lucas & Villegas, 2013, S. 101–102). Für die Vermittlung dieser Kompetenzen schlagen Lucas und Villegas (2013) in Anlehnung an die von Feiman-Nemser (2001, S. 1016–1019) formulierten zentralen Entwicklungsaufgaben für angehende Lehrpersonen (vgl. 3.2.2) mehrere Aufgaben für die Vorbereitung auf die Arbeit in sprachlich diversen Klassen vor. Diese Aufgaben reichen von der Reflexion der eigenen Vorannahmen über mehrsprachige Schüler*innen über die Analyse der bildungssprachlichen Anforderungen von Aufgaben hin zur Erprobung von die Schüler*innen unterstützenden Unterrichtspraktiken (Lucas & Villegas, 2013, S. 103–106).

Das vierte und hier abschließend dargestellte Referenzdokument ist das Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*, herausgegeben vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ, 2014). Das Rahmenmodell wurde auf Basis des Curriculums Mehrsprachigkeit (Reich &

Krumm, 2013; vgl. 2.4.2) erstellt und zielt darauf ab, angehende und bereits berufstätige Lehrpersonen aller Fächer für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, ihnen Kompetenzen für die Arbeit in sprachlich, sozial und kulturell heterogenen Klassen zu vermitteln sowie ihnen Methoden an die Hand zu geben, mit denen sie ihre Schüler*innen etwa durch die Integration aller in der Klasse vorkommenden Sprachen in deren individueller Entwicklung fördern können sollen (ÖSZ, 2014, S. 6). Durch diesen breiten Fokus auf alle im Unterricht vorkommenden Sprachen, von Deutsch als Erstsprache über Deutsch als Zweitsprache bis hin zu „alle[n] mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen“ (ÖSZ, 2014, S. 3), unterscheidet sich dieses Rahmenmodell von den bisher genannten Referenzdokumenten. Für die Integration dieses Rahmenmodells in die Lehrer*innenbildung findet sich darin ein Vorschlag für ein Kursdesign, mit dem die folgenden fünf zentralen Themenbereiche abgedeckt werden sollen: 1) die Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit und sprachenbiographische Arbeit, 2) Sprachlernerfahrungen und Spracherwerb, 3) Sprache/n und Identität/en im Kontext von kultureller Vielfalt, 4) Diagnose und Förderung von Sprachen in der Institution Schule sowie schließlich 5) Rahmenbedingungen von Sprachen in der Institution Schule (ÖSZ, 2014, S. 7–10). Für diese fünf Themenbereiche werden jeweils zu erreichende Kompetenzen formuliert, die wiederum mit Vorschlägen und Materialhinweisen für die Umsetzung in der hochschuldidaktischen Praxis verbunden werden (ÖSZ, 2014, S. 11–19).

Die vier in diesem Abschnitt dargestellten Referenzdokumente sind explizit als Grundlage für die Entwicklung und Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten für angehende bzw. bereits berufstätige Lehrpersonen konzipiert worden. Anregungen für die Gestaltung solcher Formate können darüber hinaus auch die bereits genannten Handreichungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse wie etwa das *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW* (Bainski et al., 2017), das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* (Schwienbacher et al., 2017) sowie die *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung* (Allgäuer-Hackl et al., 2018) bieten. Da deren Fokus aber nicht explizit auf der Ausbildung angehender Lehrpersonen liegt, die wiederum im Zentrum der hier vorliegenden Arbeit steht, wird aus forschungsökonomischen Gründen auf eine ausführliche Darstellung dieser Handreichungen verzichtet.

2.6.2 Curriculare Verankerung in der Lehramtsausbildung

In Deutschland und Österreich kam es besonders in den 2010er Jahren auf Grundlage der im vorigen Abschnitt dargestellten Referenzdokumente für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten (vgl. 2.6.1) und unter Verweis auf Forschungsprojekte wie etwa *FörMig* (vgl. 2.4.1) zu einer verstärkten Aufnahme des Themas Sprache*n in schulischen Lehr-/Lernprozessen in die Curricula der Lehramtsstudien und darauf aufbauend zur Entwicklung passender Studienange-

bote (Becker-Mrotzek et al., 2017; Cantone et al., 2022; Jostes & Darsow, 2017; Koch-Priewe, 2018, S. 13–18; Seipp, 2012; Strasser et al., 2017; Vetter, 2014). Die Integration dieses Themas in die Lehramtsausbildung erfolgte in Deutschland und Österreich regional sehr unterschiedlich. Für Deutschland kommt Koch-Priewe (2018, S. 15) unter Verweis auf die Erhebungen von Baumann und Becker-Mrotzek (2014) sowie von Morris-Lange et al. (2016) zum Schluss, dass sich die Studienangebote zwischen den deutschen Bundesländern hinsichtlich Umfang, disziplinärer Verortung und der Einbindung von (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit unterscheiden. Ein weiterer Unterschied besteht auch in der Verbindlichkeit dieser Studienangebote, denn je nach Bundesland sind sie entweder in allen Lehramtsstudien verpflichtend, lediglich im Lehramt Deutsch verpflichtend oder nicht verpflichtend (Morris-Lange et al., 2016, S. 16). Für Österreich zeigt sich ein insgesamt sehr ähnliches Bild. Hier wurden im Zuge einer umfassenden Reform der Lehramtsausbildung¹⁴ ab dem Studienjahr 2014/15 neue Curricula für alle Lehramtsstudien implementiert. Bei dieser Implementierung neuer Curricula wurde allerdings „die Chance verpasst, eine solide Berücksichtigung der Thematik ‚sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld‘ in allen Lehrämtern umzusetzen“ (Boeckmann, 2017, S. 41). So zeigen Schrammel-Leber et al. (2019) in ihrer systematischen Analyse aller Curricula des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe, dass das Thema der sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit zwar in die Curricula aufgenommen wurde, was die Autor*innen grundsätzlich als Verbesserung sehen, allerdings ist das Thema nur marginal in den Curricula verankert und entsprechende Studienangebote sind kaum verpflichtend (Schrammel-Leber et al., 2019, S. 178–185). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Boeckmann (2017, S. 42–43), Purkarthofer (2017) sowie Boeckmann und Dannerer (in Vorb.) in ihren jeweiligen Analysen der Curricula für die Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt für die Sekundarstufe in Österreich. Im Hinblick auf die Entwicklung von Curricula für das Lehramt Primarstufe in Österreich kommen Schrammel-Leber et al. (2019, S. 187) zudem zum ernüchternden Schluss, dass die im vorigen Abschnitt dargestellten Referenzdokumente des *European Core Curriculum for Integrated Academic Language Teaching* (ECC-IALT) und des Rahmenmodells *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (vgl. 2.6.1) kaum berücksichtigt wurden. Inwiefern bestehende Referenzdokumente bei der Entwicklung von Curricula für das Lehramt der Sekundarstufe in Österreich Berücksichtigung gefunden haben, ist offen.

14 Informationen zu dieser Reform der Lehrer*innenbildung unter der Bezeichnung „PädagogInnenbildung NEU“ bietet die Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, o. J.). Eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Neuerungen dieser Reform findet sich bei Boeckmann (2017, S. 41).

2.6.3 Das DaZKom-Projekt

Im Hinblick auf die im vorigen Abschnitt ausgeführte Zunahme an Aus- und Weiterbildungsangeboten zum Thema Sprache*n in schulischen Lehr-/Lernprozessen (vgl. 2.6.2) stellen Köker et al. (2015, S. 178) fest, dass zunächst noch keine systematischen und empirisch abgesicherten Erkenntnisse dazu vorlagen, welche Kompetenzen Lehrpersonen für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung brauchen oder wie entsprechende Ausbildungsangebote an Universitäten gestaltet sein müssten. Diese Forschungslücke sollte mit dem sehr umfassenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (DaZKom-Projekt) geschlossen werden. Das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt verfolgt das Ziel

„der theoretischen Modellierung und empirischen Überprüfung von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die Lehrer*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v. a. Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache im regulären Unterricht angemessen fördern zu können“ (Ehmke, o. J., o. S.).

Das DaZKom-Projekt besteht aus den drei zeitlich aufeinanderfolgenden und inhaltlich aufeinander aufbauenden Teilprojekten *DaZKom I* (2012–2015), *DaZKom-Video* (2017–2019) und *DaZKom-Transfer* (2020–2022). Das erste Teilprojekt *DaZKom I* (2012–2015) zielte auf die theoretisch fundierte Modellierung eines Strukturmodells für DaZ-Kompetenzen, die darauf aufbauende Bestimmung von Kompetenzniveaus sowie die Entwicklung eines DaZKom-Testinstruments für Lehramtsstudierende zur empirischen Erfassung ihrer DaZ-Kompetenzen und ihrer Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit (Koch-Priewe, 2018, S. 20)¹⁵. Im zweiten Teilprojekt *DaZKom-Video* (2017–2019) wurden das DaZKom-Kompetenzmodell um weitere Kompetenzniveaus auf Expert*innenniveau erweitert und der DaZKom-Test um Items zu 16 Videovignetten (zu Videovignetten siehe 3.2.3) ergänzt, um die DaZ-Kompetenz auch bei bereits berufstätigen Lehrpersonen handlungsnah erfassen zu können (Lemmerich et al., 2020, S. 126–127). Im dritten Teilprojekt *DaZKom-Transfer* (2020–2022) werden themenbezogene Lerngelegenheiten an verschiedenen Universitätsstandorten auf Basis der DaZKom-Testinstrumente in Prä-Post-Erhebungen evaluiert und auf Basis der daraus gewonnenen Ergebnisse weiterentwickelt (Ehmke, o. J.). Hierzu liegen mit Anfang 2024 noch keine Publikationen vor, Mitte 2024 soll allerdings ein Themenheft der Zeitschrift

15 Eine ausführliche Darstellung der Aufgabenentwicklung für den DaZKom-Test (Paper-Pencil-Test) inklusive einiger Beispielimens bieten Carlson und Präg (2018), die Ergebnisse der empirischen Validierungsstudie finden sich bei Hammer (2018). Details zum DaZKom-Video-Test finden sich bei Hecker et al. (2023).

*Herausforderung Lehrer*innenbildung* zu Erkenntnissen aus dem Projekt *DaZKom-Transfer* erscheinen (Daase et al., 2021)¹⁶.

Für die vorliegende Studie ist besonders das erste Teilprojekt *DaZKom I* von Interesse, da in diesem Projekt – wie bereits erwähnt und in folgender Abbildung 2 dargestellt – auf Basis von 60 Curricula deutscher Universitäten ein fachübergreifendes Struktur- und Entwicklungsmodell für fachunterrichtsbezogene Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kompetenz)¹⁷ entwickelt und durch sieben Expert*innen validiert wurde (Köker et al., 2015, S. 183).

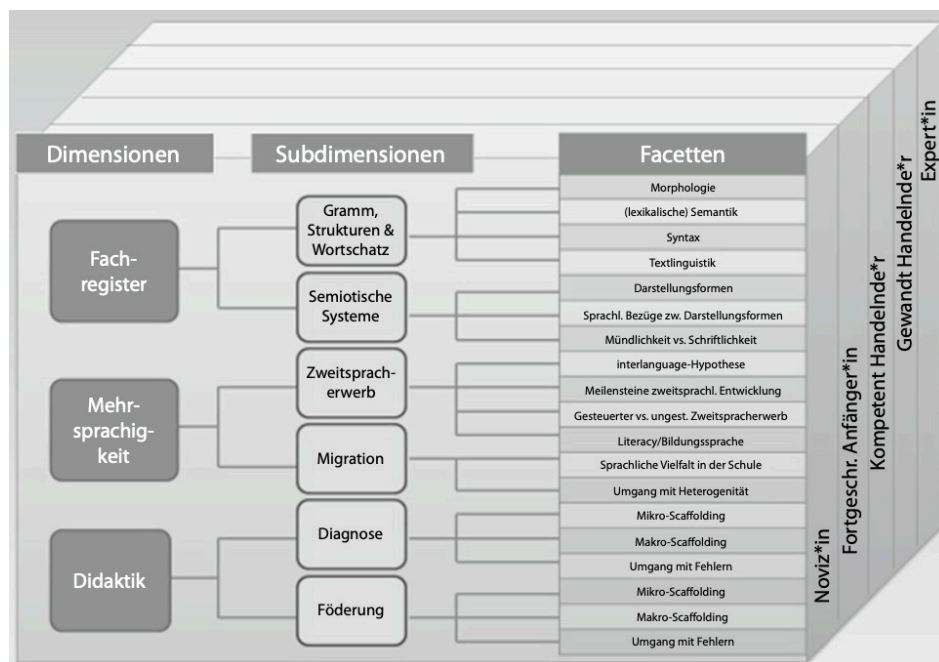


Abbildung 2: Struktur- und Entwicklungsmodell der DaZ-Kompetenz aus dem DaZKom-Projekt (aus: Hecker et al., 2023, S. 164)

In diesem Modell besteht DaZ-Kompetenz aus den drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* sowie *Didaktik*. Die Dimension 1) *Fachregister* hat den Fokus auf das Sprachsystem der Unterrichtssprache und beinhaltet etwa Wissen um je nach Unterrichtsfach besonders relevante grammatische Strukturen und Wortschatzbereiche sowie um semiotische Systeme etwa im Sinne unterschiedlicher Darstellungsformen. Die Dimension 2) *Mehrsprachigkeit* legt den Fokus auf den Lernprozess und umfasst Wissen über den Erwerb der Unterrichtssprache

¹⁶ Persönliche Korrespondenz mit Andrea Daase vom 30.03.2024.

¹⁷ Köker et al. (2015) beziehen sich auf den deutschsprachigen Kontext, daher der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. Insgesamt ist das Modell aber als Vorschlag für fachunterrichtsbezogene Kompetenzen in Bezug auf die Berücksichtigung der offiziellen Unterrichtssprache*n allgemein zu verstehen, unabhängig davon, welche Sprache*n als Unterrichtssprache*n verwendet wird/werden.

als Zweitsprache und über Migration. Die Dimension 3) *Didaktik* schließlich fokussiert auf den Lehrprozess und besteht aus den Subdimensionen Diagnose und Förderung (Köker et al., 2015, S. 182–184). Der Fokus des DaZKom-Modells liegt zentral auf unterschiedlichen Aspekten der Bildungssprache Deutsch (vgl. 2.3.2.2), so beziehen sich die beiden Dimensionen *Fachregister* und *Didaktik* ausschließlich darauf (für die Dimensionen im Detail siehe Ohm, 2018, S. 75–83). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wird in der Dimension *Mehrsprachigkeit* unter der Subdimension *Migration* im Hinblick auf „die Frage des produktiven Einsatzes der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen“ (Ohm, 2018, S. 81) berücksichtigt. Dieser starke Fokus auf die Kompetenzen in der Vermittlung der Bildungssprache Deutsch bei gleichzeitig verhältnismäßig sehr geringer Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen wird auch kritisch gesehen. So kritisieren etwa Döll et al. (2021) „den Fokus auf die Fähigkeiten der Lehrkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Assimilation der Schüler*innen“ (Döll et al., 2021, S. 9). Auch Mecheril und Quehl (2015) sehen in solchen stark auf die Vermittlung von Bildungssprache fokussierten Konzepten die Gefahr, „einen Beitrag zur Stärkung von Assimilationspraktiken zu leisten, mit und in denen die ‚anderen Sprachen‘ herabgestuft und ihren Sprecher/innen ein inferiorer Ort zugewiesen wird“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 161). Diese Kritik nimmt Köker (2018) als eine der Urheber*innen des DaZKom-Modells auf und stimmt ihr grundsätzlich auch zu. Sie sieht einen Ausweg allerdings lediglich in einem vermehrten Angebot von zwei- bzw. mehrsprachigen Schulmodellen mit mehreren offiziellen Unterrichtssprachen, die besondere Relevanz der Bildungssprache Deutsch argumentiert sie entsprechend damit, dass dies wohl auf absehbare Zeit nicht umgesetzt werden könne und der Bildungserfolg „auch in den nächsten Jahrzehnten in der Regel nur über den umfassenden Erwerb der dominanten Sprache Deutsch zu erhalten sein wird“ (Köker, 2018, S. 50). Die besonders relevante Stellung der Bildungssprache Deutsch ist wohl tatsächlich kaum von der Hand zu weisen, allerdings zeigen auch Ergebnisse aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung sowie methodisch-didaktische Ansätze wie das Translanguaging (vgl. 2.5.4), dass es nicht unbedingt mehrsprachiger Schulmodelle mit mehreren offiziellen Unterrichtssprachen bedarf, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen stärker produktiv in schulische Lehr-/Lernprozesse einzubeziehen.

2.6.4 Empirische Studien zu bestehenden Ausbildungsinhalten

Im Kontext der verstärkten curricularen Verankerung des Themas Sprache*n in schulischen Lehr-/Lernprozessen in die Ausbildung angehender Lehrpersonen seit Anfang der 2010er Jahren (vgl. 2.6.2) entstanden besonders in den letzten Jahren vermehrt Studien zur empirischen Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen, die auf den Aufbau entsprechender themenrelevanter Kenntnisse und Fähig-

keiten abzielen.¹⁸ Diese Studien haben ihrem evaluativen Charakter entsprechend meist ein Prä-Post-Design (exemplarisch Döll et al., 2021; 2017; Fliri, 2020; Krosanke, 2021; Paetsch et al., 2019; Schroedler & Grommes, 2019; Schroedler et al., 2023, seltener werden auch Fragebögen (Melo-Pfeifer, 2020; Strobl et al., 2019; Vetter, 2014) oder Gruppendiskussionen (Peuschel & Sieberkorb, 2017) nur am Ende einer Lehrveranstaltung ohne vorherige Eingangserhebung verwendet.

Die in den Studien untersuchten Lehrveranstaltungen lassen sich hinsichtlich der konzeptionellen Verortung und inhaltlichen Fokussierung in zwei Gruppen einteilen: Die Studien der ersten und größeren Gruppe beziehen sich auf Lehrveranstaltungen für Studierende verschiedener Fächergruppen bzw. aller Unterrichtsfächer. Die in diesen Studien untersuchten Lehrveranstaltungen haben die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur lernwirksamen Gestaltung fachlicher Lehr-/Lernprozesse im Kontext sprachlicher Vielfalt im Fokus und sehen lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt. Manche dieser Lehrveranstaltungen fokussieren fast ausschließlich auf Aspekte der Förderung der Bildungssprache Deutsch (Krosanke, 2021; Paetsch et al., 2017), manche beziehen darüber hinaus in ähnlichem Umfang auch Kenntnisse und Fähigkeiten zur Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen ein (Döll et al., 2021; Schroedler & Grommes, 2019; Vetter, 2014). In ihrer Konzeption beziehen sich die Lehrveranstaltungen dieser ersten Gruppe überwiegend auf das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* (vgl. 2.4.1). Die Studien der zweiten und kleineren Gruppe stammen aus dem Bereich der fremdsprachendidaktischen Lehrer*innenausbildung. Die in diesen Studien untersuchten Lehrveranstaltungen haben entsprechend stark die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für das Unterrichten von schulischen Fremdsprache*n im Fokus und haben die Förderung der schulischen Mehrsprachigkeit – auch unter Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen – zum Ziel (Fliri, 2020; Melo-Pfeifer, 2018; 2020; Niesen, 2018). In ihrer Konzeption beziehen sich diese Lehrveranstaltungen überwiegend auf den *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA; vgl. 2.4.3). Zentrale Erkenntnisse der Studien aus beiden Gruppen werden in den folgenden beiden Abschnitten dargestellt.

18 In diesem Abschnitt werden Studien angeführt, die ihren Fokus auf der Evaluation von Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenausbildung mit dem Ziel der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Verbesserung der sprachlichen Passung zwischen Schule und Schüler*innen an angehende Lehrpersonen haben. Für Studien zur Evaluation von entsprechenden Lerngelegenheiten in der Fort- und Weiterbildung von bereits berufstätigen Lehrpersonen sei hier auf die systematische Reviewstudie von Kalinowski et al. (2019) verwiesen. Weitere Studien zur Evaluation von Lehrveranstaltungen und verschiedenen Lerngelegenheiten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ohne Fokus auf die sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen bieten fächerübergreifend Christophel et al. (2019) sowie mit Fokus auf die Fremdsprachendidaktik Legutke und Schart (2016).

2.6.4.1 Studien zu Lehrveranstaltungen verortet im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung

Die Studien zu Lehrveranstaltungen, die im Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* verortet sind, sind für Studierende verschiedener Fächergruppen bzw. aller Unterrichtsfächer konzipiert. Insgesamt verweisen die Ergebnisse dieser Studien darauf, dass Studierende nach Besuch einer entsprechenden Lehrveranstaltung die Rolle bildungssprachlicher Kompetenzen in Deutsch für fachliche Lehr-/Lernprozesse stärker berücksichtigen (Krosanke, 2021, S. 224–230; Peuschel & Sieberkorb, 2017, S. 98; Schroedler & Grommes, 2019, S. 235–236), also eine stärker sprachbezogene Perspektive in Bezug auf die Unterrichtssprache Deutsch einnehmen. So stellen Paetsch et al. (2019) in ihrer Studie zu den Berliner DaZ-Modulen mit 180 Studierenden verschiedener Unterrichtsfächer auf Basis des DaZKom-Tests (vgl. 2.6.3) signifikante Lernzugewinne durch den Besuch der DaZ-Module fest. Darüber hinaus finden sie einen grundsätzlichen Vorwissensvorsprung von Studierenden aus Deutsch und den Fremdsprachen im Prä-Test und einen geringfügig stärkeren Kompetenzzuwachs von Prä- zu Post-Test von Studierenden einer Fremdsprache im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer, auch des Faches Deutsch (Paetsch et al., 2019, S. 67–71). Ähnlich stellen auch Schroedler und Grommes (2019) in ihrer Studie zu einer Lehrveranstaltung über Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung im Fachunterricht an der Universität Hamburg mit 146 Studierenden aus Mathematik und Naturwissenschaften auf Basis einer erweiterten Form des DaZKom-Tests signifikante Veränderungen von Prä- zu Post-Test fest. So erreichen beim Prä-Test lediglich 2,8 % der Studierenden mit „kompetent Handelnde*r“ das höchste von drei Kompetenzniveaus, während im Post-Test immerhin 10,5 % der Studierenden dieses Niveau erreichen. Dieses Ergebnis interpretieren Schroedler und Grommes (2019) grundsätzlich als einen Hinweis auf den positiven Einfluss der Lehrveranstaltung auf die Studierenden, sehen darin aber auch einen Verweis auf weiteres Entwicklungspotential beim Großteil der Studierenden, die nicht das höchste Kompetenzniveau erreicht haben (Schroedler & Grommes, 2019, S. 335–336).

Die bisher genannten Studien verweisen grundsätzlich – wie bereits erwähnt – auf eine Stärkung der sprachbezogenen Perspektive in Bezug auf die Unterrichtssprache Deutsch durch den Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen. Dies kann grundsätzlich als positives Ergebnis hinsichtlich des Einflusses der Lehrveranstaltungen auf die Lernprozesse der Studierenden gesehen werden. Weniger positiv sind hingegen Studienergebnisse hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen – also auch von Sprache*n jenseits des Deutschen – bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten. Hier liefern die Studie von Döll et al. (2017) mit 221 Studierenden zum DaZ-Modul an der Universität Paderborn und die Studie von Peuschel und Sieberkorb (2017) mit zwölf Studierenden zu einer DaZ-Lehrveranstaltung an der Universität Berlin einige Hinweise darauf,

dass manche Studierende auch nach Abschluss der jeweils untersuchten Lehrveranstaltung weiterhin eine defizitäre Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnehmen. So werden andere Erstsprachen als Deutsch von manchen Studierenden auch nach Abschluss der Lehrveranstaltung nicht als Ressource gesehen, sondern unter einer stark monolingualen Perspektive mit Defiziten im Deutschen verbunden (Döll et al., 2017, S. 212; Peuschel & Sieberkorb, 2017, S. 98) und es wird in Bezug auf die Schüler*innen entsprechend weiterhin das „Ziel der Anpassung an monolinguale Standards [verfolgt]“ (Döll et al., 2017, S. 212). Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass es zumindest in den jeweils untersuchten Lehrveranstaltungen „noch nicht gelingt, die [...] funktionale Perspektive auf Sprache und eine aktiv wertschätzende Haltung Mehrsprachigkeit gegenüber zu erreichen“ (Döll et al., 2017, S. 213).

Die hinsichtlich Mehrsprachigkeit ernüchternden Ergebnisse der Studien von Döll et al. (2017) sowie von Peuschel und Sieberkorb (2017) stehen in einem gewissen Widerspruch mit Studienergebnissen, die auf grundsätzlich positive Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit hindeuten. So zeigen Schroedler et al. (2023) sowie auch Schroedler und Fischer (2020) in ihren Studien zur Evaluation je einer Lehrveranstaltung über Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung im Fachunterricht mit 259 Studierenden an der Universität Duisburg-Essen bzw. 296 Studierenden an der Universität Hamburg eine überwiegend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt bereits beim Prä-Test und signifikante Steigerungen mit kleinen bis mittleren Effekten zwischen Prä- und Post-Test. Detaillierte Analysen der Daten aus diesen Studien deuten zudem auf einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte und bestimmten Hintergrundvariablen wie Geschlecht, eigene Mehrsprachigkeit, Wissen über das Thema und Anzahl der Studiensemester hin. So zeigten beispielsweise weibliche und/oder mehrsprachige Lehramtsstudierende und Lehramtsstudierende mit mehr Wissen und/oder in höheren Semestern positivere Überzeugungen (Schroedler & Fischer, 2020, S. 60–64; Schroedler et al., 2023, S. 17–20). Ähnlich verweisen auch die Ergebnisse von Strobl et al. (2019) mit 178 Studierenden zur Zusatzqualifikation *Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft* an der Universität Duisburg-Essen einen signifikanten Zusammenhang zwischen positiven Überzeugungen von Studierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit und der Zahl an von ihnen absolvierten themenbezogenen Lehrveranstaltungen. Da diesen Ergebnissen aber keine Studie im Prä-Post-Design, sondern eine Fragebogenerhebung nach Abschluss der Zusatzqualifikation zugrunde liegt, führen Strobl et al. (2019, S. 96) selbst einschränkend an, dass die Ergebnisse nicht erklären können, ob die besuchten Lehrveranstaltungen die Ursache für positivere Überzeugungen sind oder ob umgekehrt Studierende mit positiveren Überzeugungen mehr thematisch entsprechende Lehrveranstaltungen besuchen.

Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz zwischen der in einigen Studien festgestellten defizitären und monolingual auf Deutsch ausgerichteten Perspektive auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen einerseits und den in anderen Studien festgestellten stark positiven Überzeugungen in Bezug auf Mehrsprachig-

keit andererseits bieten die Ergebnisse von Döll et al. (2021). Sie liefern Hinweise darauf, dass die inhaltliche Ausrichtung einer Lehrveranstaltung einen Unterschied dahingehend machen kann, inwiefern der Abbau einer defizitorientierten bzw. der Aufbau einer ressourcenorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit gelingt. Döll et al. (2021) untersuchten in ihrer Studie zum Studienmodul *Bildungsbereich Sprachliche Bildung 1* an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz die Entwicklung der defizitären Perspektive von Studierenden gegenüber mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen. Dabei verglichen sie zwei Jahrgangskohorten von 114 bzw. 119 Studierenden des Studienmoduls, wobei sich das von den beiden Kohorten besuchte Studienmodul inhaltlich unterschied. Der Fokus des von der ersten Kohorte besuchten Studienmoduls lag auf Aspekten der Förderung in der Bildungssprache Deutsch, während der Fokus des von der zweiten Kohorte besuchten Studienmoduls stärker auf Möglichkeiten der Integration und Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen lag (Döll et al., 2021, S. 17). Die Analysen des Prä-Post-Tests zeigen, dass die Defizitorientierung der Studierenden des Studienmoduls mit dem Fokus auf die Bildungssprache Deutsch stagnierte, während jene der Studierenden des Studienmoduls mit dem Fokus auf das gesamte sprachliche Repertoire aller Schüler*innen signifikant abnahm (Döll et al., 2021, S. 21). Diese Ergebnisse können als Hinweis darauf gesehen werden, dass die inhaltliche Ausrichtung einer Lehrveranstaltung ein wesentlicher Faktor dafür zu sein scheint, inwiefern der Abbau einer defizitorientierten bzw. der Aufbau einer ressourcenorientierten Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen gelingt.

2.6.4.2 Studien zu Lehrveranstaltungen verortet im Konzept der pluralen Ansätze

Die Studien zu Lehrveranstaltungen, die im Konzept der *pluralen Ansätze* verortet sind, stammen aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, sie sind also für Lehramtsstudierende von schulischen Fremdsprachen konzipiert. Insgesamt stellen diese Studien ebenfalls eine Veränderung der sprachbezogenen Perspektive in Bezug auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im schulischen Fremdsprachenunterricht bei Studierenden nach Abschluss der jeweils untersuchten Lehrveranstaltungen fest. So zeigt Melo-Pfeifer (2020) auf Basis von Fragebögen von 47 angehenden Spanischlehrpersonen einer Lehrveranstaltung zum Potential der pluralen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht, dass die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit den pluralen Ansätzen dazu angeregt werden, monolinguale Normen und Routinen des Fremdsprachenunterrichts „zu überdenken, zu hinterfragen und so ihr künftiges Handeln als mehrsprachiges Handeln zu konzipieren“ (Melo-Pfeifer, 2020, S. 113; ähnlich bei Melo-Pfeifer, 2018, S. 336). Hinweise auf einen solchen positiven Einfluss einer Lehrveranstaltung liefert die Studie von Niesen (2018) mit 29 angehenden Englischlehrpersonen im Prä-Post-Design. In der untersuchten Lehrveranstaltung sollten Kenntnis-

se und Fähigkeiten vermittelt werden, auf deren Basis die Studierenden in ihrem zukünftigen Englischunterricht das gesamte sprachliche Repertoire ihrer Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten im Englischunterricht aktiv berücksichtigen können (Niesen, 2018, S. 122). Die Daten wurden durch einen Fragebogen zu drei Textvignetten mit Unterrichtssituationen (zu Vignetten siehe 3.2.3) am Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung erhoben. Die Analyseergebnisse der beiden Erhebungszeitpunkte zeigen, dass die Studierenden das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen in den Textvignetten bei ihren Überlegungen zu Handlungsmöglichkeiten zu Beginn der Lehrveranstaltung kaum berücksichtigten, dies am Ende der Lehrveranstaltung aber verstärkt taten und sich dabei auch explizit auf die Inhalte der besuchten bzw. untersuchten Lehrveranstaltung bezogen (Niesen, 2018, S. 130). Neben diesen grundsätzlich positiv einzuschätzenden Studienergebnissen verweist Melo-Pfeifer (2020, S. 112–113) allerdings auch darauf, dass sich die Studierenden in der mehrsprachigen Gestaltung ihres zukünftigen Unterrichts durch die in ihren Augen von der Schule eingeforderten monolingualen Handlungspraktiken stark eingeschränkt fühlen. Ähnlich liefert auch die Untersuchung von Fliri (2020) mit 30 angehenden Lehrpersonen verschiedener Fremdsprachen Hinweise darauf, dass den Studierenden die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten im Fremdsprachunterricht zwar wichtig ist, sie sich durch das Studium aber nicht ausreichend auf die Gestaltung entsprechender Lerngelegenheiten in der schulischen Praxis vorbereitet fühlen (Fliri, 2020, S. 163–170).

2.7 Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie

In diesem Kapitel wurde die Rolle von Sprache*n in schulischen Lehr-/Lernprozessen dargestellt. Ausgangspunkt waren die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen. Der Faktor Sprache*n wurde dabei als zwar nicht einziger, aber doch wesentlicher Grund für diese Unterschiede herausgearbeitet. Dabei wurde argumentiert, dass angemessene Kompetenzen in der Unterrichtssprache zwar eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse der Schüler*innen sind, dass eine zu starke Fokussierung auf vermeintliche Schwächen der Schüler*innen in der Unterrichtssprache und auf ihre entsprechende Förderung aber eine defizitäre Perspektive auf die Sprachkompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen ausdrückt und den bereits von Gogolin (1994) kritisierten monolingualen Habitus der mehrsprachigen Schule reproduziert. Dabei sollte dieser monolinguale Habitus der Schule selbst als ein wesentlicher Grund für die geringeren Bildungserfolge von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen gesehen und zum Ziel nachhaltiger Veränderungsprozesse gemacht werden.

Der monolinguale Habitus der Schule führt zu einer mangelnden Passung zwischen dem monolingual-deutschsprachigen Schulsystem und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen, indem sie sprachlich auf ihre Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch reduziert werden und indem – im Gegensatz zu einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen – wesentliche Teile ihres sprachlichen Repertoires aus schulischen Lehr-/Lernprozessen ausgeschlossen werden. Dieser Ausschluss wesentlicher Teile ihres sprachlichen Repertoires wiederum erschwert den Wissenserwerb und führt dadurch zu einer strukturellen Benachteiligung von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen, die sich in schlechteren Schulleistungen niederschlagen kann. Diese strukturelle Benachteiligung kann und muss reduziert werden, indem schulische Lehr-/Lernprozesse stärker unter Einbezug der individuellen sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen gestaltet werden, um die sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen zu verbessern.

Für die Verbesserung der sprachlichen Passung zwischen Schule und Schüler*innen sind verschiedene Rahmenkonzepte entstanden, die bei jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die besondere Bedeutung von Sprache*n bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten für alle Schüler*innen in allen Unterrichtsfächern auf allen Schulstufen unterstreichen. Gemeinsam ist diesen Rahmenkonzepten zudem, dass sie für gelingende schulische Lehr-/Lernprozesse beides als bedeutsam hervorheben: die aktive Berücksichtigung bzw. Weiterentwicklung des gesamten sprachlichen Repertoires und die explizite Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Für die Umsetzung dieser Rahmenkonzepte auf Unterrichtsebene existieren verschiedene methodisch-didaktische Ansätze, die unter gegenseitigen Bezügen in je unterschiedlichem Ausmaß stärker das gesamte sprachliche Repertoire in den Blick nehmen oder wesentlich auf die bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache fokussieren. Einzelne empirische Studien zu diesen methodisch-didaktischen Ansätzen zeigen grundsätzlich positive Ergebnisse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, wobei insgesamt noch großer Forschungs- und Systematisierungsbedarf besteht.

Die Lehrer*innenbildung hat die Bedeutung von Sprache*n bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten inzwischen erkannt. Dies zeigt sich an der Veröffentlichung verschiedener Referenzdokumente für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsformaten, an der Entwicklung entsprechender Kompetenzmodelle, an der Verankerung des Themas in den Curricula der Lehramtsstudien sowie an der zunehmenden empirischen Evaluation angebotener Lehrveranstaltungen zu diesem Thema. Bei genauerer Betrachtung der Referenzdokumente, Kompetenzmodelle, Curricula und Lehrveranstaltungen zeigt sich ein differenziertes Bild: Eine Gruppe an Arbeiten berücksichtigt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen kaum oder lediglich als Ressource für eine bessere Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch. Indem sie dadurch „den Fokus auf die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Assimilation der Schüler*innen legen“ (Döll et al., 2021, S. 9), schreiben

diese Arbeiten die monolinguale Norm fort und geben diese auch an angehende Lehrpersonen weiter, wodurch sie die strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen reproduzieren. Eine andere Gruppe von Arbeiten versucht, beide Aspekte im Hinblick auf die Gestaltung von schulischen Lehr-/Lernprozessen zu berücksichtigen: die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen sowie die Funktion und Verwendung der institutionell verankerten Unterrichtssprache als Bildungssprache. Indem diese Arbeiten dadurch versuchen, eine bessere sprachliche Passung zwischen der Schule und den Schüler*innen herzustellen, versuchen sie, die aktuelle strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zumindest auf sprachlicher Ebene zu reduzieren. Im Sinne einer Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit würden dadurch viele weitere Benachteiligungen, die sich aus der Zugehörigkeit zu nicht privilegierten Milieus ergeben, zwar nicht beseitigt (Baros & Theurer, 2019, S. 93–97), sie würden aber zumindest nicht mehr durch eine mangelnde sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen zusätzlich verstärkt.

Vor diesem Hintergrund verortet sich die hier vorliegende Studie in der oben genannten zweiten Gruppe von Arbeiten. Entsprechend ist das übergeordnete Forschungsziel der vorliegenden Studie, einen Beitrag zur Überwindung der schulischen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen und damit insgesamt zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Dieses Ziel wird verfolgt, indem eine Lehrveranstaltung für angehende Lehrpersonen aller Fächer konzipiert, durchgeführt und empirisch evaluiert wird, die die monolinguale Norm überwindet. Konkret soll die Lehrveranstaltung angehenden Lehrpersonen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die es ihnen ermöglichen, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie deren bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Für eine solche Unterrichtsgestaltung wird in Anlehnung an die in diesem Kapitel angeführten methodisch-didaktischen Ansätze der Begriff des *mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts* verwendet. Der Begriffsteil *sprachbewusst* soll dabei auf den Ansatz des sprachbewussten Unterrichts verweisen, der durch seine Bezüge zum Language-Awareness-Ansatz und zum Scaffolding grundsätzlich bereits sowohl mehrsprachige Ressourcen als auch bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache berücksichtigt. Da der sprachbewusste Unterricht aber zu Unrecht häufig auf die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache reduziert wird, soll der Begriffsteil *mehrsprachig* explizit auf den aktiven und gleichwertigen Einbezug der sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen verweisen und bezieht sich dabei stark auf den methodisch-didaktischen Ansatz des Translanguagings. Ansatzpunkt zur Erreichung des übergeordneten Forschungsziels ist die Lehrer*innen-ausbildung, der sich das folgende Kapitel widmet.

3. Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung

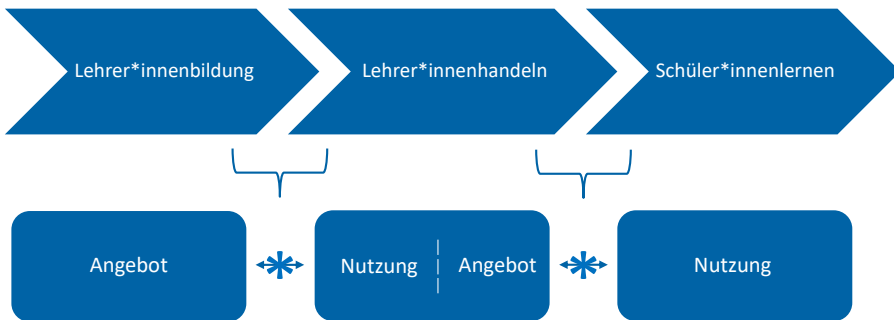
3.1 Von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen

Die beruflichen Kernaufgaben von Lehrpersonen sind das Unterrichten sowie die damit in enger Verbindung stehende erzieherische Begleitung von Schüler*innen (Kiel & Syring, 2020; Scholl & Plöger, 2020). Wesentlicher Sinn und Zweck der Lehrer*innenbildung ist es daher, Lehrpersonen bestmöglich auf ihre beruflichen Aufgaben vorzubereiten bzw. sie bei der Erfüllung dieser Aufgaben zu unterstützen. Orientierungspunkt ist dabei stets „das zu ermöglichende *Lernen* oder breiter: [...] *die pädagogisch intendierte Erfahrungsbildung der Schüler* [sic!]“ (Terhart, 2012, S. 6; kursiv im Orig.). Aus dieser Orientierung an den zu ermöglichenden Lernprozessen der Schüler*innen ergibt sich die Vorstellung der Lehrer*innenbildung als erstes Glied einer Beeinflussungskette¹⁹. In dieser Beeinflussungskette – wie in Abbildung 3 dargestellt – hat die Lehrer*innenbildung über den Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln schlussendlich einen Einfluss auf das Schüler*innenlernen (König, 2018, S. 70; Merchie et al., 2018, S. 145; Terhart, 2012, S. 6). Der Einfluss eines Glieds der Beeinflussungskette auf das nächste ist dabei nicht mechanistisch-deterministisch, sondern hoch komplex und von verschiedenen Faktoren beeinflusst. So besteht etwa ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Professionswissens von angehenden Lehrpersonen und der Quantität und Qualität des Angebots von Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenausbildung sowie von deren aktiver Nutzung, wobei auch individuelle Eingangsvoraussetzungen bedeutsam sind (differenziert dazu Schroedler & Stangen, 2019). Das Professionswissen steht wiederum in Beziehung mit der Unterrichtsqualität, die schließlich – neben einer Vielzahl weiterer Faktoren – mit dem Lernen der Schüler*innen in Verbindung steht (differenziert dazu Blömeke et al., 2022). Mit Blick auf die gesamte Beeinflussungskette handelt es sich also um zwei aufeinander folgende Angebot-Nutzungs-Modelle: Im Idealfall werden die Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung von angehenden bzw. bereits berufstätigen Lehrpersonen genutzt, sie gestalten darauf aufbauend selbst qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten, die wiederum von ihren Schüler*innen genutzt werden (Terhart, 2012, S. 7).

19 In der deutschsprachigen Forschung zur Lehrer*innenbildung wird häufig auch der Begriff der *Wirkungskette* verwendet (Hascher, 2014, S. 547; König & Blömeke, 2020, S. 174). Da der Begriff *Wirkung* eine gewisse mechanistisch-deterministische Sichtweise impliziert, die in der Forschung zugunsten einer auf ein komplexes und dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren ausgerichteten Sichtweise abgelegt wurde, wird hier in Anlehnung an Terhart (2012, S. 7) der Begriff der *Beeinflussungskette* verwendet, der weniger mechanistisch-deterministisch konnotiert ist.

Einflussmodell

Lehrer*innenbildung hat Einfluss auf Lehrer*innenhandeln hat Einfluss auf Schüler*innenlernen



Lernen hängt auch von der Gestaltung der Lerngelegenheiten und deren aktiver Nutzung ab

Doppeltes Angebot-Nutzungs-Modell

Abbildung 3: Beeinflussungskette von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen (oben) auf Grundlage von Terhart (2012, S. 6) unter Annahme eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells (unten) in Anlehnung an Helmke (2015, S. 71) (eigene Darstellung)

Die Beeinflussungskette von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen unter Annahme eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells ist in Abbildung 3 schematisch und entsprechend vereinfacht dargestellt. Die empirische Bildungsforschung geht im Hinblick auf die beiden Angebot-Nutzungs-Modelle von einem komplexen und dynamischen Zusammenspiel einer Vielzahl an Einflussfaktoren auf systemischer, institutioneller und individueller Ebene aus. Einen Überblick über diese Einflussfaktoren bieten König und Blömeke (2020, S. 173–175) für das erste und (Helmke, 2015, S. 71) für das zweite Angebot-Nutzungs-Modell.

Eine zentrale Aufgabe der Forschung zum Lehrberuf ist es, empirische Befunde zu dieser Beeinflussungskette als gesamtes oder zu den einzelnen Teilen zu generieren und damit mehr Informationen darüber zu liefern, ob die Struktur von Ausbildungskomponenten sinnvoll ist und wie sie ggf. zu modifizieren seien (Czerwenka & Nölle, 2014, S. 480; König, 2014, S. 616–618). Aus der Vielzahl an Einflussfaktoren und ihrem dynamischen Zusammenspiel innerhalb dieser Beeinflussungskette ergibt sich allerdings eine Komplexität, die eine empirische Überprüfung globaler Einflussannahmen über die gesamte Beeinflussungskette erschwert und für Studien eine Fokussierung auf einzelne Glieder der Beeinflussungskette oder deren Teilbereiche nahelegt (Terhart, 2012, S. 8). Die hier vorliegende Studie fokussiert daher auf die ersten beiden Teile der Beeinflussungskette, der Ausbildung angehender Lehrpersonen und ihrem antizipierten zukünftigen Handeln im Unterricht. Diesem Fokus entsprechend stellt sich die Frage danach, wie Prozesse der Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung konzeptionell gefasst werden können. Dieser Frage widmet sich der folgende Abschnitt zu unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen und Paradigmen in der Lehrer*innenbildung.

3.2 Professionstheoretische Ansätze und Paradigmen in der Lehrer*innenbildung

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 erhielten nicht nur die Leistungen der Schüler*innen mehr Aufmerksamkeit (vgl. 2.1), sondern es setzte auch ein zunehmendes gesellschaftliches, politisches und wissenschaftliches Interesse an der Lehrer*innenbildung ein (Blömeke, 2014, S. 443–444). Die Lehrer*innenbildung wird dabei – wie im vorigen Abschnitt 3.1 skizziert – als „Nahtstelle für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern angesehen“ (Hascher, 2014, S. 550), indem die Qualität der Lehrer*innenbildung als zentraler Einflussfaktor auf die Bildungsergebnisse der Schüler*innen gesehen wird (Cochran-Smith et al., 2012, S. 3–4). Im Mittelpunkt des Interesses stand und steht entsprechend die Professionalität angehender und bereits berufstätiger Lehrer*innen sowie deren Professionalisierung. Professionalität bezeichnet dabei die „Qualität der Ausübung und Erfüllung der professionellen Berufsaufgaben durch die Berufsinhaber [sic!]“ (Horn, 2016, S. 156), also „einen bestimmten Grad an Könnerschaft“ (Hericks et al., 2018, S. 598). Professionalisierung wiederum fasst als Begriff den „berufsbiographischen Prozess, durch den die Professionellen in die *Strukturen* ihres Berufes hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen *Kompetenzen* erwerben“ (Hericks et al., 2018, S. 598; kursiv im Orig.). Die Forschung zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf zeichnet sich durch einen Theorie- und Methodenpluralismus aus, so führt etwa Cramer (2016, S. 157–160) in seiner empirisch angelegten Systematisierung der deutschsprachigen Forschung zum Lehrberuf zwölf unterschiedliche Paradigmen an. Gemeinsam ist den unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugängen das Ziel, „die Strukturen, Bedingungen und Wirkungen von Lehrarbeit [sic!] durch Forschung aufzuklären“ (Tillmann, 2014, S. 313). In der deutschsprachigen Forschung werden insbesondere drei Forschungsansätze diskutiert (Cramer et al., 2019, S. 402; Terhart, 2011, S. 205–206). Diese „Trias der professionstheoretischen Ansätze“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 201) besteht aus dem 1) strukturtheoretischen, 2) dem (berufs-)biographischen und 3) dem kompetenzorientierten Ansatz. Diese drei Ansätze werden in den folgenden Abschnitten detaillierter dargestellt, um sie anschließend in Beziehung zueinander zu setzen und daraus Implikationen für die hier vorliegende Studie abzuleiten.

3.2.1 Der strukturtheoretische Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz legt den Fokus auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen und rückt damit „die soziale Konstitution (fachlicher) Bildungsprozesse in der Schule in den Mittelpunkt“ (Helsper, 2020, S. 185). Zentral und auch namensgebend für den Ansatz sind dabei genauer die „allgemeinen, fach- und altersstufenübergreifenden Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und

-dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer [sic!] und Schüler [sic!]“ (Oevermann, 2002, S. 20). Diese Beziehung sieht der strukturtheoretische Ansatz geprägt durch spezifische Herausforderungen, Spannungen und Ambivalenzen, sogenannte pädagogische Antinomien. Diese pädagogischen Antinomien bestehen, indem „für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“ (Helsper, 2016, S. 111). Helsper (2016, S. 111–123; 2021, S. 168–173) unterscheidet insgesamt elf solcher pädagogischer Antinomien, die er in Antinomien erster und zweiter Ordnung einteilt. Die Antinomien erster Ordnung bestehen grundsätzlich in jeder Lebenssituation, haben auf Grund der hohen Verantwortung im Lehrberuf dort aber eine gesteigerte Bedeutung (Helsper, 2016, S. 111; 2021, S. 168). Die Antinomien zweiter Ordnung ergeben sich aus der spezifischen pädagogischen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen, die sich grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen emotional-persönlicher und distanziert-unpersönlicher Orientierung befindet (Helsper, 2016, S. 114–115; 2021, S. 168). Tabelle 1 bietet einen Überblick über die elf den Lehrberuf prägenden Antinomien.

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes führen die pädagogischen Antinomien im Zusammenspiel mit der einzigartigen Individualität aller Schüler*innen bei Lehrpersonen zu einer „strukturellen Ungewissheit im Handeln“ (Helsper, 2021, S. 142), da es hier keine verallgemeinerbaren Grundsätze für gelingende Lehr-/Lernprozesse geben kann – Luhmann und Schorr (1982) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Technologiedefizit der Erziehung“ – und es entsprechend immer von der konkreten Einzelsituation abhängt, welche Form pädagogischen Handelns angemessen ist (Helsper, 2016, S. 107–108). Deshalb zeichnet sich pädagogische Professionalität im strukturtheoretischen Ansatz dadurch aus, dass sich Lehrpersonen auf Basis wissenschaftlicher Erklärungen reflexiv mit den pädagogischen Antinomien auseinandersetzen und adäquate Handlungsrouninen für den Umgang mit ihnen entwickeln (Helsper, 2016, S. 107, 111). Die Grundlage dafür sollte in der Ausbildung angehender Lehrpersonen gelegt werden, indem Lehramtsstudierende im Zuge ihrer universitären Ausbildung eine wissenschaftlich-reflexive Haltung gegenüber Unterricht entwickeln, die dann als Basis für eine forschend-reflexive professionelle Weiterentwicklung im Zuge ihrer späteren beruflichen Praxis dienen kann (Helsper, 2020, S. 182–183; 2021, S. 136).

Zentrales didaktisches Mittel der Professionalisierung ist im strukturtheoretischen Ansatz die strukturierte und angeleitete Rekonstruktion von einzelnen Fällen. Solche Fälle können etwa schulische Interaktionssituationen sein (z. B. Unterrichtsgespräche zwischen einer Lehrperson und Schüler*innen), die protokolliert als Text, Audio oder Video vorliegen und dadurch einer genauen Analyse zugänglich sind (ähnlich den Vignetten im kompetenzorientierten Ansatz; vgl. 3.2.3). Bei der Analyse eines Falles geht es darum, die fallspezifische latente Sinnstruktur sequenzanalytisch zu rekonstruieren (Helsper, 2021, S. 144–149). Latente Sinnstrukturen sind „objektive, regelhaft konstruierte sozio-kulturelle Muster, die das Den-

Tabelle 1: Nach dem strukturtheoretischen Ansatz den Lehrberuf prägende Spannungen und Ambivalenzen (Antinomien) in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen (eigene Darstellung nach Helsper, 2016, S. 111–123; 2021, S. 168–173)

Antinomien erster Ordnung	Antinomien zweiter Ordnung
Sie bestehen grundsätzlich in jeder sozialen Interaktion, sind wegen der hohen Verantwortung im Lehrberuf dort aber von besonderer Bedeutung	Sie sind wegen der besonderen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen spezifisch für den Lehrberuf
1) <i>Begründungsantinomie</i> : Spannung zwischen hohem Entscheidungsdruck und Handlungszwang bei geringer Bedenkzeit und hoher Begründungsverpflichtung	7) <i>Näheantinomie</i> : Spannung zwischen einem Einlassen auf die emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen bei gleichzeitig professionell notwendiger emotionaler Distanz
2) <i>Praxisantinomie</i> : Spannung zwischen praktischem Handeln unter Zeitdruck bei gleichzeitig notwendiger wissenschaftlich-theoretischer Reflexion des Handelns	8) <i>Sachantinomie</i> : Spannung zwischen der Orientierung an den zu vermittelnden Sachinhalten und der für gelingende Lernprozesse notwendigen Orientierung an bereits vorhandenen Vorerfahrungen, Wissensbeständen und Kompetenzen der Schüler*innen
3) <i>Subsumtionsantinomie</i> : Spannung zwischen einer professionell notwendigen abstrakten Klassifikation von Schüler*innen in unterschiedliche Gruppen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der einzigartigen Individualität aller Schüler*innen	9) <i>Differenzierungsantinomie</i> : Spannung zwischen einer geforderten grundsätzlichen Gleichbehandlung aller Schüler*innen bei gleichzeitig notwendiger Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangslagen und entsprechend notwendiger Differenzierung
4) <i>Ungewissheitsantinomie</i> : Spannung zwischen dem Versprechen erfolgreicher Lernprozesse bei gleichzeitiger Ungewissheit solcher Erfolge besonders auf Grund der Abhängigkeit von der Kooperation der Schüler*innen	10) <i>Organisationsantinomie</i> : Spannung zwischen der Relevanz entlastender organisatorischer Regeln und Routinen und der für soziale und fachliche Bildungsprozesse notwendigen Flexibilität und Offenheit
5) <i>Symmetrieantinomie</i> : Spannung zwischen ungleich- asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen Lehrperson und Schüler*innen bei gleichzeitiger Notwendigkeit einer ebenbürtig-symmetrischen Beziehung für gelingende Lernprozesse	11) <i>Autonomieantinomie</i> : Spannung zwischen der aktiven Förderung der Autonomie der Schüler*innen durch die Lehrperson bei gleichzeitiger Gefahr der Schaffung neuer Abhängigkeiten im Zuge dieses Prozesses sowie der Notwendigkeit, vorhandene Hilfsbedürftigkeiten von Schüler*innen nicht zu ignorieren und richtig einzuschätzen
6) <i>Vertrauensantinomie</i> : Spannung zwischen anfänglicher und nie gänzlich überwindbarer Fremdheit und daher Unvertrautheit von Lehrperson und Schüler*innen bei gleichzeitig notwendigem Vertrauen für gelingende Lernprozesse	

ken und Empfinden sowie die alltäglichen Handlungen [...] rahmen“, (Kleemann et al., 2009, S. 116) und können entsprechend als kollektive Werte, Normen, Deutungs- und Handlungsmuster gesehen werden (Kleemann et al., 2009, S. 120). Sie sind den in Interaktionen beteiligten Personen meist nicht bewusst und können auch von Außenstehenden meist nicht explizit beobachtet werden, sind aber me-

thodisch rekonstruierbar (Oevermann, 2000, S. 64–83; 2001, S. 39–41). Eine solche Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen, die eine Interaktionssituation prägen, kann diese transparent machen und das Erkennen von möglichen Handlungsalternativen in Bezug auf die konkrete Einzelsituation ermöglichen (Helsper, 2021, S. 147). Dadurch dienen Fallrekonstruktionen im strukturtheoretischen Ansatz der Ausbildung „eines *rekonstruktiven, eines Sinn erschließenden Fall- und Diagnosewissens*, das es erlaubt, die Angemessenheit einer allgemeinen Diagnose auch für diesen konkreten Fall in seiner Einzigartigkeit zu überprüfen“ (Helsper, 2021, S. 136; kursiv im Orig.). Im konkreten Bezug auf das den Lehrberuf prägende Handeln in struktureller Ungewissheit (siehe oben) sollen Fallrekonstruktionen die Herausbildung der für das Unterrichtshandeln notwendigen wissenschaftlich-reflexiven Haltung bereits in der Ausbildung praxisbezogen unterstützen und als Vorbereitung für spätere kollegiale Beratung und der reflexiven Auseinandersetzung mit Fällen aus der eigenen Berufspraxis dienen (Helsper, 2021, S. 145–148).

3.2.2 Der (berufs-)biographische Ansatz

Im Fokus des (berufs-)biographischen Ansatzes stehen die „Lebensläufe und Berufsbiographien von Lehrpersonen in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuellen-biografischen Kontextualisierung“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 196). Der Klammerbegriff „(berufs-)biographisch“ verweist hier auf zwei Forschungsstränge innerhalb dieses professionstheoretischen Ansatzes, von denen einer die *gesamte Lebensbiographie* von Lehrpersonen im Blick hat, während der andere auf die *Berufsbiographie* von Lehrpersonen fokussiert (Fabel-Lamla, 2018, S. 82–89).

Der Forschungsstrang mit Blick auf die Lebensbiographie hat seine Wurzeln in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, ist qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtet (Fabel-Lamla, 2018, S. 85–89) und befasst sich „mit biographischen Transformationsprozessen innerhalb der *Lebensbiographie* von Lehrpersonen“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 196; kursiv im Orig.). In Bezug auf Fragen der Professionalisierung berücksichtigt dieser Forschungsstrang entsprechend seinem Blick auf die gesamte Lebensbiographie auch „dem Berufseinstieg vorgelagerte biographische Ressourcen und Dispositionen“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 88–89), die einen Einfluss auf die Ausbildung professioneller Deutungsmuster haben können (Kunze, 2011, S. 347). Der Forschungsstrang mit Fokus auf die Berufsbiographie ist stärker quantitativ ausgerichtet und hat sich aus der angloamerikanischen Forschung zu Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrpersonen entwickelt, „die Veränderungsprozesse im Laufe der gesamten Berufsbiographie zu erfassen und diese u. a. zu Mustern beruflicher Entwicklung und zu Phasen- und Stufenmodellen der Berufslaufbahn zu verdichten [versucht]“ (Fabel-Lamla,

2018, S. 87)²⁰. Im Hinblick auf Fragen der Professionalisierung ist innerhalb dieses Forschungsstranges der Beginn der Ausbildung bzw. die Berufseinstiegsphase von besonderem Interesse, denn „[d]ie im Berufseinstieg gemachten Erfahrungen können für die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte weichenstellend sein“ (Hericks et al., 2018, S. 599). Die beiden Forschungsstränge verbindet, dass beide ihren Blick auf die beruflichen Anteile der Biographie richten und den Lehrberuf als kontinuierlichen individuellen Entwicklungsprozess sehen (Fabel-Lamla, 2018, S. 88; Hericks et al., 2018, S. 598–599; Terhart, 2011, S. 208; Wittek & Jacob, 2020, S. 197). Wesentlich für einen solchen Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozess ist in der Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes eine individuelle biographisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf. Um eine solche reflexive Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen und deren möglichen Implikationen auf die Berufspraxis anzustoßen, wird in hochschuldidaktischer Hinsicht u. a. auf die im strukturtheoretischen Ansatz etablierte Fallarbeit (vgl. 3.2.1) zurückgegriffen (Fabel-Lamla, 2018, S. 94).

Eine im Forschungsstrang mit Fokus auf die Berufsbiographie zu verortende Ausprägung des (berufs-)biographischen Ansatzes ist die Bildungsgangforschung, die zurzeit breit rezipiert wird (Wittek & Jacob, 2020, S. 200) und daher hier noch genauer vorgestellt werden soll. Die Bildungsgangforschung wurde im Kontext der wissenschaftlichen Evaluation von Schulversuchen in Nordrhein-Westfalen in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt (Blankertz, 1986). Mit dem ursprünglichen Fokus auf die empirische Untersuchung der Lernprozesse von Schüler*innen unterscheidet der Begriff des Bildungsgangs zwei Dimensionen im Hinblick auf schulische Bildungsangebote: Die *objektive Dimension* im Sinne der institutionellen Ausgestaltung eines Bildungs- bzw. Ausbildungsgangs (z. B. Zusammenstellung der angebotenen Schulfächer oder der Lerngruppen) sowie die *subjektive Dimension* im Sinne der durch die individuelle Auseinandersetzung mit diesem schulischen Bildungsangebot angestoßenen Prozesse auf Seiten der Schüler*innen (z. B. Aufbau bzw. Verlust von Kompetenzen und/oder Motivation) (Hericks, 1998, S. 174–176; Hericks & Kunze, 2002, S. 403).

Wie diese beiden Dimensionen ineinandergreifen und wie institutionelle Bildungsangebote so gestaltet werden können, dass sie von den Lernenden als sinnvoll wahrgenommen werden, sind zentrale Fragestellungen der Bildungsgangforschung (Wegner, 2016, S. 89). Dabei werden die durch die Auseinandersetzung mit den institutionellen Bildungsangeboten angestoßenen Prozesse aufgrund ihrer Individualität zwar als Teile einer einmaligen und unverwechselbaren persönlichen Lernbiographie verstanden, sie gelten aber nicht als zufällig oder beliebig, sondern werden gesehen als „individuelle Bearbeitung und Lösung allgemeiner *Entwicklungsaufgaben*“ (Hericks & Kunze, 2002, S. 403; kursiv im Orig.). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst (1948/1972) zurück, der eine Entwick-

20 Einen Überblick über die zumeist bereits etwas älteren Modelle zu solchen Stufen- und Phasenverläufen bietet Herzog (2014, S. 411–414).

lungsaufgabe allgemein beschreibt als „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst, 1948/1972, S. vi)²¹. Grundlegende Arbeiten zur Übertragung dieses Konzepts auf den Lehrberuf im deutschen Sprachraum sind jene von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010), in denen für den Lehrberuf spezifische Entwicklungsaufgaben im Fokus stehen. Solche berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben sind

„berufsspezifisch variierende strukturelle Anforderungen des Lehrberufs, deren angemessene Art der Bearbeitung nicht schon durch die Anforderung selbst festgelegt ist, [sondern] die vielmehr auf individuelle vielfältige Arten und Weisen wahrgenommen und bearbeitet werden können.“ (Hericks et al., 2018, S. 599)

Die Wahrnehmung und erfolgreiche Bearbeitung solcher beruflichen Entwicklungsaufgaben ist in der Perspektive der Bildungsgangforschung eine grundsätzliche Voraussetzung für die individuelle Professionalisierung von Lehrpersonen (Hericks, 2004, S. 127–130; Hericks et al., 2018, S. 599). Für die Phase des Einstiegs in den Lehrberuf haben Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) vier berufsspezifische Entwicklungsaufgaben empirisch rekonstruiert. Ähnliche berufsspezifische Entwicklungsaufgaben für die Phase des Einstiegs in den Lehrberuf finden sich in der konzeptionellen Arbeit von Feiman-Nemser (2001, S. 1027–1030), die darüber hinaus auch fünf zentrale Entwicklungsaufgaben für die Phase der Lehramtsausbildung formuliert. Tabelle 2 bietet einen Überblick über diese berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Phase der Lehramtsausbildung sowie in der Phase des Berufseinstiegs.

Neben diesen Entwicklungsaufgaben für die Phasen der Lehramtsausbildung und des Berufseinstiegs werden für spätere Berufsphasen weitere berufliche Entwicklungsaufgaben angenommen, die empirisch allerdings noch nicht erfasst sind (Feiman-Nemser, 2001, S. 1038–1040; Hericks et al., 2018, S. 600).

21 Etwas detaillierter definiert Havighurst (1948/1972, S. 2) eine Entwicklungsaufgabe als „a task which arises at or about a certain period in the life of an individual, successful achievement of which leads to his [sic!] happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“

Tabelle 2: Überblick über einige berufsspezifische Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs in der Phase der Lehramtsausbildung und in der Phase des Berufseinstiegs (eigene Darstellung nach Feiman-Nemser, 2001, S. 1016–1030; Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 44)

Berufsspezifische Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs	
Phase der Lehramtsausbildung (nach: Feiman-Nemser, 2001, S. 1016–1019)	Phase des Berufseinstiegs (nach: Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 44; ähnlich: Feiman-Nemser, 2001, S. 1027–1030)
1) <i>Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Überzeugungen bzw. Vorstellungen</i> in Bezug auf Unterricht	1) <i>Rollenfindung</i> im Sinne der Entwicklung einer professionellen Identität
2) <i>Aufbau eines umfangreichen Fachwissens</i> in den eigenen Unterrichtsfächern	2) <i>Vermittlung</i> , verstanden als Entwicklung einer Passung zwischen fachlichen Anforderungen und den Lernprozessen der Schüler*innen
3) <i>Entwicklung eines Verständnisses für Lernende und Lernprozesse</i> sowie für deren Diversität	3) <i>Anerkennung</i> , bezogen auf die Anforderungen hinsichtlich Einschätzung, Wertschätzung und Lenkung der Schüler*innen
4) <i>Entwicklung eines Anfangsrepertoires</i> an Lehransätzen und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung	4) <i>Kooperation</i> im Sinne der Integration ins Kollegium und der aktiven Auseinandersetzung mit der Institution Schule
5) <i>Entwicklung einer Fähigkeit, eigenen und fremden Unterrichten zu reflektieren</i> , als Grundlage einer kontinuierlichen Weiterentwicklung	

3.2.3 Der kompetenzorientierte Ansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz kann als Weiterentwicklung bzw. Integration älterer professionstheoretischer Paradigmen gesehen werden, die aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie stammen²² (Krauss, 2020, S. 154–156; Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 242). Zentral für den Ansatz ist sein Fokus auf der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, die als ein zentraler Einflussfaktor auf die Unterrichtsqualität und dadurch auf das Schüler*innenlernen gilt (Helmke, 2015, S. 71; Kaiser & König, 2019, S. 5–6; König, 2018, S. 69–70). Der Kompetenzbegriff kann auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Traditionen zurückgeführt werden (Klieme & Hartig, 2008, S. 14–24), die den kompetenztheoretischen Ansatz prägende Definition ist aber jene von Weinert (2001b; 2001a). Er definiert Kompetenz als

22 Diese professionstheoretischen Paradigmen sind, beginnend mit dem ältesten, der Persönlichkeitsansatz (im Überblick bei Mayr et al., 2020), das Prozess-Produkt-Paradigma (im Überblick bei Gräsel, 2020) und das Expertise-Paradigma (im Überblick bei Krauss, 2020). Sieht man den kompetenzorientierten Ansatz als Weiterentwicklung bzw. Integration dieser Ansätze, stellt er die dominierende Argumentationslinie in der deutschsprachigen Forschung zum Lehrberuf dar (Cramer, 2016, S. 211).

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001b, S. 27–28, weiter ausdifferenziert auch bei Weinert, 2001a)

Kompetenzen können zudem gesehen werden als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879; kursiv im Orig.).

Zur Beschreibung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wurden im deutschen Sprachraum generische Strukturmodelle professioneller Kompetenz entwickelt und empirisch validiert (Blömeke et al., 2011; Kunter et al., 2011a; Strauß et al., 2019), die zwischen den affektiv-motivationalen Komponenten wie den Überzeugungen und Werthaltungen, der motivationalen Orientierung und der Selbstregulation einerseits sowie der kognitiven Komponente des Professionswissens andererseits unterscheiden (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2011). Das Professionswissen wird in Anlehnung an Shulman (1987, S. 8) dabei in die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen unterteilt (Baumert & Kunter, 2011, S. 32–41; Blömeke, 2011, S. 15). Diesen Kompetenzbereichen können wiederum fachspezifische Kompetenzfacetten zugeordnet werden, die sowohl formales deklaratives als auch praktisches prozedurales Wissen umfassen und aus deren Zusammenspiel aus Sicht des professionstheoretischen Ansatzes professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen entsteht (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). Dabei gelten alle Komponenten von professioneller Kompetenz als dynamisch und als grundsätzlich lern- und vermittelbar (Baumert & Kunter, 2011, S. 46). Die folgende Abbildung 4 zeigt das im deutschen Sprachraum breit rezipierte COACTIV-Kompetenzmodell.

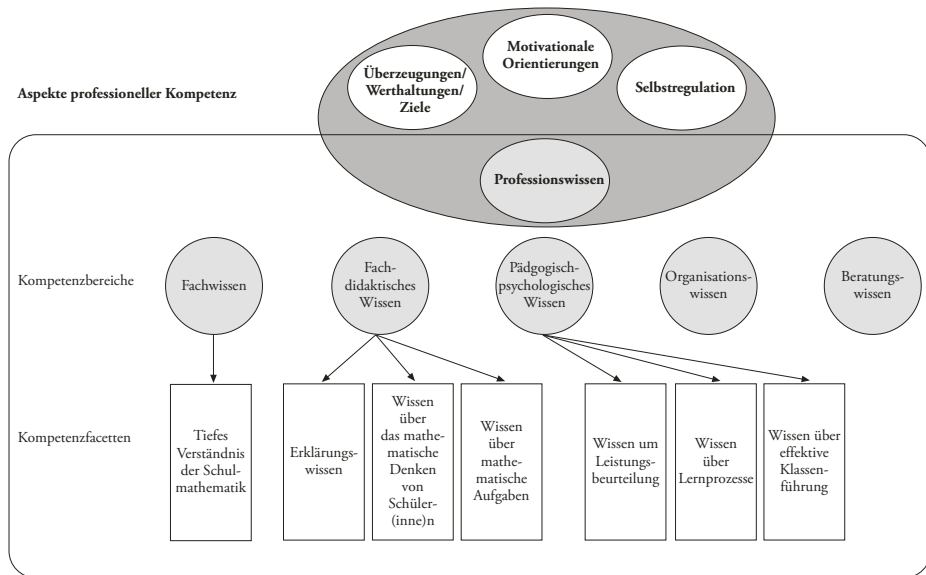


Abbildung 4: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen am Beispiel einer Mathematiklehrperson (aus: J. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Im Diskurs zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen dominierte in den vergangenen rund 20 Jahren eine stark kognitive Perspektive, die ihren Fokus vor allem auf den verschiedenen Wissensfacetten hatte, während neuere theoretische Zugänge der letzten Jahre eine stärker situierte Perspektive haben und etwa auch die soziale Dimension des Lehrens und Lernens sowie die Reflexion der Lehrpersonen berücksichtigen (Kaiser & König, 2019, S. 4). Hierbei werden – wie Abbildung 5 darstellt – die professionelle Kompetenz (Disposition) und ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis (Performanz) als zwei sich gegenüberstehende Enden eines Kontinuums gesehen, die mittels Prozessen der Wahrnehmung, deren Interpretation und der darauf aufbauenden Entscheidungsfindung miteinander verbunden sind (Blömeke et al., 2015a, S. 6–7).

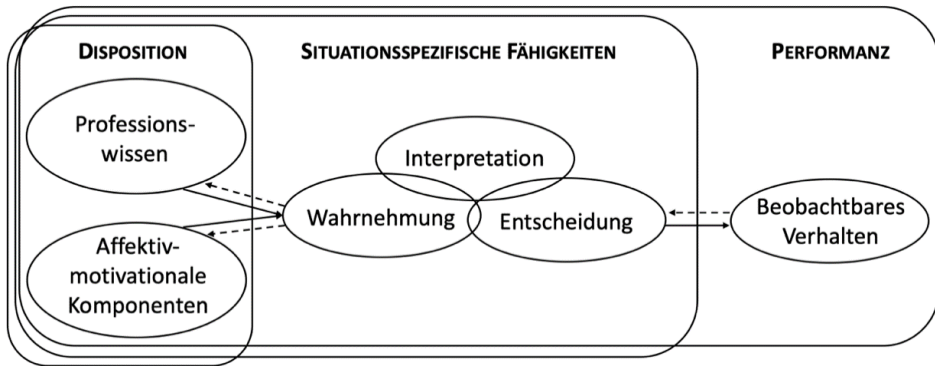


Abbildung 5: Kompetenz als Kontinuum nach Blömeke et al. (2015, S. 7), ergänzt um die u. a. von Santagata und Yeh (2016) angenommene Bidirektionalität zwischen Performanz und Disposition (gestrichelte Pfeile; Übersetzung nach König, 2020, S. 166)

Die professionelle Kompetenz und die Unterrichtspraxis beeinflussen sich in diesem Modell gegenseitig, wozu auch empirische Evidenz vorliegt: So scheinen das professionelle Wissen sowie die Überzeugungen und Werthaltungen einerseits als eine Art WahrnehmungsfILTER zu wirken (Roose et al., 2019, S. 147), indem sie die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen und dadurch auch die Unterrichtspraxis beeinflussen können. Andererseits ermöglicht etwa eine reflektierte Unterrichtspraxis, die eigene Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen zu verfeinern und dadurch sowohl professionelles Wissen zu erweitern als auch Überzeugungen und Werthaltungen zu verändern (Santagata & Yeh, 2016, S. 163). Dabei legen Studien zur Kompetenzentwicklung von Berufsanfänger*innen im Fach Mathematik nahe, dass Praxiserfahrung besonders für die Entwicklung fachdidaktischen Wissens (Blömeke et al., 2014, S. 533–535) und konstruktivistischer Lehr-/Lernüberzeugungen (Blömeke et al., 2015b, S. 300) relevant zu sein scheint. Der positive Einfluss von Praxiserfahrung auf die professionelle Kompetenz wird dabei aber nicht als Automatismus verstanden (ausführlich dazu Hascher, 2012), sondern muss Hand in Hand gehen mit „einem *zielgerichteten, intensiven und angeleiteten* Bemühen um Verbesserung“ (Blömeke et al., 2014, S. 534; kursiv im Orig.).

Aus der Perspektive des kompetenzorientierten Ansatzes ist die grundlegende Aufgabe der Lehramtsausbildung die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen, mit der sie ihre spätere berufliche Tätigkeit erfolgreich bewältigen können (König, 2014, S. 615). Die Entwicklung dieser angestrebten professionellen Handlungskompetenz wird dabei durch eine zunehmende Weiterentwicklung und kognitive Integration der verschiedenen Kompetenzbereiche angenommen (Baumert & Kunter, 2011, S. 33; Blömeke, 2011, S. 13), die wiederum von der aktiven Nutzung unterschiedlicher Lerngelegenheiten während des Studiums abhängig ist (Kunter & Baumert, 2011, S. 350; Kunter et al., 2011b, S. 63). Diese Lerngelegenheiten sollen dabei so gestaltet sein, dass

forschungsbasiertes Wissen situiert und praxisorientiert erworben werden kann (Brouwer & Korthagen, 2005, S. 213–214; Hiebert et al., 2002, S. 12–13; Hiebert et al., 2007), also beispielsweise zentrale theoretische Konzepte hinsichtlich des Lehrens und Lernens mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis verbunden werden (Seidel & Thiel, 2017, S. 3). Für diese situierte Verbindung von Theorie und Praxis schlagen Grossman et al. (2009, S. 2076–2083) die Arbeit mit sog. Annäherungen an die Praxis (*approximations of practice*) vor, die berufsspezifische Situationen in unterschiedlichen Graden an Komplexität und Authentizität darstellen (z. B. die Analyse schriftlicher Fallbeschreibungen, Rollenspiele oder die Durchführung realer Unterrichtssequenzen). Eine besonders in den vergangenen rund 20 Jahren immer häufiger verwendete Art einer solchen Annäherung an die Praxis sind videographierte Unterrichtssequenzen (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 42), die durch eine kurze schriftliche Beschreibung des Kontexts und der Situation ergänzt werden, sogenannte Videovignetten. Diese Videovignetten dienen dann – ähnlich der Fallarbeit im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. 3.2.1) – als Impuls für unterschiedliche Bearbeitungsaufgaben, die unterschiedliche Prozesse der Kompetenzentwicklung anstoßen sollen (Benz, 2016; Seidel & Thiel, 2017).

Ein Modell der Entwicklung professioneller Kompetenz legen Dreyfus und Dreyfus (1986, S. 16–51) vor, in dem sie fünf Stufen der professionellen Entwicklung beschreiben: 1) Novize*Novizin (*novice*), 2) fortgeschrittene*r Anfänger*in (*advanced beginner*), 3) fachkundige Stufe (*competent*), 4) kompetente Stufe (*proficient*) und 5) Experte*Expertin (*expert*). Berliner (2004, S. 205–208) überträgt dieses Modell auf den Lehrberuf. Mit Bezug auf Berliner (2004) geht König (2014, S. 616) davon aus, dass Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums erst das zweite Stadium erreichen, also das der fortgeschrittenen Anfänger*innen. Eine weitere Entwicklung erfolgt laut König (2014, S. 616–617) im Wesentlichen nach dem Studium durch die zunehmende Aneignung und Integration praktischen Wissens. Dabei führt Praxiserfahrung aber nicht unbedingt zu Expertise, es bedarf dazu vielmehr einer reflexiven und strukturierten Auseinandersetzung mit den gemachten Praxiserfahrungen (Hascher, 2005). Dies gilt sowohl für bereits berufstätige Lehrpersonen als auch für die inzwischen in allen Lehramtsstudien integrierten und unterschiedlich ausgeprägten Praxisphasen, deren Lerneffekte durchaus ambivalent diskutiert werden (Gröschner & Klaß, 2020; Hascher, 2012; 2014).

3.2.4 Zwischenfazit und Implikationen für die vorliegende Studie

Betrachtet man den strukturtheoretischen, den (berufs-)biographischen und den kompetenzorientierten Ansatz gemeinsam im Überblick, zeigt sich, dass alle drei Ansätze aus je eigener Perspektive und auf je unterschiedliche Weise auf die professionellen Anforderungen des Lehrberufs sowie auf die mit diesen Anforderungen zusammenhängenden Prozesse der Professionalisierung angehender und bereits berufstätiger Lehrpersonen blicken. Der Blick des strukturtheoretischen

Ansatzes liegt dabei auf dem gesamten Spektrum an Anforderungen, die sich aus der Struktur und den Dynamiken der sozialen Beziehungen in schulischen bzw. institutionalisierten Bildungskontexten ergeben. Die Anforderung, Lerngelegenheiten für das fachliche Lernen von Schüler*innen zu gestalten, ist dabei – am konkretesten gefasst in der Sachantinomie²³ (vgl. 3.2.1) – lediglich eine von mehreren Anforderungen. Dieser Aspekt der Gestaltung von fachlichen Lerngelegenheiten wiederum ist zentral für den kompetenzorientierten Ansatz, dessen Blick sich auf die Lehrperson richtet. Die Lehrperson bzw. ihre professionelle (Handlungs-) Kompetenz gelten in diesem Ansatz als wesentlicher Einflussfaktor auf die Unterrichtsqualität im Sinne einer möglichst lernwirksamen Unterrichtsgestaltung und dadurch indirekt auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Das Wissen um und der kompetente Umgang mit den teilweise widersprüchlichen berufsspezifischen Anforderungen, die sich aus dem sozialen und institutionellen Kontext Schule ergeben – wiederum im Fokus des strukturtheoretischen Ansatzes –, stehen im kompetenzorientierten Ansatz weniger im Mittelpunkt. Das bedeutet aber nicht, dass diese widersprüchlichen Anforderungen im kompetenzorientierten Ansatz überhaupt keine Rolle spielen. Sie können im Hinblick auf affektiv-motivationale Aspekte relevant sein und im Kompetenzmodell von COACTIV (vgl. 3.2.3) etwa als Teil des Kompetenzaspekts der professionellen Selbstregulation gesehen werden. Schließlich ermöglichen es die selbstregulativen Fähigkeiten einer Lehrperson, dass sie „den Anforderungen des Lehrberufs gerecht wird, sich aber gleichzeitig auch von beruflichen Belangen distanzieren und sich und ihre Ressourcen schonen kann“ (Klusmann, 2011, S. 277). Hier kann ein Bewusstsein über die im strukturtheoretischen Ansatz herausgearbeiteten berufsspezifischen Widersprüche sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen Widersprüchen als durchaus hilfreich für einen bewussten Umgang mit den persönlichen Ressourcen gesehen werden. Der (berufs-)biographische Ansatz schließlich betrachtet individuelle persönliche Entwicklungsprozesse im Kontext beruflicher Strukturen und Bedingungen und richtet den Blick damit auf beides: auf die Lehrperson und die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen sowie auf die Strukturen und Dynamiken ihres Berufs- und Lebensumfelds. Damit zeigt der (berufs-)biographische Ansatz „deutliche Affinitäten“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 90) zu den beiden anderen vorgestellten Ansätzen und es wird auch klar, warum er als „mittlerer Weg“ (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391) zwischen strukturtheoretischem und kompetenzorientiertem Ansatz verstanden werden kann.

23 In seiner Replik auf die von Baumert und Kunter (2006, S. 470–471) vorgebrachte Kritik am strukturtheoretischen Ansatz gesteht Helsper (2007, S. 576) ein, dass der strukturtheoretische Ansatz bis dahin „zu wenig die sachhaltigen Bildungsprozesse und Unterrichtsinteraktionen in den Mittelpunkt gerückt“ habe. Helsper (2007, S. 576) schließt für sich daraus, diese Aspekte in Form der Sachantinomie in zukünftigen Arbeiten stärker zu fokussieren, was er etwa in Helsper (2016, S. 119–123) auch macht. Dort verweist Helsper (2016, S. 119) zudem auch explizit auf die Bedeutung fachlicher Kompetenzen im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes für die Gestaltung fachlicher Lerngelegenheiten im Rahmen der Sachantinomie.

Diese soeben skizzierte Perspektive auf die Gemeinsamkeiten der drei professionstheoretischen Ansätze bei jeweils eigener Schwerpunktsetzung und Eigenlogik macht es möglich, den strukturtheoretischen und den kompetenzorientierten Ansatz weniger in Opposition zueinander zu sehen (dazu Tillmann, 2014, S. 314–316), sondern vielmehr alle drei Ansätze potenziell – dem jeweiligen Forschungsgegenstand angemessen – zu verbinden oder zumindest gemeinsam zu berücksichtigen. Eine solche Verbindung dieser (und weiterer) professionstheoretischer Ansätze entspricht auch der professionstheoretischen Perspektive der Meta-Reflexivität, die Cramer et al. (2019) vorschlagen. Meta-Reflexivität integriert unterschiedliche professionstheoretische Ansätze, indem sie die Kenntnis unterschiedlicher (professions-)theoretischer Zugänge und empirischer Befunde sowie die Fähigkeit, diese kritisch miteinander in Verbindung zu setzen, als Grundlage für die Fähigkeit von Lehrpersonen sieht, situationsadäquate Handlungsentscheidungen im komplexen Handlungsfeld Schule zu treffen (ausführliche Definition bei Cramer et al., 2019, S. 410). Für die Ausbildung angehender Lehrpersonen bedeutet dies, dass die Zugänge und Erkenntnisse der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze im Sinne einer Mehrperspektivität transparent gemacht sowie explizit und begründet wechselseitig aufeinander bezogen werden sollten (Cramer, 2020, S. 207–208; Cramer et al., 2019, S. 415–416).

Im Hinblick auf die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze sowohl bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht als auch bei ihrer empirischen Evaluation zu berücksichtigen waren. In Bezug auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung (vgl. 6.4) finden sich Elemente aller drei vorgestellten professionstheoretischen Ansätze, wobei eine eindeutige Zuordnung dieser Elemente zu einem Ansatz aufgrund ihrer oben skizzierten Gemeinsamkeiten nicht immer eindeutig möglich ist. Ein stärker (berufs-)biographisch zu verortendes Element der Lehrveranstaltung sind etwa die verschiedenen Reflexionsfragen in Bezug auf biographische bzw. – im Kontext der Studie besonders relevant – bildungs- und sprachbiographische Vorerfahrungen. Diese Reflexionsfragen sind oft Teil der Lektüreleitfragen, die von den Lehramtsstudierenden zu den zu lesenden Fachtexten zu bearbeiten waren und in der Lehrveranstaltung in Kleingruppen sowie im Plenum besprochen wurden. Sie sollten die durch die eigenen Erfahrungen geprägten Vorstellungen davon, wie Schule und Unterricht in Bezug auf Sprache*n gestaltet werden kann bzw. soll, bewusst und dadurch für eine Reflexion zugänglich machen. Stärker strukturtheoretisch zu verorten sind Inhalte und Aktivitäten, die für die Folgen der Diskrepanz zwischen einem sehr stark monolingual ausgerichteten Schulsystem und einer lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innenschaft sensibilisieren (vgl. 2.3.2.1) und einen reflektierten Umgang mit diesen widersprüchlichen Anforderungen vermitteln sollten, als Lehrperson in einem monolingual ausgerichteten Schulsystem auch die individuellen sprachlichen Ausgangslagen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen für die Gestaltung von Lerngele-

genheiten zu berücksichtigen.²⁴ Stärker im kompetenzorientierten Ansatz verortet ist schließlich der Fokus der Lehrveranstaltung auf der Vermittlung von notwendigem fachlichem und fachdidaktischem Wissen, das Lehramtsstudierende dazu befähigen sollte, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie deren bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Hierbei spielten die gemeinsamen strukturierten Analysen verschiedener videographierter Unterrichtssequenzen eine zentrale Rolle. Die videographierten Unterrichtssequenzen sollten als Beispiele aus der Unterrichtspraxis das zu vermittelnde fachliche und fachdidaktische Wissen situieren, um es in der gemeinsamen Analyse mit praktischen Handlungsmöglichkeiten zu integrieren und somit die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz für die Gestaltung eines mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts möglichst nachhaltig anzustoßen. Diese Handlungskompetenz sollte schließlich in der zukünftigen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden zu einer besseren Passung zwischen der sprachlichen Gestaltung von schulischen Lehr-/Lernprozessen und den sprachlichen Repertoires der Schüler*innen führen und dadurch Bildungsbenachteiligung reduzieren. Aus dieser starken Perspektive auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Studierenden und dem daraus resultierenden zentralen Fokus der Lehrveranstaltung auf die Förderung professioneller Handlungskompetenz ergibt sich eine überwiegende Verortung der hier vorliegenden Studie im kompetenzorientierten Ansatz. Wie die Förderung der professionellen Handlungskompetenz im Rahmen des kompetenzorientierten Ansatzes insbesondere mittels gemeinsamer Videoanalysen angelegt werden kann, wird im folgenden Abschnitt weiter ausgeführt.²⁵

3.3 Professionelle Unterrichtswahrnehmung in der kompetenzorientierten Lehrer*innenbildung

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen gilt im kompetenzorientierten Ansatz (vgl. 3.2.3) als essenzielle Grundlage für die Gestaltung von Unterricht, „der hohe Qualität aufweist und somit zu guten Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler führt“ (Kunter et al., 2011b, S. 59). Unter dieser Perspektive ist es die zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung, die Entwicklung pro-

24 Melo-Pfeifer (2020, S. 103) schlägt in Anlehnung an Helsper (2016) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht auch konkret vor, die widersprüchliche Anforderung des Handelns zwischen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit als *Antinomie Einsprachigkeit / Mehrsprachigkeit* anzuerkennen. Eine solche Antinomie ließe sich im Rahmen der Argumentation der vorliegenden Studie auf das Handeln in allen Unterrichtsfächern erweitern.

25 Die Ausführungen im gesamten folgenden Abschnitt 3.3 folgen in wesentlichen Grundzügen einer frühen Publikation des Autors (siehe Weger, 2019). Sie stehen dort aber stärker im spezifischen Kontext der Fremdsprachendidaktik und wurden für die hier vorliegende Arbeit adaptiert, aktualisiert und erweitert.

professioneller Handlungskompetenz anzustoßen und bestmöglich zu fördern (Rutsch et al., 2017, S. 10). Die Frage, wie die Lehrer*innenbildung dieser Aufgabe gerecht werden kann, wird entsprechend intensiv diskutiert und war in den vergangenen Jahren der Gegenstand einer Vielzahl an Forschungsarbeiten (im Überblick bei Kaiser & König, 2019). Einigkeit scheint dabei darüber zu herrschen, dass das für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs essenzielle Professionswissen situiert und praxisorientiert vermittelt werden sollte, um die Integration der verschiedenen Kompetenzbereiche situations- und kontextbezogen anzustoßen und dadurch eine professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. 3.2.3). Für eine solche situierte und praxisorientierte Förderung, aber auch Erhebung professioneller Handlungskompetenz hat sich in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung etabliert (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 47–49; Kaiser & König, 2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung kann dabei allgemein verstanden werden als „specialized way in which teachers observe and make sense of classroom events and instructional details“ (Choy & Dindyal, 2020, S. 1) und gilt als Indikator sowie als Prädiktor für professionelle Handlungskompetenz (Diener, 2016, S. 140; Franz, 2018, S. 188). Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung wird in den folgenden Abschnitten genauer vorgestellt.

3.3.1 Ursprung des Konstrukts der professionsspezifischen Wahrnehmung und seine Übertragung auf den Lehrberuf

Das Konstrukt geht auf die Arbeit des US-amerikanischen linguistischen Anthropologen Charles Goodwin (1994) zur professionsspezifischen Wahrnehmung²⁶ (*professional vision*) unterschiedlicher Berufsgruppen zurück. Anhand zweier Beispiele – archäologische Ausgrabungen und ein Gerichtsprozess – beschreibt Goodwin (1994), wie Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe durch diskursive Prozesse und Praktiken einen professionstypischen Blick auf und damit ein professionstypisches Verständnis von bestimmten Aspekten ihres professionellen Gegenstandsbereichs konstruieren und reproduzieren. Dieser Prozess der Konstruktion und Reproduktion der professionsspezifischen Wahrnehmung durch Mitglieder einer bestimmten Profession erfolgt dabei durch drei Praktiken: 1) Die Anwendung von professionstypischen Deutungsmustern (*coding schemes*) für die systematische Interpretation von Ereignissen und Beobachtungen, 2) das Hervorheben (*highlighting*) spezifischer professionsrelevanter Elemente einer wahrgenommenen

26 Für den von Goodwin (1994) im Original verwendeten Begriff *professional vision* wird im Deutschen häufig der Begriff *professionelle Wahrnehmung* verwendet (etwa bei Friesen & Mecherlein, 2020, S. 120). Da Goodwin (1994) unter *professional vision* aber die für eine bestimmte Profession typische, also spezifische Wahrnehmung zu fassen versucht und weniger die Unterschiede zwischen Noviz*innen und Expert*innen innerhalb einer Profession, wird in der hier vorliegenden Arbeit der treffender erscheinende Begriff *professionsspezifische Wahrnehmung* verwendet.

Situation und 3) die Entwicklung materieller Repräsentationsformen des Wahrgenommenen (*material representations*) wie etwa Skizzen, Modelle oder Protokolle. Die Anwendung dieser drei Praktiken führt bei den Mitgliedern der Profession zu einer sozial geprägten und (berufs-)historisch beeinflussten professionsspezifischen Art der Betrachtung und des Verstehens von professionsrelevanten Ereignissen und wird im Zuge beruflicher Sozialisation erlernt (Goodwin, 1994, S. 605–615).

Die Mathematikdidaktikerin Miriam Gomoran Sherin (2001) verknüpft Goodwins (1994) Konstrukt der professionsspezifischen Wahrnehmung mit der Expertiseforschung zum Lehrberuf – konkret mit Diskursen zur Entstehung von Expertise bei Lehrpersonen (Berliner, 1994) sowie mit Befunden zu Unterschieden in der Unterrichtsgestaltung von erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrpersonen (Leinhardt & Greeno, 1986) – und überträgt das Konstrukt damit auf den Lehrberuf. Zentral für Sherin (2001) ist dabei die Fähigkeit von Lehrpersonen, Äußerungen ihrer Lernenden wahrnehmen (entspricht dem *highlighting*), darin für den Lernprozess relevante Elemente erkennen und diese im Hinblick auf den Lernprozess interpretieren zu können (entspricht den *coding schemes*), um darauf aufbauend Entscheidungen zum weiteren Unterrichtsverlauf treffen zu können (Sherin, 2001; 2007; Sherin & van Es, 2009; van Es et al., 2017; van Es & Sherin, 2002). Die Umsetzung dieser Entscheidungen in der Unterrichtspraxis (entspricht den *material representations*) ist zwar eng verbunden mit der Wahrnehmung, als Performanz aber nicht mehr Teil von ihr. Entsprechend wird die professionsspezifische Wahrnehmung von Lehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung, ihre professionelle Unterrichtswahrnehmung, in Anlehnung an Goodwins (1994) Praktiken des Hervorhebens und der Anwendung professionstypischer Deutungsmuster als ein aus zwei Komponenten bestehendes Konstrukt gesehen. Die beiden Komponenten sind dabei 1) die selektive Wahrnehmung (*selective attention* oder *noticing*) von lernrelevanten Unterrichtselementen sowie 2) die wissensgesteuerte Verarbeitung (*knowledge-based reasoning*) dieser lernrelevanten Unterrichtselemente (Meschede et al., 2017, S. 160; Schäfer & Seidel, 2015, S. 37–39; Seidel et al., 2010, S. 297; Sherin & van Es, 2009, S. 22; Stürmer & Seidel, 2017, S. 139). Die selektive Wahrnehmung bezeichnet die Fähigkeit von Lehrpersonen, lernrelevante Unterrichtselemente identifizieren und nicht lernrelevante Unterrichtselemente ignorieren zu können, wobei der Aspekt des Ignorierens nicht lernrelevanter Elemente erst in jüngerer Zeit von van Es und Sherin (2021, S. 19–20) eingebracht wurde. Dieses Identifizieren lernrelevanter bzw. Ignorieren nicht lernrelevanter Unterrichtselemente ist die Voraussetzung für die zweite Komponente, die wissensgesteuerte Verarbeitung und Interpretation der als lernrelevant identifizierten Unterrichtselemente (Seidel & Stürmer, 2014, S. 745–747). Die beiden Komponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, die selektive Wahrnehmung und die wissensgesteuerte Verarbeitung, laufen weder eindeutig getrennt voneinander noch nacheinander ab, vielmehr sind sie innerhalb eines dynamischen zirkulären Prozesses gegenseitiger Beeinflussung zu sehen (Sherin & Russ, 2015, S. 17). Insgesamt

samt sollte die professionelle Unterrichtswahrnehmung nicht allein in Verbindung mit der professionellen Kompetenz gesehen werden, sondern unter einer erweiterten Perspektive vielmehr betrachtet werden – wie bei Goodwin (1994) bereits angelegt – als in einen breiteren soziokulturellen gesellschaftlichen Kontext eingebettet und entsprechend auch davon beeinflusst (Scheiner, 2021, S. 90–92).

Die Begriffsverwendung in der Forschung zur professionsspezifischen Wahrnehmung von Lehrpersonen war in der Entstehungsgeschichte des Konstrukts uneinheitlich. In manchen Artikeln übernehmen Sherin und ihre Kolleg*innen die Bezeichnung *professional vision* von Goodwin (1994) als Überbegriff für das gesamte Konstrukt, die Teilkomponenten bezeichnen sie manchmal als *selective attention* und *knowledge-based reasoning* (Sherin, 2007, S. 384; Sherin & Russ, 2015, S. 4; Sherin & van Es, 2009, S. 22), manchmal als *noticing* und *interpreting classroom interactions* (Sherin et al., 2008, S. 29). In manchen Texten wiederum wird *noticing* als Überbegriff für das gesamte Konstrukt verwendet (van Es & Sherin, 2008, S. 245), das dann wiederum unterteilt wird in „the ability to attend to noteworthy features of instruction, to reason about what is observed in meaningful ways, and to decide how to respond“ (van Es et al., 2017, S. 167; ähnlich auch bei van Es & Sherin, 2008, S. 245). Die Teilkomponenten werden auch in neueren Forschungsarbeiten noch unterschiedlich benannt, zumindest für das Gesamtkonstrukt der professionsspezifischen Wahrnehmung von Lehrpersonen scheint sich in der englischsprachigen Forschung heute aber die Bezeichnung *noticing* bzw. *teacher noticing* durchgesetzt zu haben (Amador et al., 2021; Choy & Dindyal, 2020; Jackson, 2021; Jazby, 2021; Kaiser & König, 2019; König et al., 2022; Santagata et al., 2021). In der deutschsprachigen Forschung haben sich für das Gesamtkonstrukt der Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung und für die beiden Teilprozesse die Bezeichnungen selektive Wahrnehmung für den ersten und wissensgesteuerte Verarbeitung für den zweiten Teilprozess etabliert (Bechtel & Mayer, 2019; Gießler, 2018; 2019; Jahn et al., 2014; Krosanke, 2021; Seidel et al., 2010; Stürmer et al., 2015). Diese Terminologie wird auch für die hier vorliegende Studie übernommen.

3.3.2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Indikator für professionelle Handlungskompetenz

Im kompetenzorientierten Ansatz gilt die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen als zentrales Einflusskriterium auf die Unterrichtsqualität und damit auf die Lernprozesse der Schüler*innen (vgl. 3.2.3). Dem Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung liegt nun die Annahme zugrunde, dass diese professionelle Kompetenz die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen beeinflusst und die Qualität der Beurteilung von Unterrichtssituationen daher als Gradmesser für die professionelle Kompetenz angesehen werden kann (Franz, 2018; Michalsky, 2014, S. 215; Seidel et al., 2010). Diese Annahme

entspricht auch der Vorstellung von professioneller Kompetenz (Disposition) und ihrer Umsetzung in der Unterrichtspraxis (Performanz) als zwei sich gegenüberstehende Enden eines Kontinuums, die mittels situationsspezifischer Fähigkeiten wie der Wahrnehmung und Interpretation von und Entscheidungsfindung in konkreten Handlungskontexten miteinander verbunden sind (Blömeke et al., 2015a, S. 6–7; vgl. 3.2.3). In diesem Modell kann – wie Abbildung 6 darstellt – die professionelle Unterrichtswahrnehmung mit ihren beiden Komponenten der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung als eine solche situationspezifische Fähigkeit gesehen werden, die die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen mit der Umsetzung dieser Kompetenz in der Unterrichtspraxis verbindet (Meschede et al., 2017, S. 160).

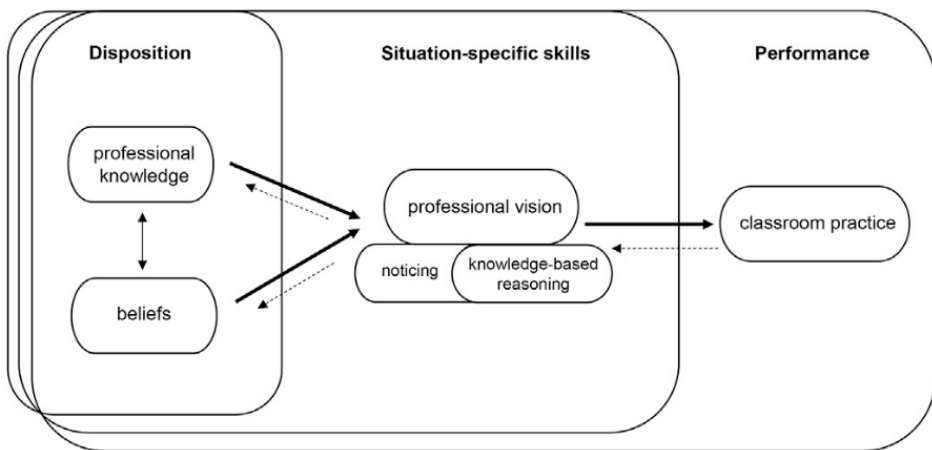


Abbildung 6: Kompetenz als Kontinuum auf der Basis von Blömeke et al. (2015, S. 7) mit Fokus auf professionellem Wissen, Überzeugungen und professioneller Unterrichtswahrnehmung sowie der von Santagata und Yeh (2016) angenommenen Bidirektionalität zwischen Disposition und Performanz (aus: Meschede et al., 2017, S. 161; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

In diesem Verständnis von Kompetenz als Kontinuum kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Indikator für Theorie und Praxis integrierendes Wissen (Seidel & Stürmer, 2014) bzw. für „usable knowledge“ verstanden werden, also für Wissen, das Lehrpersonen im Unterrichtsprozess abrufen und anwenden können (Kersting et al., 2012, S. 570). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung gilt unter dieser Perspektive als „Anker zur Erfassung professioneller Kompetenz, da bereits in dieser Phase [der selektiven Wahrnehmung und wissensgesteuerten Verarbeitung] ein Teil der professionellen Anforderungsbewältigung erreicht wird“ (Seidel et al., 2010, S. 296). Dabei verweisen besonders jüngere Studien differenziert auf den Einfluss des professionellen Wissens (Grub et al., 2022) und der Überzeugungen und Wertehaltungen (Keppens et al., 2021) auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung.

Den beiden Teilkomponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, also der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung, werden in der Kompetenzforschung dabei unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Die selektive Wahrnehmung wird – wie bereits erwähnt – als Fähigkeit der professionsspezifischen Aufmerksamkeitssteuerung gesehen, bei der als lernrelevant eingeschätzte Unterrichtselemente fokussiert und als nicht lernrelevant eingeschätzte Unterrichtselemente ignoriert werden (van Es & Sherin, 2021, S. 19–20). Sie gilt damit als Indikator für das Vorhandensein professioneller Wissensbestände und bildet gleichzeitig die Grundlage für die weitere wissensgesteuerte Verarbeitung der als lernrelevant eingeschätzten Unterrichtselemente. Die wissensgesteuerte Verarbeitung wiederum ermöglicht Einblicke in die „quality of preservice teachers’ mental representations of knowledge and the application of those representations to instructional practice“ (Stürmer et al., 2014, S. 38) und gilt damit als Indikator für die Qualität der professionellen Wissensbestände im Sinne einer mentalen Vernetzung professionsrelevanter Konzeptstrukturen. Für die qualitative Beurteilung der wissensgesteuerten Verarbeitung können ihre drei Subprozesse als Qualitätsdimensionen unterschieden werden: 1) das Beschreiben von für den Unterricht relevanten Ereignissen, 2) das Erklären dieser als relevant identifizierten Ereignisse sowie 3) das Vorhersagen ihrer Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen (Seidel & Stürmer, 2014, S. 744; Stürmer et al., 2016, S. 295; van Es & Sherin, 2008, S. 245). Einen schematischen Überblick über die beiden Teilkomponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung und über ihre entsprechenden Subprozesse bietet Abbildung 7.

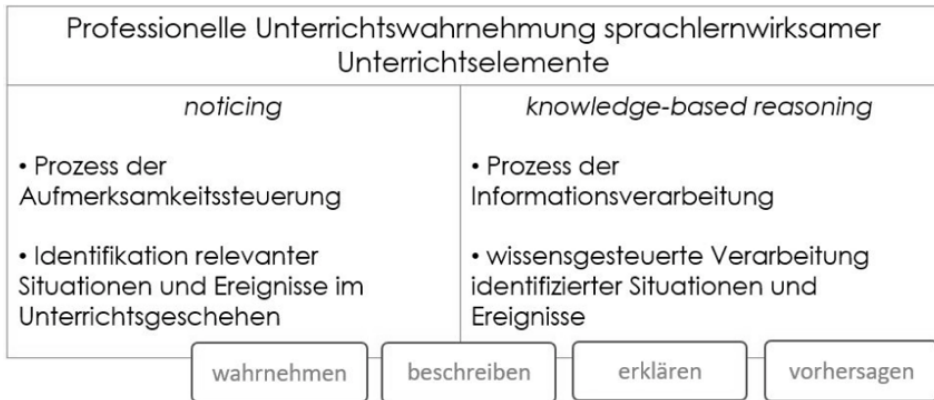


Abbildung 7: Professionelle Unterrichtswahrnehmung mit ihren beiden Teilkomponenten der selektiven Wahrnehmung (noticing) und der wissensgesteuerten Verarbeitung (knowledge-based reasoning) sowie den entsprechenden Subprozessen (aus: Stahl, 2022, S. 229)

In dieser Abbildung wird auch die doppelte Funktion des Beschreibens ersichtlich: Einerseits dient das Beschreiben – wie auch in der hier vorliegenden Studie – in methodischer Hinsicht der Operationalisierung der selektiven Wahrnehmung, die

selbst direkt nur schwer zu erfassen ist. Andererseits hat das Beschreiben in theoretischer Hinsicht eine Art Brückenfunktion zwischen selektiver Wahrnehmung und wissensgesteuerter Verarbeitung, da die Art und Weise des Beschreibens einer Unterrichtssequenz bereits Rückschlüsse auf die Qualität der professionellen Wissensbestände erlaubt und eine weiterführende Interpretation einer Unterrichtssequenz im Sinne eines Erklärens oder Vorhersagens meist auf dem Beschreiben aufbaut. So belegen verschiedene empirische Studien Unterschiede zwischen weniger erfahrenen und erfahrenen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht, indem weniger erfahrene Lehrpersonen beobachtete Unterrichtssequenzen oft eher chronologisch beschreiben, während erfahrene Lehrpersonen signifikant häufiger auf relevante Unterrichtselemente fokussieren und dabei auch auf die potenziellen Auswirkungen dieser Unterrichtselemente auf die Lernprozesse der Schüler*innen eingehen (Berliner, 2004, S. 205–208; Meschede et al., 2017, S. 167; Seidel & Prenzel, 2007, S. 212–213). Eine solche Entwicklung ist allerdings nicht als Automatismus zu verstehen und erfolgt auch nicht linear, sondern ist u. a. abhängig von der aktiven und kontinuierlichen Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen über das gesamte Berufsleben hinweg (Bastian et al., 2021, S. 19–20).

In der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung ist man sich des Unterschieds zwischen der Beobachtung von Unterrichtssequenzen ohne Handlungsdruck und der Entscheidungsfindung in der Unterrichtspraxis unter Handlungsdruck durchaus bewusst. Man geht aber davon aus, dass Personen, die bei der Beobachtung realen Unterrichts oder der Analyse von videographierten Unterrichtssequenzen weniger erfolgreich sind, auch bei der Interpretation und Entscheidungsfindung während des noch wesentlich komplexeren eigenen Unterrichtshandelns nicht erfolgreicher sein würden (Kersting et al., 2016, S. 103). In der Förderung und Erfassung von professioneller Unterrichtswahrnehmung spielen videographische Verfahren eine zentrale Rolle, weshalb sich der folgende Abschnitt diesem Thema widmet.

3.3.3 Empirische Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung

In der empirischen Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen im Allgemeinen sowie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung im Besonderen spielen Vignetten eine zentrale Rolle (für einen Überblick siehe Friesen et al., 2020). Vignetten sind (meist kurze) Darstellungen von Unterrichtssequenzen, die durch eine Beschreibung der Situation und des Kontexts sowie durch einen Bearbeitungsimpuls ergänzt werden (Benz, 2020, S. 12). Die Unterrichtssequenz kann dabei in verschiedenen Formaten als Text, als Comic oder als Video dargestellt werden (zu den Besonderheiten der drei Vignettenformate siehe Friesen & Feige, 2020, S. 31–42). Besonders Videovignetten, also kontextualisierte videographierte Unterrichtssequenzen, nehmen auf Grund unterschiedlicher Aspekte eine bedeu-

tende Rolle ein. Videos ermöglichen es beispielsweise die Komplexität und Simultaneität von Unterrichtssituationen einzufangen²⁷ und können mehrfach angesehen und dadurch detailliert analysiert und diskutiert werden, wodurch sie für die hochschuldidaktische Praxis teilweise sogar besser geeignet sein können als Unterrichtshospitationen (Klippel, 2016, S. 151; Meschede & Steffensky, 2018, S. 22; Sherin et al., 2008, S. 29; van Es et al., 2014, S. 341). Zudem machen es Videos des eigenen Unterrichts überhaupt erst möglich, dass Lehrpersonen Beobachter*innen ihres eigenen Unterrichts werden und ihn dadurch analysieren und reflektieren können (Wipperfurth, 2015, S. 169–170). Als „Artefakte der Praxis“ können Unterrichtsvideos eine Brücke zwischen Aus- und Fortbildung an den Hochschulen und der konkreten Unterrichtspraxis bieten, was verbunden mit einer zunehmend einfacheren technischen Handhabung in der Erstellung, Speicherung und Präsentation von Unterrichtsvideos besonders seit Mitte der 2000er Jahre zu einem starken Anstieg in ihrer Verwendung in der Lehrer*innenbildung führte (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 42). Zudem weisen auch empirische Befunde darauf hin, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos ein besonders hohes Potential hat, die konkrete Unterrichtspraxis sowohl von angehenden Lehrpersonen (Stockero, 2020; Wiens et al., 2020) als auch von bereits berufstätigen Lehrpersonen (Christ et al., 2017; Kersting et al., 2012) zu beeinflussen. All diese Eigenschaften machen Unterrichtsvideos zu einem besonders geeigneten Mittel sowohl für die Förderung als auch Erhebung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen (Kramer et al., 2016, S. 360–361; Sherin et al., 2008, S. 29). Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden und bereits berufstätigen Lehrpersonen.

3.3.3.1 Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung berufstätiger Lehrpersonen

Am Beginn der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung stehen Arbeiten von Sherin (2001; 2007), Sherin und Han (2004) sowie von van Es und Sherin (2008), die mit qualitativen Ansätzen Entwicklungen der professionellen Unterrichtswahrnehmung von bereits berufstätigen Mathematiklehrpersonen im Kontext sogenannter Videoclubs untersuchten. In diesen Videoclubs trafen sich Lehrpersonen in regelmäßigen Abständen und diskutierten – aktiv begleitet von den Forscherinnen – videographierte Unterrichtssequenzen aus dem eigenen Unterricht. Diskutiert werden sollten lernrelevante Unterrichtselemente auf der Basis von Handlungen und Äußerungen der Schüler*innen. Diese Diskussio-

27 Die Videokamera bestimmt dabei die Perspektive, es können allerdings auch mehrere Kameras aufgestellt werden, was wiederum stärkeren Einfluss auf den Unterricht haben kann. Diese Aspekte werden hier aus Platzgründen nicht diskutiert, ebenfalls auch nicht der potenziell negative Einfluss, den Videoaufnahmen auf Schüler*innen haben können (zu beiden Aspekten siehe Imamovic, 2015).

nen wurden auf Video aufgezeichnet und inhaltsanalytisch nach unterschiedlichen Kategorien ausgewertet (van Es & Sherin, 2008, S. 252). Die Auswertungen zeigen unter anderem eine Verschiebung des Wahrnehmungsfokus weg vom Verhalten der Lehrperson im Video hin zu den Handlungen und Äußerungen der Schüler*innen und deren möglichen Implikationen für die Lernprozesse (Sherin, 2007, S. 387–389; Sherin & Han, 2004, S. 181). Diese Veränderung betraf nicht nur die Diskussionen in den Videoclubs, sondern konnte durch Unterrichtsbeobachtungen ähnlich auch in der Unterrichtspraxis der an den Videoclubs teilnehmenden Lehrpersonen festgestellt werden (Sherin & van Es, 2009, S. 32).

Die Vorgehensweise von van Es und Sherin (2008) übernahmen auch Minaříková et al. (2015), die in ihren Studien die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von berufstätigen Lehrpersonen für Englisch als Fremdsprache im Kontext einer einjährigen Teilnahme an Videoclubs untersuchten und das Konstrukt damit auf die Fremdsprachendidaktik übertrugen. Minaříková et al. (2015) untersuchten Veränderungen in der Wahrnehmung von Unterrichtselementen, die zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Schüler*innen beitragen sollten. Auch hier zeigte sich, ähnlich wie bei van Es und Sherin (2008), eine Verschiebung des Wahrnehmungsfokus weg von der beobachteten Lehrperson hin zu den Unterrichtszielen und -inhalten, wovon Minaříková et al. (2015, S. 72) auf eine Integration des Konzepts der kommunikativen Kompetenz in die Wissensstrukturen der Lehrpersonen durch ihre Teilnahme an den Videoclubs schließen. Wipperfurth (2015) legt ihren Fokus auf die Funktion der Berufssprache von Lehrpersonen bei der gemeinsamen Besprechung von videographierten Unterrichtssequenzen. Als Hauptfunktion der dabei verwendeten Berufssprache arbeitet sie „die Verbalisierung von Erfahrungswissen und dadurch die Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen der am Diskurs beteiligten LehrerInnen“ (Wipperfurth, 2015, S. 311) heraus. Darüber hinaus unterstreicht sie insbesondere auch das Potential der Videoclubs im Hinblick auf eine bessere Integration und Begleitung von Lehrpersonen beim Berufseinstieg sowie eine gleichzeitig stärkere Nutzung des Erfahrungswissens von bereits erfahreneren Lehrpersonen (Wipperfurth, 2015, S. 311).

Die qualitativen Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von bereits berufstätigen Lehrpersonen wurden bald auch durch quantitative Studien ergänzt, die auf computergestützte Formen der Datenerhebung bauten und deren Fokus stärker auf der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anker zur Kompetenzmessung als auf deren Förderung lag. Zu nennen sind hier etwa die Studie *Lernen aus Unterrichtsvideos* (LUV) (Seidel & Prenzel, 2007) sowie Studien mit dem Instrument *Classroom Video Analysis* (CVA) (Kersting, 2008). Im Rahmen der LUV-Studie wurde erstmals ein standardisiertes videobasiertes Verfahren konzipiert und validiert, mit dem die Kompetenz von Lehrpersonen, lernwirksame Unterrichtssituationen zu analysieren, mit der von Schulinspektor*innen und Lehramtsstudierenden verglichen wurde. Die Ergebnisse zeigen systematische Unterschiede zwischen den drei Gruppen: Lehramtsstudierende beschrieben die

Unterrichtssituationen überwiegend, während die Lehrpersonen und noch mehr die Schulinspektor*innen die Unterrichtssituationen im Vergleich häufiger erklärten und bewerteten (Seidel & Prenzel, 2007, S. 212–214). Die CVA-Studien zielen auf die Messung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen mittels offener Analysefragen zu Videos ab. Lehrpersonen wurden hier gebeten, videographierten Unterricht in Bezug auf mathematische Fachinhalte und Kognitionen der Schüler*innen zu analysieren und ggf. Verbesserungsvorschläge für die analysierte Unterrichtssequenz zu formulieren (Kersting, 2008; Kersting et al., 2016). Ergebnisse aus den CVA-Studien, bei denen auch die Lernprozesse der Schüler*innen erhoben wurden, zeigen, dass eine gut ausgebildete aktiv verfügbare Wissensbasis von Lehrpersonen („usable knowledge“), wie sie über die professionelle Unterrichtswahrnehmung erfasst werden kann (vgl. 3.3.2), die Unterrichtsqualität erhöht und dadurch positive Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen hat (Kersting et al., 2012, S. 585–586). Diese Ergebnisse stützen die Vorstellung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen als Indikator für die Qualität ihres Unterrichts und dadurch indirekt auch für das Lernen ihrer Schüler*innen, wobei zur empirischen Untersuchung dieser Zusammenhänge weiterhin Forschungsbedarf besteht (Santagata et al., 2021, S. 7).

Die meisten Studien befassten sich bisher überwiegend mit dem Zusammenhang zwischen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und den kognitiven Facetten der professionellen Kompetenz, also dem professionellen Wissen (für einen Überblick siehe Gaudin & Chaliès, 2015, S. 45–50). Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung der vergangenen Jahre betrachten zunehmend auch die Rolle der affektiv-motivationalen Facetten der professionellen Kompetenz, also der Überzeugungen und Werthaltungen und ergänzen dadurch die bisher enge Fokussierung – besonders der deutschsprachigen Lehrer*innenbildungsforschung – auf das Wissen (Neuweg, 2015, S. 378) um weitere zentrale Facetten der professionellen Kompetenz. Meschede et al. (2017) untersuchten in einer quantitativ angelegten Studie mit angehenden und bereits berufstätigen Lehrpersonen etwa den Zusammenhang zwischen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und dem fachdidaktischen Wissen sowie den Überzeugungen. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf einen Einfluss der Überzeugungen auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung, denn Personen mit transmissiven Überzeugungen scheinen bei der Beschreibung und Interpretation von lernrelevanten Unterrichtssituationen in Unterrichtsvideos weniger erfolgreich zu sein als Personen mit konstruktivistischen Überzeugungen (Meschede et al., 2017, S. 167). Ähnlich kommen auch Roose et al. (2019, S. 147–149) in ihrer ebenfalls quantitativen Studie zu inklusiver Unterrichtsgestaltung mit bereits berufstätigen Lehrpersonen zum Schluss, dass Überzeugungen von Lehrpersonen als Filter in der Wahrnehmung und Interpretation von videographierten Unterrichtssituationen wirken. Differenzierte Einblicke bieten hierzu Sherin und Russ (2015), die in einem qualitativen Ansatz 13 verschiedene Deutungsrahmen (*interpretative frames*) herausgearbeitet haben, auf die sich Lehrpersonen im Prozess der professionellen Unterrichtswahrnehmung be-

ziehen. Diese Deutungsrahmen können als Netzwerk von Konzepten und Annahmen gesehen werden, auf die Lehrpersonen bei der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung zurückgreifen (Sherin & Russ, 2015, S. 18). Neben eher kognitiven Deutungsrahmen, die sich beispielsweise auf Evaluations- und Vergleichsprozesse beziehen, scheinen besonders auch affektive Deutungsrahmen, die auf die Emotionen der Lehrpersonen verweisen, eine wesentliche Rolle zu spielen (Sherin & Russ, 2015, S. 16–17). Die Relevanz solcher Deutungsrahmen für die professionelle Unterrichtswahrnehmung unterstreicht auch Scheiner (2021). In einem konzeptionellen Beitrag kritisiert er aber die weiterhin häufige Betrachtung von professioneller Unterrichtswahrnehmung als rein kognitiven Prozess und fordert – unter anderem unter Rückbezug auf Goodwin (1994) – eine stärkere Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts und entsprechender soziokultureller Einflussfaktoren auf Art und Entstehung individueller Deutungsrahmen und somit auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen (Scheiner, 2021, S. 90–92). Beispiele für Studien, die solche soziokulturellen Einflussfaktoren untersuchen, sind die Studien von Niesen (2017) und Weger (2024c), in denen der Einfluss von sprachbiographischen Erfahrungen auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrpersonen untersucht wird. Diese sowie weitere Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrpersonen werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.3.3.2 Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen

Mit der Arbeit von Sherin (2001) standen zu Beginn der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung berufstätige Lehrpersonen im Fokus. Die Auseinandersetzung mit der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen setzte mit der Arbeit von van Es und Sherin (2002) kurz darauf ein. Van Es und Sherin (2002) gehen in ihrer Studie der Frage nach, inwiefern eine geleitete Analyse von Unterrichtsvideos im Rahmen der Ausbildung einen nachhaltigen Einfluss auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung angehender (Mathematik-)Lehrpersonen²⁸ haben würde. Dafür entwickelten sie mit dem *Video Analysis Support Tool* (VAST) die erste computerunterstützte Lernumgebung, die den Aufbau der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Studienteilnehmer*innen explizit fördern sollte, indem sie Unterrichtsvideos fragengeleitet analysierten. Die Analysefragen zielten dabei auf die selektive Wahrnehmung relevanter Unterrichtselemente (*What do you notice?*), auf Belege und Argumente für die Re-

²⁸ Die zwölf Studienteilnehmer*innen bei van Es und Sherin (2002) waren Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf, die während ihres ersten Unterrichtsjahres einen für den Erhalt der Lehrerausbildung notwendigen Zertifizierungskurs besuchten. Es handelt sich hier also nicht um „reguläre“ Lehramtsstudierende, wie es bei allen anderen in diesem Abschnitt zitierten Studien der Fall ist.

relevanz der wahrgenommenen Elemente (*evidence*) sowie auf deren Interpretation (*interpretation*) im Hinblick auf die Lernprozesse der Schüler*innen ab (van Es & Sherin, 2002, S. 576–577). Nach der Intervention wurden schriftliche Analysen von Unterrichtsvideos von Personen, die mit VAST gearbeitet hatten, mit Analysen von Personen verglichen, die nicht damit gearbeitet hatten. Bei der Gruppe der VAST-Benutzer*innen zeigte sich dabei eine stärkere Fokussierung auf relevante Unterrichtselemente sowie deren Interpretation im Hinblick auf die Lernprozesse der Schüler*innen, während die Vergleichsgruppe den Unterrichtsablauf stärker chronologisch beschrieb (van Es & Sherin, 2002, S. 590). Dieses Ergebnis interpretieren van Es und Sherin (2002, S. 590–591) als Zeichen einer stärkeren Kompetenzentwicklung bei den VAST-Benutzer*innen durch die strukturierte Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Zu ähnlichen Ergebnissen und Schlussfolgerungen hinsichtlich einer expliziten Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch eine angeleitete Analyse von Unterrichtsvideos kommen auch spätere Studien sowohl mit qualitativen (exemplarisch Fernández et al., 2020; Star & Strickland, 2008; van Es et al., 2017) als auch mit quantitativen (exemplarisch Krammer et al., 2016; Michalsky, 2014; Stürmer et al., 2016) Ansätzen. Die angeleitete Analyse von Unterrichtsvideos geschieht dabei in verschiedenen Ausbildungssettings unterschiedlicher Länge, wobei konventionelle, d. h. wöchentlich stattfindende Präsenzlehrveranstaltungen in der universitären Lehrer*innenausbildung mit einer Dauer von einem Semester am häufigsten sind (Amador et al., 2021, S. 6).

Insgesamt gehen alle genannten Studien davon aus, dass die professionelle Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen in der Ausbildung durch die situierte und praxisorientierte Integration unterschiedlicher Wissensbereiche entwickelt oder zumindest angebahnt werden kann (vgl. 3.2.3) und die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung dafür besonders geeignet ist (vgl. 3.3.2). Wesentlich ist dabei die Feststellung, dass Lehramtsstudierende vor allem zu Beginn ihres Studiums kaum lernrelevante Aspekte in Unterrichtsvideos wahrnehmen, sie durch strukturierte Unterstützung aber lernen können, mehr solcher lernrelevanten Aspekte zu identifizieren und zu analysieren (Eßling et al., 2023, S. 8; Star & Strickland, 2008, S. 121–124; Sun & van Es, 2015, S. 210–211). Außerdem finden Wiens et al. (2020, S. 10) in ihrer quantitativ angelegten Studie mit 130 Lehramtsstudierenden signifikante Zusammenhänge zwischen dieser Fähigkeit, lernrelevante Aspekte in Unterrichtsvideos zu erkennen, und der Fähigkeit, solche lernrelevanten Aspekte auch im eigenen Unterricht umzusetzen. Auf ähnliche Zusammenhänge zwischen der gezielten Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und einem entsprechenden Transfer in die Unterrichtspraxis verweist auch Stockero (2020, S. 82) auf Grundlage seiner qualitativ angelegten Studie mit 16 Lehramtsstudierenden. Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse aus Studien mit angehenden Lehrpersonen den Ergebnissen der CVA-Studien mit bereits berufstätigen Lehrpersonen (vgl. 3.3.3.1) und bestätigen die Funktion der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei der Analyse von Unterrichtsvi-

deos als Indikator bzw. Prädiktor für professionelle Handlungskompetenz auch in der Unterrichtspraxis.

Die meisten Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen stammen – ähnlich wie jene zu bereits berufstätigen Lehrpersonen – aus dem Bereich der mathematikdidaktischen Forschung, in den vergangenen Jahren findet das Konstrukt aber auch zunehmend Eingang in die (fremd-)sprachendidaktische Lehrer*innenausbildung. So gehen die Studien von Diener (2016) und Gießler (2018) beide der Frage nach, inwiefern videobasierte Lehrveranstaltungen in der Fachdidaktik Englisch zum Aufbau professioneller Kompetenzen im Bereich des Leseunterrichts bzw. des lexikalischen Lernens bei Lehramtsstudierenden beitragen, als deren Indikator sie die professionelle Unterrichtswahrnehmung sehen. Die Ergebnisse zeigen auch hier eine zunehmende Differenziertheit in der Analyse von Unterrichtssequenzen (Diener, 2016, S. 137–140; Gießler, 2018, S. 392–397), was in beiden Studien als Indiz für grundsätzlich gelungenen Kompetenzaufbau gesehen wird. Eine in Bezug auf unterschiedliche Lehramtsdisziplinen sehr breite Verwendung fand das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Forschungsprojekt *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung* (EKoL). In diesem Projekt wurden vignettenbasierte Testverfahren für die kontextualisierte Erhebung fachdidaktischer Kompetenzen anhand der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Technik sowie zum Umgang mit Heterogenität entwickelt und validiert (für einen Überblick siehe Rutsch et al., 2018). Einen der im EKoL-Projekt entwickelten Tests verwendet beispielsweise Unger (2021), der damit die Zunahme schreibdidaktischen Wissens im Zuge einer entsprechenden Lehrveranstaltung nachzeichnet. Soziokulturelle Einflussfaktoren auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung nehmen Niesen (2017) und Weger (2024c) in den Blick, indem sie den Einfluss von sprachbiografischen Erfahrungen auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen untersuchen. Die Ergebnisse beider Studien deuten darauf hin, dass sprachbiografischen Erfahrungen mehrsprachig-deutschsprachiger angehender Lehrpersonen etwa mit Sprachverboten oder Othering dazu führen können, dass sie solche Sprachverbote für ihren eigenen künftigen Unterricht ausschließen oder ein ausgeprägteres Bewusstsein für Otheringprozesse in der Schule haben als ihre einsprachig-deutschsprachigen Kolleg*innen (Niesen, 2017, S. 81–82; Weger, 2024c, S. 125–126).

Im Kontext der vorliegenden Studie thematisch besonders relevant ist die Studie von Krosanke (2021). Sie untersuchte die professionelle Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden in Bezug auf die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch im Unterricht und griff dabei auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Anker für ihre Förderung und Erhebung im Kontext einer entsprechenden Lehrveranstaltung zurück. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen die Entwicklung einer verstärkt sprachbezogenen Perspektive bei den Lehramtsstudierenden, die sich durch die Zunahme in der Häufigkeit der Identifikation lernrelevanter sprachbezogener Aspekte sowie in der Qualität ihrer Interpretation ausdrückt

(Krosanke, 2021, S. 224–230). Wie eine solche erfolgreiche Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung hochschuldidaktisch angelegt sein soll, ist ein zentrales Thema der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und wird im folgenden Abschnitt kurz dargestellt.

3.3.4 Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Unterrichtsvideos

Für die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung sind Unterrichtsvideos besonders gut geeignet (vgl. 3.3.3). Dabei herrscht Konsens darüber, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos strukturiert erfolgen muss, um sich positiv auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung auszuwirken (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 56). Die Unterrichtsvideos sollen dabei als „shared texts and common experiences“ (Hatch et al., 2016, S. 275) dienen, die in auf die Lehr-/Lernziele abgestimmten Formen in verschiedenen Konstellationen gemeinsam besprochen und analysiert werden. Van Es et al. (2017, S. 169) kritisieren in dieser Hinsicht, dass Studien nur äußerst selten ausführen, wie sie abseits der Datenerhebung konkret mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben, um die professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern, dabei seien genau diese Informationen zentral für die Verbesserung von Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Eine positive Ausnahme ist hier die Studie von Santagata und Guarino (2011), in der das Potential strukturierter Videoanalysen für die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Rahmen einer Lehrveranstaltung für angehende Mathematiklehrpersonen untersucht wurde. Die beiden Autorinnen bieten darin eine detaillierte Übersicht der verwendeten Videos sowie der für die Videoanalysen formulierten konkreten Aufgabenstellungen an (Santagata & Guarino, 2011, S. 138–139), bei denen sie sich am *Lesson Analysis Framework* orientieren. Das *Lesson Analysis Framework* wurde von Santagata et al. (2007) entwickelt und bietet eine Orientierung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Rahmen gemeinsamer Videoanalysen. Das Framework strukturiert die Arbeit mit Videos – wie in Abbildung 8 dargestellt – in vier Phasen: 1) die Identifikation der Lernziele der videographierten Unterrichtssequenz, 2) die Analyse von Schüler*innenäußerungen, die Aufschluss über Lernprozesse hin zu diesen Lernzielen geben, 3) Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und deren positivem und/oder negativem Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler*innen sowie 4) das Generieren potenzieller Handlungsalternativen zur Verbesserung der analysierten Unterrichtssequenz (Santagata & Guarino, 2011, S. 134).

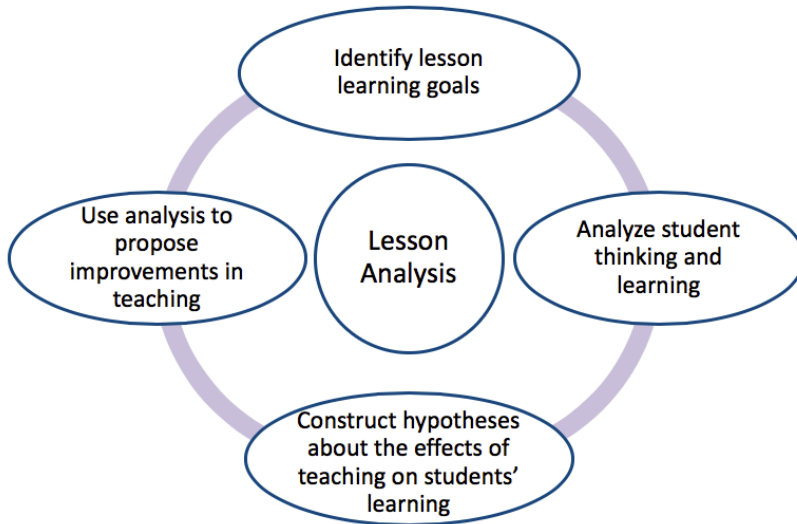


Abbildung 8: Lesson Analysis Framework zur strukturierten Analyse von Unterrichtsvideos (aus: Santagata & Guarino, 2011, S. 134; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Die Arbeit mit dem *Lesson Analysis Framework* wurde in verschiedenen Studien empirisch evaluiert und es zeigte sich eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden durch die Arbeit mit dem Framework. Konkret konnten Lehramtsstudierende nach Lerngelegenheiten, die sich am *Lesson Analysis Framework* orientierten, videographierte Unterrichtssequenzen differenzierter analysieren, sich dabei argumentativ expliziter auf das betreffende Video beziehen, stärker auf die Lernprozesse der Schüler*innen fokussieren sowie mehr und elaboriertere Handlungsalternativen formulieren (Santagata & Angelici, 2010, S. 346–348; Santagata & Guarino, 2011, S. 142–144; Santagata et al., 2007, S. 135–139; Yeh & Santagata, 2015, S. 31–33).

Neben der Struktur der Lerngelegenheiten mit dem Ziel, die professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern, wird besonders auch der konkreten Ausgestaltung dieser Lerngelegenheiten im Hinblick auf die Anleitung und die Moderation der gemeinsamen Videoanalysen große Bedeutung beigemessen. Ein konkretes Konzept für Anleitung und Moderation gemeinsamer Videoanalysen haben van Es et al. (2014, S. 346–348) auf Basis von Analysen produktiver Diskussionen über Unterrichtsvideos entwickelt. Dieses Konzept – in der folgenden Abbildung 9 dargestellt – haben Meschede und Steffensky (2018, S. 31) aufgegriffen, ins Deutsche übersetzt und auf Grundlage eigener Erfahrungen ergänzt.

Ziel (Praktik)	Strategie der Unterstützung	Definition
1 Orientieren der Gruppe auf die Videoanalyse-Aufgabe	Einführen/Starten	Generelle Fragen zu Eindrücken der Teilnehmenden stellen
	Kontextualisieren	Weitere Informationen zum Klassenkontext und der Stunde bereitstellen
2 Aufrechterhalten einer forschenden Haltung	Fokussieren	Aufmerksamkeit auf für den Lernprozess zentrale Stellen, z. B. bestimmte Schüler/innenäußerungen, im Video lenken
	Hervorheben	Zentrale Beiträge der Teilnehmenden für die weitere Diskussion identifizieren
	Begründungen einfordern	Teilnehmende anregen, ihre Interpretationen zu begründen oder weiter auszuführen
	Vorschnellen Bewertungen entgegenwirken*	Bewertungen, die auf den ersten Eindrücken basieren, entgegenwirken, indem zum genauen Beobachten und evidenzbasierten Interpretieren von Lehr-Lern-Prozessen angeregt wird
	Erklärungen anbieten	Selbst eine begründete Interpretation einer Situation einbringen
	Entgegenen	Alternative Sichtweise anbieten
3 Sicherstellen eines Fokus auf das Video und den Inhalt	Klären	Beiträge von Teilnehmenden wiederholen/paraphrasieren, um gemeinsames Verständnis sicherzustellen
	Refokussieren	Die Diskussion auf die Aufgabe der Videoanalyse zurücklenken
	Evidenz aufzeigen	Auf Evidenz aus dem Video verweisen, um den Bezug der Interpretationen zur gezeigten Situation (wieder-)herzustellen
	Evidenz einfordern*	Evidenz aus dem Video für Interpretationen (insbesondere der Wirkung des Lehrer/innenhandels auf die Lernprozesse) und Bewertungen einfordern
4 Unterstützen des Austauschs	Äußerungen verknüpfen	Verbindungen zwischen Äußerungen verschiedener Teilnehmender herstellen
	Zurückhalten	Den Teilnehmenden Zeit zur Diskussion einer Situation geben und nicht vorschnell eingreifen
	Beteiligung ermöglichen	Überblicken, wer sich (nicht) beteiligt und Teilnehmende immer wieder einladen, zur Diskussion beizutragen
	Äußerungen wertschätzen	Äußerungen der Teilnehmenden wertschätzen, um zur Beteiligung anzuregen und zu ermutigen, auch unsichere Interpretationen zu äußern

Abbildung 9: Praktiken und Strategien zur Unterstützung einer produktiven Diskussion bei gemeinsamen Videoanalysen nach van Es et al. (2014) ergänzt von Meschede und Steffensky (2018) um die mit * markierten Strategien (aus: Meschede & Steffensky, 2018, S. 31; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Dieses Konzept ist auch für die hier vorliegende Studie zentral, da sich die Anleitung und Moderation der gemeinsamen Videoanalysen im Rahmen der entwickelten und evaluierten Lehrveranstaltung stark daran anlehnten.

3.3.5 Kritische Perspektiven auf das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Die Art und Weise, wie das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in vielen Studien verwendet wird, ist nicht unumstritten, besonders wenn diese Studien die Kompetenz bereits berufstätiger Lehrpersonen in den Blick nehmen. Lefstein und Snell (2011) und auf sie aufbauend auch Wipperfürth (2015, S. 73–77) kritisieren ein gewisses Defizitdenken, das Sherin (2001) in die Forschung zum Lehrberuf eingebracht habe und das von nachfolgenden Studien unreflektiert übernommen worden sei. Goodwin (1994, S. 626) hatte bei seiner Untersuchung der Diskurse innerhalb verschiedener Berufsgruppen bereits den Machtaspekt von in der Gesellschaft ungleich verteilten und ungleich gewerteten professionsspezifischen Wahrnehmungen thematisiert. Sherin (2001) klammert nicht nur diesen Machtaspekt völlig aus, sondern vergleicht ihre professionsspezifische Wahrnehmung, also die einer Wissenschaftlerin, mit der professionsspezifischen Wahrnehmung von Lehrer*innen. Dabei betont sie zwar die grundsätzliche Eigenständigkeit der jeweiligen professionsspezifischen Wahrnehmung, vermischt mit dem Vergleich aber dennoch zwei Berufsgruppen. Sie sieht ihre eigene professionsspezifische Wahrnehmung, also die der Forscherin, als Anregung für jene von Lehrpersonen und „betont damit die grundsätzliche Unzulänglichkeit des professionellen Blicks der LehrerInnen und deren Lernbedürftigkeit“ (Wipperfürth, 2015, S. 73). Zu bedenken ist in dieser Hinsicht auch, dass die Arbeiten von Sherin und van Es im Kontext von Reformen des Mathematikunterrichts in den USA zu sehen sind. Diese Reformen hatten das Ziel die Unterrichtsqualität zu verbessern, indem die individuellen Wissensstände der Schüler*innen im Unterricht stärker berücksichtigt werden sollten (NCTM, 2001, S. 2). Diese Reformen implizieren im Grunde bereits ein empfundenes Defizit in der bis damals üblichen Unterrichtspraxis vieler Lehrpersonen. Dies kommt auch bei van Es und Sherin (2008, S. 244) zum Ausdruck, wenn sie schreiben „that teachers’ current professional vision may not always be in line with the goals of reform“.

Wipperfürth (2015, S. 74) kritisiert, dass die in vielen Studien üblichen theoriegeleiteten Top-down-Ansätze bei der Erstellung von Kategorien, die dann wiederum als Grundlage für die Analyse der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen dienen, dieses Defizitdenken verstärken würden. Dieser Kritik entsprechend begegnet Wipperfürth (2015) diesem Defizitdenken in ihrer Studie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und Berufssprache von bereits berufstätigen Englischlehrpersonen dadurch, dass sie bei der Konzeption ihres *Lernenden Lehrernetzwerks*, in dessen Rahmen sie ihre Studie durchführte, wiederum in Anlehnung an Lefstein und Snell (2011) Überlegungen der beteiligten Lehrpersonen selbst zu relevanten Aspekten von Englischunterricht berücksichtigt. Durch diese stärkere und gleichberechtigte Zusammenarbeit von Forscherin und Lehrpersonen, die sich bei Wipperfürth (2015) auch noch auf weitere Bereiche erstreckt, entwickelt sie eine Vorstellung von *communities of practice and research*

(Wipperfürth, 2015, S. 314), die in zukünftigen Studien zu und Konzeptionen von Fortbildungen mehr Beachtung finden sollte. Durch einen solchen stärker dialogbasierten Zugang würde das in vielen Studien unreflektiert mitschwingende Defizitdenken von Forschenden gegenüber Lehrpersonen aufgelöst oder zumindest reduziert, womit auch dem bei Goodwin (1994, S. 626) angeführten Machtaspekt in Bezug auf unterschiedliche professionsspezifische Wahrnehmungen stärker Rechnung getragen würde. Eine solche Überwindung der bisher häufig vorherrschenden Defizitperspektive ist besonders für Fortbildungskontexte zentral, in denen mit Forschenden und bereits berufstätigen Lehrpersonen zwei Berufsgruppen mit ihrer je eigenen hohen Expertise und jeweils entsprechenden professionsspezifischen Wahrnehmungen von Unterricht aufeinandertreffen. In diesen Kontexten sollten die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Forschenden und von Lehrpersonen als grundsätzlich gleichberechtigte soziale Praktiken anerkannt werden, die in unterschiedliche berufliche und damit unterschiedliche soziale Kontexte eingebettet sind und sich in einem reflektierten dialogischen Prozess gegenseitig bereichern können (Lefstein & Snell, 2011, S. 513). Die Frage nach der „richtigen“ professionellen Wahrnehmung sollte aber auch für Ausbildungskontexte kritisch reflektiert werden, zumal hier die Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Studierenden durch das Ausbildungssetting institutionalisiert sind und durch den meist vorhandenen großen Unterschied im Grad der Expertise zusätzlich verstärkt werden. Grundsätzlich ist die Funktion der Lehramtsausbildung die berufliche Sozialisation von Studierenden für den Lehrberuf, was – wie auch Goodwin (1994) herausarbeitete – immer eine zumindest in gewissen Graden asymmetrische Vermittlung einer professionsspezifischen Wahrnehmung impliziert.

3.4 Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie

Das übergeordnete Forschungsziel der vorliegenden Studie ist es, einen Beitrag zur Überwindung der schulischen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen und damit insgesamt zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Dieses Ziel wird verfolgt, indem eine Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Fächer konzipiert und empirisch evaluiert wird, durch die professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht möglichst nachhaltig und in Bezug auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Studierenden möglichst handlungswirksam entwickelt wird. Dadurch sollen empirisch fundierte Befunde generiert werden, die Auskunft darüber geben, inwiefern die Lehrveranstaltung sinnvoll konzipiert war und wie sie ggf. modifiziert werden könnte. Diese Befunde sollen dann wiederum als Ausgangspunkt für die Gestaltung und Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen in anderen Kontexten dienen können.

Im Hinblick auf diese Zielsetzung wurden in diesem Kapitel theoretische Zugänge und empirische Erkenntnisse zu Professionalität und zu Prozessen der Pro-

fessionalisierung angehender und bereits berufstätiger Lehrpersonen im Rahmen der Lehrer*innenbildung dargestellt. Grundlegend für die hier vorliegende Studie ist dabei die Vorstellung der Lehrer*innenbildung als erstes Glied einer Beeinflussungskette, das im Rahmen eines komplexen und dynamischen Zusammenspiels verschiedener Faktoren grundsätzlich einen Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln und darüber schlussendlich auf das Schüler*innenlernen hat. Der Frage danach, inwiefern sich dieses Lehrer*innenhandeln durch Prozesse der Professionalisierung entwickelt bzw. entwickeln lässt, widmen sich eine Reihe von professionstheoretischen Ansätzen. Die drei im deutschsprachigen Diskurs besonders einflussreichen professionstheoretischen Ansätze – der strukturtheoretische, der (berufs-)biographische und der kompetenzorientierte Ansatz – wurden in diesem Kapitel dargestellt und zusammenfassend mit dem Fokus auf ihre Gemeinsamkeiten aufeinander bezogen. Dabei wurde unter Bezugnahme auf die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität, die die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze integriert, herausgearbeitet, dass einzelne Aspekte aller drei dargestellten Ansätze auf die hier vorliegende Studie bezogen werden können. Da das übergeordnete Ziel der Studie aber die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Gestaltung von mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht ist, wurde die Studie insgesamt im kompetenzorientierten Ansatz mit seinem starken Fokus auf die integrierte Vermittlung von professionellem Wissen und Können – also einer professionellen Handlungskompetenz – verortet.

Anschließend an diese Verortung der Studie im kompetenzorientierten Ansatz wurde in diesem Kapitel weiters der Frage nachgegangen, wie professionelle Handlungskompetenz aus der Perspektive des kompetenzorientierten Ansatzes nachhaltig entwickelt werden kann. Als besonders bedeutsam für eine nachhaltige Entwicklung professioneller Handlungskompetenz wurde dabei eine situierte und praxisorientierte Vermittlung von Lehr-/Lerninhalten herausgearbeitet. Für eine solche situierte und praxisorientierte Vermittlung hat sich in der Lehrer*innenbildung das theoretische Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung etabliert. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung ist die Fähigkeit, in Unterrichtssituationen lernrelevante Elemente erkennen und wissensgesteuert verarbeiten bzw. nicht lernrelevante Unterrichtselemente ignorieren zu können. Diese Fähigkeit kann im Rahmen strukturierter Lerngelegenheiten – häufig unter Verwendung von videographierten Unterrichtssequenzen – situations- und kontextbezogen entwickelt werden, wofür empirische Evidenzen vorliegen. Darüber hinaus wurde in diesem Kapitel auf Grundlage theoretischer Modelle und empirischer Befunde argumentiert, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung angehender und bereits berufstätiger Lehrpersonen einerseits als Indikator für die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz etwa im Zuge strukturierter Lerngelegenheiten sowie andererseits auch als Prädiktor für professionelles Handeln in ihrer Unterrichtspraxis gesehen werden kann.

Im Hinblick auf die eingangs genannte Zielsetzung der hier vorliegenden Studie, die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fä-

cher für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht möglichst nachhaltig und in Bezug auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Studierenden möglichst handlungswirksam zu entwickeln und diese Entwicklung empirisch zu evaluieren, erscheint das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus drei Gründen passend und vielversprechend: Erstens kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung im Rahmen von Lehrveranstaltungen grundsätzlich beeinflusst werden und es liegen für die Gestaltung und Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen auch bereits empirisch evaluierte Konzepte vor. Auf diese Konzepte kann bei der Gestaltung und Durchführung der in der hier vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehenden Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht aufgebaut werden. Zweitens ermöglicht die professionelle Unterrichtswahrnehmung in ihrer Funktion als Indikator für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz eine handlungsnah empirische Evaluierung der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Zuge der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht. Auch bei der Konzeption und Durchführung dieser empirischen Evaluation kann auf bereits durchgeführte Studien aufgebaut werden. Drittens erlauben die empirischen Befunde zur Funktion der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Prädiktor für professionelles Handeln in der Unterrichtspraxis die begründete Hoffnung, dass die in der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht bearbeiteten Lehr-/Lerninhalte auch tatsächlich Eingang in die zukünftige Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden finden. Diese zukünftige Unterrichtspraxis wird in der hier vorliegenden Studie allerdings nicht untersucht, sie könnte aber in möglichen Folgestudien in den Fokus genommen werden.

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen zu Sprache*n und Schule in Kapitel 2 und zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung in Kapitel 3 werden im folgenden Kapitel 4 das Forschungsziel konkretisiert und darauf aufbauend Forschungsfragen ausdifferenziert.

4. Forschungsziel, Forschungsfragen und Forschungsansatz

4.1 Forschungsziel

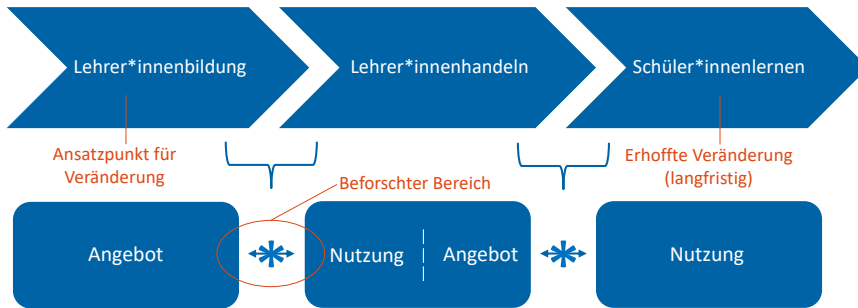
Ausgangspunkt der hier vorliegenden Studie sind die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen, zu deren Entstehen die nach wie vor bestehende monolinguale Fokussierung auf die Unterrichtssprache Deutsch in der Schul- und Unterrichtspraxis beiträgt (vgl. 2). Vor diesem Hintergrund ist das übergeordnete Forschungsziel der Studie, einen Beitrag zur Überwindung dieser schulischen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen und damit insgesamt zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten, indem die monolinguale Fokussierung reduziert und um eine ressourcenorientierte Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire aller Schüler*innen erweitert wird.

Ansatzpunkt für die Erreichung dieses übergeordneten Ziels ist die Lehrer*innenausbildung. Sie wird hier als erstes Glied einer komplexen Beeinflussungskette gesehen, über die die Lehrer*innenausbildung das zukünftige Lehrer*innenhandeln und darüber indirekt wiederum das zukünftige Schüler*innenlernen beeinflusst (vgl. 3.1). Im Rahmen der vorliegenden Studie sollen empirische Befunde für jenen Teil dieser Beeinflussungskette generiert werden, der die Verbindung der ersten beiden Teile betrifft, nämlich der Lehrer*innenausbildung mit dem antizipierten zukünftigen Lehrer*innenhandeln. Im Fokus steht dabei die Konzeption, Durchführung und empirische Evaluation einer Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer, durch die professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht möglichst nachhaltig und in Bezug auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden möglichst handlungswirksam entwickelt werden kann. Mehrsprachig-sprachbewusster Unterricht wird dabei gesehen als Unterricht, in dem gleichwertig und situativ angemessen sowohl die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einbezogen sowie ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch gefördert werden (vgl. 2.7). Die Vermittlung professioneller Handlungskompetenzen für einen solchen mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht in der Ausbildung kann – so die Annahme der hier vorliegenden Studie – in der zukünftigen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden zu einer stärkeren Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten führen. Dadurch würde die eingangs genannte starke monolinguale Fokussierung der Schul- und Unterrichtspraxis auf die Unterrichtssprache Deutsch reduziert und die sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen erhöht werden, wodurch das Lernen aller Schüler*innen verbessert und die schulische Benachteiligung (nicht nur) mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen reduziert würde (vgl. 2.3.2). Diesen grundlegenden theoretischen

Rahmen mit dem Fokus auf das Forschungsziel der hier vorliegenden Studie veranschaulicht die folgende Abbildung 10.

Einflussmodell

Lehrer*innenbildung hat Einfluss auf Lehrer*innenhandeln hat Einfluss auf Schüler*innenlernen



Lernen hängt auch von der Gestaltung der Lerngelegenheiten und deren aktiver Nutzung ab

Doppeltes Angebot-Nutzungs-Modell

Abbildung 10: Beeinflussungskette von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen (oben) auf Grundlage von Terhart (2012, S. 6) unter Annahme eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells (unten) in Anlehnung an Helmke (2015, S. 71) mit Fokus auf das Forschungsziel (eigene Darstellung)

Wichtig und notwendig wäre es in weiterer Folge auch, einen Bezug zu den Leistungen von mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen herzustellen, auf deren langfristige Verbesserung die Studie (indirekt) abzielt. Die hier vorliegende Studie kann diesen Bezug auf Grund der begrenzten Ressourcen nicht herstellen, sie kann durch die Erforschung des ersten Teils der Beeinflussungskette aber einen Baustein für weitere Forschung bieten, die dann auch das Lernen der Schüler*innen umfasst.

4.2 Forschungsfragen

Das oben angeführte übergeordnete Forschungsziel soll – wie bereits ausgeführt – durch die Konzeption, Durchführung und empirische Evaluation einer Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer erreicht werden, durch die professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht möglichst nachhaltig und in Bezug auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden möglichst handlungswirksam entwickelt werden kann. Im Hinblick darauf können für die hier vorliegende Studie drei Teilziele formuliert werden. Diese drei Teilziele sind auf 1) inhaltlich-konzeptioneller, 2) hochschuldidaktischer und 3) empirischer Ebene verortet und liegen in der Beantwortung jeweils leitender Forschungsfragen. Das erste Teilziel ist es, ein konkretes Konzept für die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung einer Lehrveranstaltung zu mehrspra-

chig-sprachbewusstem Unterricht zu entwickeln. Entsprechend zielt die erste leitende Forschungsfrage auf die Inhalte der zu konzipierenden Lehrveranstaltung und lautet wie folgt:

Forschungsfrage 1: Wie soll eine Lehrveranstaltung inhaltlich-konzeptionell gestaltet sein, die auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht bei Lehramtsstudierenden aller Fächer abzielt?

Die Grundlage für die Beantwortung dieser Frage bilden die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Zugänge und empirischen Befunde der empirischen Bildungsforschung und insbesondere der angewandten Linguistik rund um den Themenkomplex Sprache*n und Schule. Besondere Bedeutung kommt dabei den Rahmenkonzepten und den methodisch-didaktischen Ansätzen zur Verbesserung der sprachlichen Passung zwischen Schule und Schüler*innen zu (vgl. 2.4 bzw. 2.5). Zudem kann auf verschiedene Referenzdokumente sowie auf bereits publizierte empirische Studien zu entsprechenden Lehrveranstaltungen (vgl. 2.6) aufgebaut werden.

Das zweite Teilziel baut in enger Verschränkung auf dem ersten auf und zielt auf die möglichst nachhaltige und handlungswirksame hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung. Die zweite leitende Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

Forschungsfrage 2: Wie soll eine Lehrveranstaltung hochschuldidaktisch gestaltet sein, um professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht bei Lehramtsstudierenden aller Fächer möglichst nachhaltig und handlungswirksam zu entwickeln?

Die Grundlage für die Beantwortung dieser Frage bilden die in Kapitel 3 ausgeführten theoretischen Zugänge und empirischen Befunde zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung. Wesentlicher theoretischer Bezugspunkt ist dabei der kompetenzorientierte Professionsansatz mit seinem Fokus auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen durch die zunehmende Weiterentwicklung und kognitive Integration von verschiedenen Kompetenzbereichen (vgl. 3.2.3). Wesentlicher hochschuldidaktischer Bezugspunkt für die konkrete praktische Gestaltung der Lehrveranstaltung ist das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. 3.3.4), da die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Prädiktor für professionelles Handeln in der (zukünftigen) Unterrichtspraxis gesehen werden kann und für ihre Förderung bereits empirisch evaluierte Konzepte vorliegen, auf die aufgebaut werden kann.

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung stellt auch die Grundlage für das dritte Teilziel dar, das auf die empirische Evaluation der Lehr-

veranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht abzielt. So lautet die dritte leitende Forschungsfrage wie folgt:

Forschungsfrage 3: Inwiefern entwickelt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Laufe einer entsprechenden Lehrveranstaltung, untersucht anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung?

Für die Beantwortung dieser Frage werden in enger Verbindung miteinander sowohl die theoretischen Zugänge und empirischen Befunde zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung aus Kapitel 3 als auch jene rund um den Themenkomplex Sprache*n und Schule aus Kapitel 2 herangezogen. In methodologischer Hinsicht besondere Bedeutung haben dabei das Verständnis der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Indikator für professionelle Handlungskompetenz (vgl. 3.3.2) sowie die bereits durchgeführten empirischen Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden und bereits berufstätigen Lehrpersonen (vgl. 3.3.3). Auf diese Studien kann bei der Konzeption und Durchführung der empirischen Evaluation der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht aufgebaut werden, in der die professionelle Unterrichtswahrnehmung sowohl als Anker für die Datenerhebung als auch als Indikator für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz dient. Auch die Auswertung und Interpretation der Daten kann in Anlehnung an bereits durchgeführte Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung geschehen, besonders bedeutsam sind hier aber die Ausführungen zum Themenkomplex Sprachen*n und Schule aus Kapitel 2, da sie in inhaltlich-thematischer Hinsicht den Rahmen der Auswertung und Interpretation der Daten bilden. Insbesondere die bereits durchgeführten empirischen Studien zu bereits bestehenden Ausbildungsinhalten (vgl. 2.6.3) sind es hier auch, die für eine Einbettung der gewonnenen Befunde in den aktuellen Forschungskontext zentral sind.

Durch die empirisch fundierte Beantwortung der drei in diesem Abschnitt dargestellten leitenden Forschungsfragen soll die hier vorliegende Studie einen Beitrag auf zwei Ebenen leisten: Auf Ebene der hochschuldidaktischen Praxis können die inhaltlich-konzeptionellen und/oder hochschuldidaktischen Gestaltungselemente der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht als Grundlage für andere, ähnlich gelagerte Lehrveranstaltungen dienen und dadurch einen Beitrag zur Verbesserung der Praxis der Lehrer*innenbildung leisten. Auf theoretischer Ebene kann die empirische Evaluation der Lehrveranstaltung im Hinblick auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Studierenden auf Basis von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung leisten. Für die gemeinsame Beantwortung von Forschungsfragen auf prak-

tischer sowie theoretischer Ebene – wie es in der hier vorliegenden Studie der Fall ist – hat sich in der Bildungsforschung der vergangenen Jahre *Educational Design Research* bzw. *Design Research in Education* als Forschungsansatz etabliert (Bakker, 2018b, S. 3–6; Brahm & Jenert, 2014, S. 46–50; Euler, 2014b, S. 16; Euler & Sloane, 2014, S. 7; McKenney & Reeves, 2012, S. 7–12; Prediger, 2019, S. 1). Dieser Forschungsansatz wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

4.3 Forschungsansatz *Educational Design Research*

Bei *Educational Design Research* (Design Research) handelt es sich um eine „Strategie bzw. einen Ansatz in der Bildungsforschung, der auf theoretische Erkenntnisse und nachhaltige innovative Interventionen abzielt und dabei verschiedene etablierte empirische Methoden integriert“ (Reinmann, 2014, S. 66; Herv. im Orig.). Durch diese Zielsetzung, neue wissenschaftliche Erkenntnisse sowohl zu Lehr-/Lernprozessen als auch von praxisrelevanten Ergebnissen für die Didaktik zu gewinnen, trägt dieser Ansatz der Komplexität von Lehr-/Lernkontexten Rechnung (Euler, 2014b; McKenney & Reeves, 2012). Konkret versucht Design Research, die Beziehungen zwischen Theorien aus dem Bereich der Bildungsforschung, darauf aufbauend die entwickelten Interventionen und die komplexen Settings der Bildungspraxis zu verstehen (The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5). Plomp (2007) definiert Design Research entsprechend als

„the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, – such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems – as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them.“ (Plomp, 2007, S. 13)

Euler und Sloane (2014) sowie Bakker (2018b) merken an, dass Design Research trotz diverser theoretischer Vorschläge und praktischer Erfahrungen noch durch kein einheitliches Regelwerk gekennzeichnet sei. Euler und Sloane (2014) fassen aber fünf Kernmerkmale verschiedener Studien zusammen, die sie Design Research zuordnen: 1) Die Entwicklung von didaktischen Handlungskonzepten ist eng mit Forschungs- und Erkenntnisinteressen verbunden; 2) die Entwicklung der didaktischen Handlungskonzepte erfolgt theoriebasiert; 3) die Forschungs- und Entwicklungsprozesse sind zirkulär und iterativ angelegt; 4) die Erkenntnisgewinnung zielt auf generalisierbare Befunde ab und 5) der Forschungsprozess ist an Gütekriterien und Qualitätsstandards gebunden (Euler & Sloane, 2014, S. 8; ähnlich auch bei Bakker, 2018b, S. 18).

Diese Kernmerkmale berücksichtigend formuliert Euler (2014b) konstitutive Prinzipien für den Design-Research-Prozess, wobei diese Prinzipien nicht als festes Regelkorsett, sondern als Orientierungsrichtlinien im Sinne eines „flexible and

manageable instrument for the scientist“ (Euler, 2014b, S. 22) gesehen werden sollen. Konkret formuliert er für jede der sechs in Abbildung 11 dargestellten Phasen von Design-Research-Richtlinien.

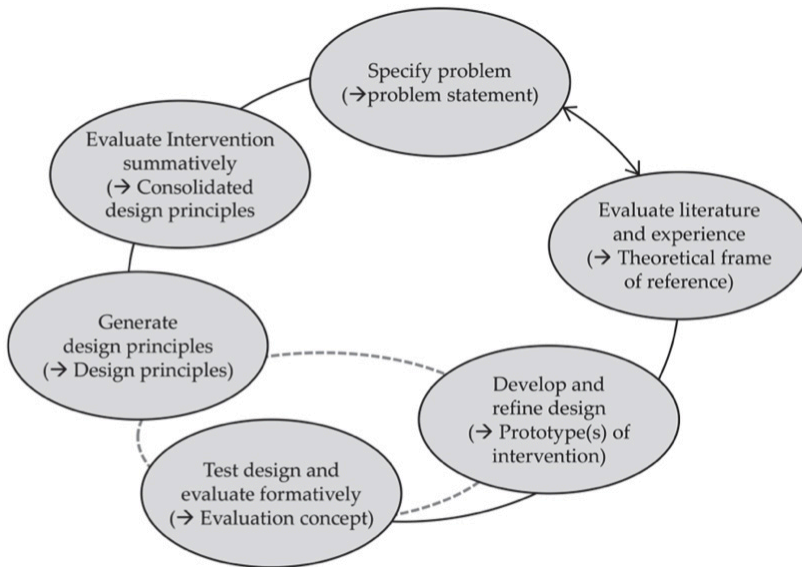


Abbildung 11: Forschungs- und Entwicklungszyklus im Kontext von Design Research nach Euler (2014b, S. 20)

Wie bei jedem Forschungsprozess ist auch bei Design Research der Ausgangspunkt ein bestimmtes Problem bzw. eine spezifische Fragestellung (*problem statement*). Speziell für Design Research ist allerdings – wie bereits oben angeführt –, dass das Problem sowohl aus wissenschaftlich-theoretischer als auch aus praktischer Perspektive zu spezifizieren ist und entsprechende Forschungs- bzw. Entwicklungsvorschläge formuliert werden müssen. Dieser ersten Phase folgt in der zweiten Phase eine intensive Auseinandersetzung mit relevanter Literatur sowie bereits existierenden Praxiserfahrungen aus für die Lösung des Problems als relevant identifizierten Themenfeldern. Aus dieser Auseinandersetzung ergeben sich ein theoretischer Bezugsrahmen (*theoretical frame of reference*), vorläufige Hypothesen darüber, wie das erwünschte Ziel auf praktischer Ebene erreicht werden könnte, sowie eine weitere Ausdifferenzierung der anfangs formulierten Fragestellung. Auf Phase zwei aufbauend steht in der dritten Phase die Entwicklung einer ersten Version der Intervention (*prototype(s) of intervention*) im Mittelpunkt. Diese erste Version der Intervention wird in der vierten Phase erprobt und daraufhin formativ²⁹ evaluiert, wie geeignet die Intervention für die Praxis ist und welche

29 Im Hinblick auf die Funktion einer Evaluation kann zwischen formativer und summativer Evaluation unterschieden werden. Die formative Evaluation hat überwiegend Optimierungsfunktion und soll der Verbesserung der evaluierten Intervention dienen; hier spielen qualitative Methoden eine wichtige Rolle. Die summative Evaluation hat Kontroll- und Legitima-

Weiterentwicklungen möglich sind. Um eine angemessene Evaluation zu ermöglichen, wird ein Evaluationskonzept (*evaluation concept*) benötigt. Im Rahmen dieses Evaluationskonzepts ist die Erhebung qualitativer Daten zentral, da qualitative Daten kontextuelle Faktoren berücksichtigen, die für die Effektivität der Intervention relevant sind, was für die Entwicklung und Evaluierung innovativer Ansätze insgesamt wesentlich ist. Teile eines solchen Evaluationskonzepts können – je nach Forschungsgegenstand und Forschungskontext in stärker oder schwächer formalisierter Form – etwa Interviews, Beobachtungen, Fragebögen, Protokolle und/oder Reflexionen sein. In der fünften Phase werden auf Basis der Evaluationsergebnisse Gestaltungsprinzipien³⁰ (*design principles*) für ähnliche Interventionen in ähnlichen Kontexten formuliert und die Intervention wird auf Basis der Evaluationsergebnisse adaptiert. Durch die Wiederholung der Phasen drei, vier und fünf werden die Gestaltungsprinzipien zunehmend differenzierter, bis in der sechsten Phase eine konsolidierte Version der Intervention summativ und in größerem Umfang evaluiert wird und konsolidierte Gestaltungsprinzipien (*consolidated design principles*) formuliert werden (Euler, 2014b, S. 21–35).

Die Ergebnisse von Design Research sind auf praktischer und auf theoretischer Ebene zu sehen. Auf theoretischer Ebene sind es die auf Basis der Litteraturrecherche und der Ergebnisse der summativen Evaluation generierten empirischen Erkenntnisse und Gestaltungsprinzipien der entwickelten Intervention, die „präskriptive Aussagen für das Handeln in einem abgegrenzten Handlungsfeld dar[stellen]“ und „in ihrer Anwendungsreichweite variieren“ (Euler, 2014a, S. 99). Auf der Ebene der Praxis hat die im Rahmen von Design Research entwickelte und real implementierte Intervention einen Beitrag zur Lösung eines Problems geleistet, zudem wird der Design-Research-Prozess selbst als Professionalisierungsprozess der daran beteiligten Praktiker*innen gesehen (McKenney & Reeves, 2012, S. 19). Die beiden konstitutiven und eng miteinander verwobenen Komponenten von Design Research, die Entwicklung von Interventionen und Forschung zu diesen entwickelten Interventionen, werden in den folgenden beiden Abschnitten jeweils noch detaillierter ausgeführt.

4.3.1 Entwicklung von Interventionen in Design Research

Die Entwicklung von Interventionen als Lösung für praktische Probleme in Bildungsprozessen ist konstitutiv für Design Research. Nach McKenney und Reeves (2012, S. 76–80) kann der iterative Entwicklungsprozess in die folgenden drei

tionsfunktion und soll der zusammenfassenden Bewertung der evaluierten Intervention dienen; hier spielen quantitative Methoden eine wichtige Rolle (Döring & Bortz, 2016, S. 990).
 30 Euler (2014a) verwendet den Terminus „Gestaltungsprinzipien“ als Pendant für die englische Bezeichnung „design principles“. Euler (2014a) begründet diese Übersetzung zwar nicht, der hier vorliegende Text folgt aber dieser Begriffsverwendung, da dem Autor die Konnotation von „Design“ im Deutschen eine eher ästhetische bzw. technische und weniger inhaltliche Dimension zu haben scheint als im Englischen.

Phasen unterteilt werden, die auch in Abbildung 12 dargestellt sind: 1) Analyse und Exploration im Sinne einer Problemidentifikation und intensiven Literaturrecherche, um Problem, Kontext und andere Einflussfaktoren besser zu verstehen; 2) Entwurf und Konstruktion im Sinne der Entwicklung eines ersten konzeptuellen Lösungsmodells und dessen erster Umsetzung in praktische Handlungen; 3) Evaluation und Reflexion im Hinblick auf die Zuverlässigkeit und Effektivität der Intervention bzw. die kritische Berücksichtigung von neuem theoretischem Input, neuer empirischer Daten oder subjektiven Rückmeldungen. Parallel zu diesen drei Phasen läuft von Anfang an die Implementierung und Verbreitung der Intervention.

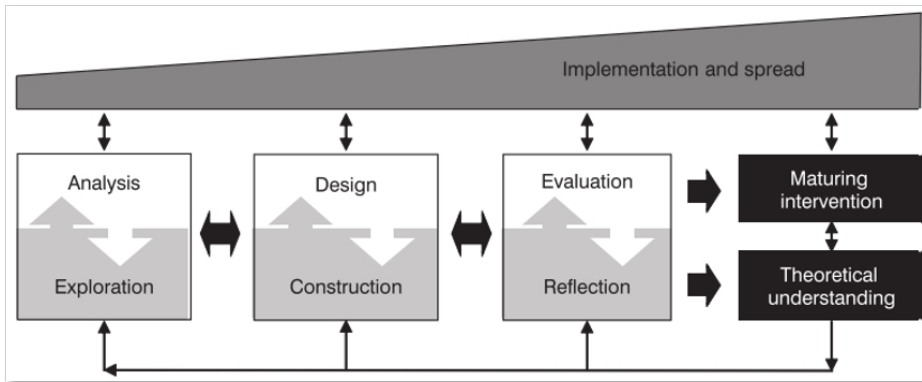


Abbildung 12: Generisches Modell für die Durchführung von Design Research nach McKenney und Reeves (2012, S. 77; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Der Entwicklung der Intervention kommt im Rahmen von Design Research also eine zentrale Rolle zu, was dazu führt, dass auf forschungspraktischer Ebene viel Energie in diesen Prozess fließt, „[b]lickt man dann aber auf den wissenschaftlichen Output (z. B. in Form von Zeitschriftenartikeln), scheinen die investierten Ressourcen geradezu verschluckt worden zu sein“ (Reinmann, 2014, S. 64). Einen Grund für diese geringe Berücksichtigung des Entwicklungsprozesses sieht Reinmann (2014) im Mangel an methodischen Zugangsweisen im Entwicklungsprozess und schlägt als Lösung ein Prozessmodell für die Entwicklungsphase vor, um den Entwicklungsprozess „(zumindest theoretisch) durchschaubarer und planbarer“ (Reinmann, 2014, S. 70) zu machen. Reinmann (2014, S. 70–71) schlägt daher vor, den Entwicklungsprozess in die drei Teilprozesse *Framing*, *Scripting* und *Prototyping* zu unterteilen: Im *Framing* wird ein erster Entwicklungskern der Intervention erarbeitet. Dazu bringt der*die Forschende bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse mit den eigenen Erfahrungen, impliziten Annahmen und Wertvorstellungen, z. B. die Art des Lehrens und Lernens betreffend, miteinander in Verbindung, wodurch ein Rahmen für den weiteren Entwicklungsprozess festgelegt wird. Im *Scripting* wird aus dem ersten Entwicklungskern ein erster Ent-

wurf der Intervention im Hinblick auf mögliche Einsatzszenarien gestaltet. Dabei ist eine Orientierung an bereits vorhandenen didaktischen Prinzipien oder erprobten Beispielen aus der Bildungspraxis sinnvoll. Im *Prototyping* schlussendlich wird aus dem ersten Entwurf ein praxistaugliches Musterbeispiel der Intervention, das bereits nach als wesentlich empfundenen Gestaltungsprinzipien gestaltet ist. Aufgrund des iterativen Charakters von Design Research insgesamt ist auch die Abfolge von *Framing*, *Scripting* und *Prototyping* zeitlich nicht linear zu sehen (Reinmann, 2014, S. 74). Das Ziel dieser Ausdifferenzierung des Entwicklungsprozesses in Subprozesse ist es, „die Entwicklung (im engeren Sinne) *methodisch* anzugehen und damit wissenschaftlichen Kriterien überhaupt erst *zugänglich* zu machen“ (Reinmann, 2014, S. 63; Herv. im Orig.). Zentral dabei ist die Frage, wie die der Intervention zugrunde liegenden Annahmen und Vorstellungen, Ziele und Normen sowie empirische, theoretische und praktische Wissensbestände so dargestellt werden können, dass sie integriert dargestellt, gleichzeitig aber auch intersubjektiv nachvollziehbar sind (Reinmann, 2014, S. 71).

Eine Methode zur Darstellung der Annahmen und Vorstellungen, die auf den Entwicklungsprozess einwirken, ist das von Sandoval (2014) vorgeschlagene Conjecture Mapping, wobei Conjecture Maps darstellen „how a research team views the concurrent effort of practical improvement and theoretical refinement in terms that include at least some elements of an argumentative grammar“ (Sandoval, 2014, S. 20). Eine allgemeine *Conjecture Map* mit den sechs Kernelementen ist in Abbildung 13 dargestellt.

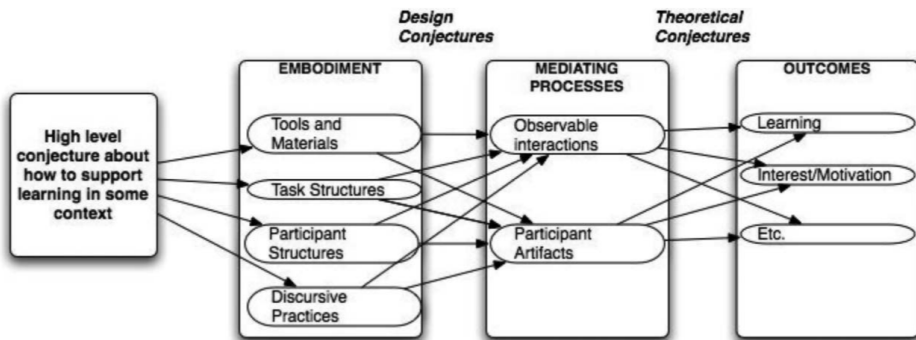


Abbildung 13: Allgemeine Conjecture Map für Design Research nach Sandoval (2014, S. 21; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Von links nach rechts gelesen beinhaltet das erste Element Annahmen der höchsten Ebene (*High-level conjectures*), die sich darauf beziehen, wie der anvisierte Lernprozess überhaupt unterstützt werden kann. Diese Annahmen beeinflussen die konkrete Ausgestaltung (*Embodiment*) des Lernarrangements und materialisieren sich in Materialien (*Tools and Materials*), Aufgabenstellungen (*Task Structures*), Aktivitäten der Teilnehmenden (*Participant Structures*) und Diskurspraktiken

(*Discursive Practices*). Diese Elemente wiederum initiieren verschiedene Vermittlungsprozesse (*Mediating Processes*), die sich sowohl in beobachtbare Interaktionen der Teilnehmenden (*Observable interactions*) als auch in von den Teilnehmenden hervorgebrachte Artefakte (*Participant Artifacts*), z. B. in Form verschiedener Texte, unterteilen lassen. Diese Vermittlungsprozesse können eine Vielzahl an Ergebnissen (*Outcomes*) haben, wie etwa einen Lernprozess (*Learning*), gesteigertes Interesse oder höhere Motivation (*Interest/Motivation*) und vieles mehr. Der angenommene Einfluss der konkreten Ausgestaltung (*Embodiment*) des Lernarrangements auf die Vermittlungsprozesse (*Mediating Processes*) wird durch Annahmen auf Designebene (*Design Conjectures*), jener der Vermittlungsprozesse (*Mediating Processes*) auf die erwarteten Ergebnisse (*Outcomes*) durch Annahmen auf theoretischer Ebene (*Theoretical Conjectures*) dargestellt (Sandoval, 2014, S. 21–25).

Eine solche Darstellung der theoretischen und praktischen Annahmen über den Lernprozess und die auf ihnen aufbauende Gestaltung der Intervention macht die Annahmen explizit und dadurch auch kritisierbar (Reinmann, 2014, S. 72). Mit dem Ziel einer Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird die Entwicklung des Lehrveranstaltungsdesigns, das im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts entstehen soll, mit solchen *Conjecture Maps* dokumentiert (vgl. 6.2.4).

4.3.2 Forschung zu Interventionen in Design Research

Neben der Entwicklung von nachhaltigen und innovativen Interventionen zu Problemen in der Bildungspraxis ist das zweite Kernelement von Design Research die systematische Forschung zu diesen Interventionen. Die Forschung in Design Research hat dabei grundsätzlich evaluativen Charakter, wobei der Begriff der Evaluation breit gefasst ist und jegliche Art der empirischen Überprüfung von erst geplanten und/oder bereits durchgeführten Interventionen umfasst (McKenney & Reeves, 2012, S. 134). Der generelle Fokus der Evaluation und damit die Rolle der Intervention kann je nach Zielsetzung des Forschungsprojekts und entsprechend verfolgter Fragestellung unterschiedlich sein, denn „[i]n some cases, the intervention is *what* will be studied; in other cases, the intervention contributes to *how* a phenomenon will be studied“ (McKenney & Reeves, 2012, S. 136; kursiv im Orig.). Zielt die Fragestellung also etwa auf spezifische Elemente der Intervention – beispielsweise um ihre Funktionsweise besser zu verstehen –, liegt der generelle Fokus der Evaluation auf der Intervention, die damit selbst Gegenstand der Forschung ist (*research on intervention*) und entsprechend im Mittelpunkt des gesamten Forschungsprojekts steht. Zielt die Fragestellung hingegen auf Erkenntnisse zu einem anderen Phänomen – zum Beispiel auf das Phänomen, das durch die Intervention beeinflusst werden soll –, liegt der generelle Fokus der Evaluation auf diesem Phänomen. Die Intervention ist in diesem Fall das Mittel zu diesem Zweck (*research through intervention*) und tritt dadurch im Kontext des gesamten For-

schungsprojekts etwas in den Hintergrund (McKenney & Reeves, 2012, S. 136). Diese beiden Zielsetzungen mit jeweils entsprechendem generellem Fokus der Evaluation können auch im selben Forschungsprojekt in unterschiedlicher Ausprägung vorkommen, solche Projekte sind forschungsökonomisch aber besonders aufwändig und sollten daher von mehreren Personen bearbeitet werden (McKenney & Reeves, 2012, S. 136–137).

Im Hinblick auf eine strukturierte Planung der Evaluation in Design Research schlagen McKenney und Reeves (2012; 2014) drei Phasen vor, die sie entlehnt aus der Softwareentwicklung Alpha-, Beta- und Gamma-Phase nennen. Jede dieser drei Phasen – im Überblick in Tabelle 3 – steht in Verbindung mit einer bestimmten Phase der Implementierung der entwickelten und zu evaluierenden Intervention und hat einen spezifischen Fokus.

Tabelle 3: Überblick über die Phasen der Evaluation in Bezug auf die Phasen der Implementierung mit entsprechendem spezifischem Fokus der Evaluation, häufig verwendeten Methoden und der Art der Evaluation auf Grundlage von McKenney und Reeves (2012, S. 136–151; 2014, S. 143–148) unter Berücksichtigung von Euler (2014b, S. 20); gestrichelte Linien stehen für fließende Übergänge

Phase der Evaluation	Phase der Implementierung	Spezifischer Fokus der Evaluation	Häufig passende Methoden	Art der Evaluation
Alpha	vor Implementierung einer geplanten Intervention	Struktur: z. B. Schlüssigkeit und Durchführbarkeit	Dokumentenanalysen, Fokusgruppen, Fragebögen, Interviews	formativ
Beta	während und/oder nach Implementierung einer vorläufigen Intervention (Prototyp)	Kontext: z. B. Tragfähigkeit unter lokalen Gegebenheiten	Beobachtungen, Interviews	
Gamma	während und/oder nach Implementierung einer konsolidierten Intervention	Effekte: z. B. Wirkung und Effizienz	Prä-/Post-Tests, Interviews	summativ

Die Alpha-Phase der Evaluation (*alpha testing*) findet noch vor der Implementierung der Intervention statt und zielt auf die Struktur der Intervention. Der spezifische Fokus kann hier etwa auf der inhaltlichen und didaktischen Schlüssigkeit und der grundsätzlichen Durchführbarkeit der geplanten Intervention liegen. Häufig passende Methoden für die Evaluation in dieser Phase sind etwa Dokumentenanalysen, Fokusgruppen, Fragebögen oder Interviews. Die Beta-Phase der Evaluation (*beta testing*) findet während und/oder nach der Implementierung einer ersten vorläufigen Form der Intervention statt und zielt auf den Einsatz der Intervention im entsprechenden Kontext. Der spezifische Fokus kann hier etwa auf der Tragfähigkeit der Intervention unter lokalen Gegebenheiten liegen. Häufig passende Methoden für die Evaluation in dieser Phase sind Beobachtungen und Interviews. Die Gamma-Phase der Intervention (*gamma testing*) bezieht sich meist auf die konsolidierte Form der Intervention und findet während und/oder nach de-

ren Implementierung statt. Die Evaluation in dieser Phase zielt auf die Effekte der – meist finalen – Intervention ab, wobei der spezifische Fokus etwa auf ihrer Wirkung oder Effizienz liegen kann. Häufig passende Methoden für die Evaluation in dieser Phase sind Prä-Post-Tests und Interviews (McKenney & Reeves, 2012, S. 137–151; 2014, S. 144–146). Das Ziel insbesondere der Alpha-Phase ist es, Erkenntnisse über mögliche Verbesserungen der evaluierten Intervention zu generieren, wofür sich eine formative Evaluation anbietet. Die Gamma-Phase hingegen zielt auf Erkenntnisse zur Wirksamkeit und Anwendbarkeit der Intervention insgesamt, wofür eine summative Evaluation geeignet ist. Die Beta-Phase kann je nach Reifegrad der Intervention und damit zusammenhängender Zielsetzung der Evaluation stärker formativ oder stärker summativ angelegt sein (Euler, 2014b, S. 20; McKenney & Reeves, 2012, S. 66).

Dem iterativen Vorgehen von Design Research entsprechend können die drei Phasen der Evaluation im Laufe der Entwicklung einer Intervention öfters durchlaufen werden, wobei die Reihenfolge nicht linear sein muss. So können die Evaluationsergebnisse der Beta-Phase etwa eine umfangreichere Überarbeitung der Intervention notwendig machen, vor deren erneuter Implementierung wiederum eine Alpha-Phase stehen kann. Grundsätzlich gilt für die Evaluation insgesamt, dass der Fokus und die Methode/n für jede Phase zwar primär im Hinblick auf die Forschungsfragen gewählt werden, bei der Planung der Evaluation aber auch forschungsökonomische und forschungspraktische Faktoren wie etwa Zeit- und Personalressourcen bzw. die Anzahl der zur Verfügung stehenden Teilnehmer*innen berücksichtigt werden sollen (McKenney & Reeves, 2012, S. 143).

Inwiefern Design Research im konkreten Fall der hier vorliegenden Studie angewendet wurde, wird im folgenden Kapitel 5 in Bezug auf das Forschungsdesign und im darauffolgenden Kapitel 6 in Bezug auf den Entwicklungsprozess der zu evaluierenden Intervention in Form einer universitären Lehrveranstaltung im Detail ausgeführt.

5. Forschungsdesign und Methodologie

In ihrer Durchführung orientierte sich die hier vorliegende Studie an den von Euler (2014b) formulierten sechs Phasen des Forschungs- und Entwicklungszyklus von Design Research (vgl. 4.3): In der ersten Phase wurde mit der Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen im monolingual deutschsprachigen Schulsystem eine Problemstellung formuliert (vgl. 2.1). Von dieser Problemstellung ausgehend wurde die Entwicklung und empirische Evaluierung einer Intervention im Bereich der Lehrer*innenausbildung in Form einer universitären Lehrveranstaltung als Ansatzpunkt gewählt, um einen Beitrag zur Überwindung dieser Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zu leisten. Auf dieses Ziel ausgerichtet folgte in der zweiten Phase eine intensive Auseinandersetzung mit relevanter Literatur sowie bereits existierenden Praxiserfahrungen im Hinblick auf die mögliche Gestaltung einer entsprechenden Lehrveranstaltung. Besonders relevant waren dabei das Themenfeld Sprache*n und Schule (vgl. 2) sowie das Themenfeld Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung (vgl. 3). Aus der intensiven Auseinandersetzung mit diesen beiden Themenfeldern entstand ein theoretischer und praktischer Bezugsrahmen, auf dessen Basis das Forschungsziel konkretisiert und Forschungsfragen ausdifferenziert wurden (vgl. 4). Ebenfalls auf Basis dieses Bezugsrahmens wurden in einem iterativen Prozess in der dritten, vierten und fünften Phase erste als wesentlich empfundene Gestaltungsprinzipien formuliert und darauf aufbauend ein Prototyp der Lehrveranstaltung entwickelt, durchgeführt sowie formativ evaluiert, um auf Basis dieser Evaluation schließlich eine konsolidierte Form der Lehrveranstaltung zu entwickeln (vgl. 6). Diese konsolidierte Lehrveranstaltung wurde dann in der sechsten Phase in größerem Umfang summativ evaluiert (vgl. 7 und 8), um auf die Ergebnisse dieser Evaluation aufbauend konsolidierte Gestaltungsprinzipien für die Lehrveranstaltung formulieren zu können (vgl. 9). In diesem gesamten Prozess waren Forschung zur und Entwicklung der Lehrveranstaltung eng miteinander verwoben, wobei je nach Phase der Fokus einmal stärker auf der Forschung und einmal stärker auf der Entwicklung liegen konnte. Aufgrund dieser engen Verbindung von Forschung und Entwicklung bleibt eine lineare Darstellung des Prozesses, wie sie für den hier vorliegenden Forschungsbericht im Hinblick auf Textkohärenz und Nachvollziehbarkeit notwendig erscheint, immer nur eine Annäherung an den realen Prozessablauf in der Forschungspraxis. Dies sollte berücksichtigt werden, wenn in diesem Kapitel zunächst das Forschungsdesign der hier vorliegenden Studie vorgestellt wird, bevor darauf aufbauend im nächsten Kapitel die Entwicklung der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt wird (vgl. 6).

Die Forschung in Design Research hat – wie bereits ausgeführt (vgl. 4.3.2) – grundsätzlich evaluativen Charakter. Entsprechend zielt auch das Forschungsdesign der hier vorliegenden Studie auf die empirische Evaluation der Lehrveranstaltung zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Entwicklung ab. Je nach

Entwicklungsstand der Lehrveranstaltung wurden dabei verschiedene Methoden der Evaluation mit jeweils spezifischem Fokus verwendet. Diese verschiedenen Methoden werden im folgenden Abschnitt in Form des Evaluationskonzepts im Überblick dargestellt und begründet.

5.1 Evaluationskonzept der vorliegenden Studie

Die hier vorliegende Studie geht auf empirischer Ebene der Frage nach, inwiefern sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer im Laufe der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht, untersucht anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung, entwickelt. Dieser Fragestellung entsprechend liegt der generelle Fokus der empirischen Evaluation nicht auf der Lehrveranstaltung selbst bzw. auf einzelnen Elementen der Lehrveranstaltung (*research on intervention*), sondern auf der professionellen Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden, die durch die Lehrveranstaltung gefördert werden soll (*research through intervention*). Dieser Fokus legte den Schwerpunkt der empirischen Evaluation auf die summative Evaluation der am Ende des Entwicklungsprozesses konsolidierten Form der Lehrveranstaltung, also auf die Gamma-Phase der Evaluation. Im Zuge des Entwicklungsprozesses hin zu dieser konsolidierten Form der Lehrveranstaltung wurde zunächst eine erste vorläufige Version der Lehrveranstaltung als Prototyp entwickelt, durchgeführt und evaluiert (vgl. 6).

Die Planung der Evaluation des Prototyps und anschließend der konsolidierten Form der Lehrveranstaltung orientierte sich an den von McKenney und Reeves (2012, 2014) vorgeschlagenen drei Phasen (vgl. 4.3.2): In der Alpha-Phase vor der Implementierung sowie in der Beta-Phase während und nach der Implementierung des Prototyps sollte eine formative Evaluation über mögliche Verbesserungen des Lehrveranstaltungsdesigns hin zur konsolidierten Form der Lehrveranstaltung informieren. Eine summative Evaluation ebenfalls in der Beta-Phase während und nach der Implementierung des Prototyps sollte zudem eine erste Einschätzung dahingehend ermöglichen, ob denn bereits der Prototyp zumindest in Ansätzen den erhofften Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden hatte. Gleichzeitig diente diese summative Evaluation auch der Pilotierung der entsprechenden Erhebungsinstrumente für die schlussendliche umfangreiche summative Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung während und nach ihrer Implementierung in der Gamma-Phase. Einen Überblick über das vollständige Evaluationskonzept bietet die folgende Tabelle 4.

Tabelle 4: Überblick über das vollständige Evaluationskonzept der vorliegenden Studie in Anlehnung an McKenney und Reeves (2012, S. 136–151; 2014, S. 143–148) sowie Euler (2014b, S. 20); für die jeweilige Phase besonders relevante Evaluationsmethoden kursiv; gestrichelte Linien stehen für fließende Übergänge (vgl. 4.3.2)

Phase der Evaluation	Phase der Implementierung	Spezifischer Fokus der Evaluation	Verwendete Methoden	Art der Evaluation
Alpha	vor Implementierung des Prototyps der Lehrveranstaltung	Struktur: inhaltlich-konzeptionelle Schlüssigkeit und hochschuldidaktisch nachhaltige und handlungswirksame Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dokumentenanalysen</i> • <i>Peer-Feedback</i> 	formativ
Beta	während und nach der Implementierung des Prototyps der Lehrveranstaltung	Kontext: inhaltlich-konzeptionelle und hochschuldidaktische Tragfähigkeit unter lokalen Gegebenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll</i> • <i>Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation</i> • <i>Eingangs- und Schlusserhebung (Pilot)</i> • <i>Lautes Erinnern (Pilot)</i> 	
Gamma	während und nach Implementierung der konsolidierten Lehrveranstaltung	Effekt: Einfluss auf Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz, erkennbar an Veränderungen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eingangs- und Schlusserhebung</i> • <i>Lautes Erinnern</i> • <i>Reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll</i> • <i>Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation</i> 	summativ

Wie aus dieser Tabelle zum Evaluationskonzept hervorgeht, wurden je nach Phase und Fokus der Evaluation unterschiedliche Evaluationsmethoden verwendet. Die Evaluation in der Alpha-Phase vor der Implementierung des Prototyps erfolgte durch eine Dokumentenanalyse in Form einer intensiven Literaturrecherche, aus der der bereits genannte theoretische und praktische Bezugsrahmen für die Gestaltung der Lehrveranstaltung hervorging, sowie durch Peer-Feedback im Rahmen eines kontinuierlichen informellen Austauschs mit Kolleg*innen am Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien. Sowohl die Dokumentenanalyse als auch das Peer-Feedback fanden wenig formalisiert statt und spielten im Hinblick auf den Fokus der hier vorliegenden Studie auf der summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung keine wesentliche Rolle, sie werden hier daher auch nicht mehr weiter ausgeführt. Eine hingegen wesentliche Rolle im Kontext der hier vorliegenden Studie spielten die Methoden zur formativen Evaluation während und nach der Implementierung des Prototyps in der Beta-Phase sowie insbesondere jene zur summativen Evaluation der konsolidierten Form der Lehrveranstaltung in der Gamma-Phase.

Sowohl der Prototyp der entwickelten Lehrveranstaltung in der Beta-Phase als auch die konsolidierte Form der Lehrveranstaltung in der Gamma-Phase wurden mit insgesamt vier Methoden formativ und summativ evaluiert, je nach Phase hatten die Methoden aber unterschiedliche Relevanz. Einen Überblick über diese Methoden der formativen und summativen Evaluation in Bezug zur Lehrveranstaltung bietet die folgende Abbildung 14.

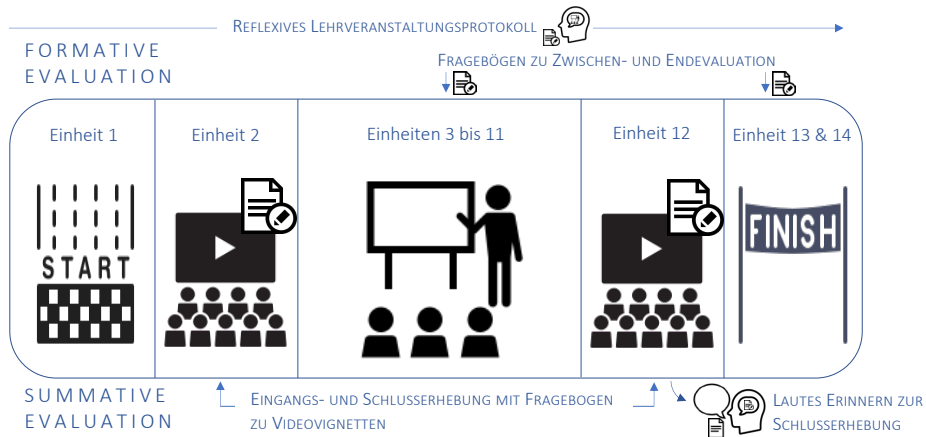


Abbildung 14: Überblick über die Methoden der formativen und summativen Evaluation in Bezug zur Lehrveranstaltung

Die Methoden der formativen Evaluation waren ein vom Lehrenden geführtes reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll und zwei von den teilnehmenden Lehramtsstudierenden ausgefüllte Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation. Diese beiden Methoden sollten in Kombination sowohl die Perspektive des Lehrenden als auch der Studierenden auf das Lehrveranstaltungsdesign und dessen Implementierung fassen, um mögliche Verbesserungen am Lehrveranstaltungsdesign erkennen und umsetzen zu können. Dieser Optimierungsfunktion entsprechend waren diese beiden Methoden der formativen Evaluation insbesondere für die Evaluation des Prototyps in der Beta-Phase relevant. Die Methoden der summativen Evaluation waren eine Eingangs- und Schlusserhebung mit einem Fragebogen zu vier Videovignetten sowie das Laute Erinnern zur Schlusserhebung. Diese beiden Methoden sollten Rückschlüsse auf den Einfluss der Lehrveranstaltung auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden ermöglichen. Dieser Funktion entsprechend standen diese beiden Methoden im Zentrum der Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung in der Gamma-Phase.

Die Datenerhebung und Datenauswertung für die formative und die summative Evaluation werden in den folgenden Abschnitten genauer ausgeführt. Aufgrund ihrer besonderen Relevanz im Kontext der hier vorliegenden Studie liegt der Fokus dabei auf der summativen Evaluation, die entsprechend wesentlich detaillierter dargestellt wird.

5.2 Datenerhebung für die formative Evaluation

5.2.1 Reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll

Für die prozessorientierte formative Evaluation der Lehrveranstaltung aus der Perspektive des Lehrenden und Autors der hier vorliegenden Studie wurde die gesamte Lehrveranstaltung begleitend ein reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll geführt. Dieses reflexive Lehrveranstaltungsprotokoll baute auf der Planung der einzelnen Einheiten der Lehrveranstaltung auf, die am Ende der Vorbereitung zu jeder Lehrveranstaltungseinheit schriftlich fixiert wurde (vgl. 6.2.4). Konkret bildeten diese schriftlichen Planungen die Grundlage, um im Anschluss an jede Einheit den wahrgenommenen realen Verlauf der Einheit aus Sicht des Lehrenden zu dokumentieren und im Hinblick auf den vorab geplanten Verlauf zu reflektieren. Diese Dokumentation und Reflexion der einzelnen Einheiten orientierte sich an dem von Bräuer (2014, S. 111–118) vorgeschlagenen und auf Grundlage von Schöns (1987) Konzeption einer reflexiven Praxis entwickelten Lehrportfolio, das

„grundsätzlich zur Beobachtung und sukzessiven Veränderung der eigenen Lehre, vor allem mit Blick auf deren Wirksamkeit hinsichtlich der Ausbildungsziele Ihres Faches und der Erwartungen aus den angezielten Berufsfeldern, aber auch mit Bezug auf die aktuelle Leistungsfähigkeit Ihrer Studierenden [eignet].“ (Bräuer, 2014, S. 111)

Die Dokumentation und Reflexion des wahrgenommenen Verlaufs im Hinblick auf den vorab geplanten Verlauf der Lehrveranstaltung nach jeder Einheit erfolgte strukturiert, indem sie sich an den von Bräuer (2014, S. 25–30) vorgeschlagenen vier Ebenen der reflexiven Praxis orientierte: Diese vier Ebenen führten vom 1) Beschreiben und Dokumentieren über das 2) Analysieren und Interpretieren hin zum 3) Bewerten und Beurteilen des wahrgenommenen Verlaufs einer Lehrveranstaltungseinheit schließlich hin zum 4) Planen von ggf. notwendigen Handlungsalternativen bei der zukünftigen Durchführung der entsprechenden Lehrveranstaltungseinheit. Die folgende Abbildung 15 zeigt diese vier Ebenen der reflexiven Praxis im Überblick.

Ebenen der Reflexion	4	Planen	... von Handlungsalternativen
	3	Beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		Bewerten	... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
		Interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
	2	Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
		Dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
	1	Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Abbildung 15: Ebenen der reflexiven Praxis (aus: Bräuer, 2014, S. 27; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Für die Reflexion wurden nach Möglichkeit bereits während der Lehrveranstaltungseinheit Notizen zu ihrem wahrgenommenen Verlauf gemacht (*reflection in action*). Dies war aufgrund der Unterrichtssituation aber selten möglich, daher erfolgte der Großteil der Reflexion meist unmittelbar im Anschluss an die Lehrveranstaltung oder zumindest immer innerhalb von 24 Stunden nach Lehrveranstaltungsende (*reflection on action*). Bei dieser Reflexion wurde auch auf Artefakte aus der Lehrveranstaltung zurückgegriffen. Solche Artefakte waren zum Beispiel eigene Notizen, Fotos von Tafelanschriften oder Produkte von Studierenden (z. B. Plakate). Die Reflexion erfolgte schriftlich auf Grundlage der in der Vorbereitung schriftlich fixierten Lehrveranstaltungsplanung in einem eigenen Lehrveranstaltungsprotokoll. Neben diesen wöchentlichen Primärreflexionen wurden in Anlehnung an Bräuer (2014, S. 112–113) nach jeweils vier Lehrveranstaltungseinheiten zudem auch Sekundärreflexionen durchgeführt. Diese Sekundärreflexionen bauten auf den vier Primärreflexionen zu den vier vorhergegangenen Einheiten auf und zielten darauf ab, diese vier Primärreflexionen zusammenfassend im Hinblick auf Ziele der Lehrveranstaltung zu reflektieren, um wiederum möglicherweise notwendige Handlungsalternativen auf inhaltlicher und/oder organisatorischer Ebenen zu erarbeiten.

Ein reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll wurde sowohl zum Prototyp als auch zu jedem der drei Durchläufe der konsolidierten Lehrveranstaltung geführt. Auf Basis des Lehrveranstaltungsprotokolls zum Prototyp wurden einige Veränderungen am Lehrveranstaltungsdesign hin zur konsolidierten Form der Lehrveranstaltung durchgeführt (vgl. 6.3.2). Die Lehrveranstaltungsprotokolle zu den drei Durchläufen der konsolidierten Lehrveranstaltung eröffneten keine weiteren notwendigen Veränderungen am Lehrveranstaltungsdesign. Aufgrund ihres Umfangs von zusammen insgesamt rund 285 Seiten und insbesondere, weil sie einige Informationen in Bezug auf Studierende enthalten, sind die Lehrveranstaltungsprotokolle aus Gründen des Datenschutzes nicht dem Anhang beigelegt, sie können aber beim Autor eingesehen werden.

5.2.2 Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation

Für die prozessorientierte formative Evaluation der Lehrveranstaltung aus der Perspektive der Studierenden wurde sowohl zum Prototyp als auch zu jedem der drei Durchläufe der konsolidierten Lehrveranstaltung eine anonyme Evaluation der Lehrveranstaltung zur Mitte und zum Ende der Lehrveranstaltung durchgeführt. Für diese Evaluation wurden zwei schriftliche Fragebögen verwendet.

Der Fragebogen zur Mitte der Lehrveranstaltung bestand aus fünf offenen Fragen und ist in gestauchter Form – das Original füllt eine DIN-A4-Seite und bietet entsprechend mehr Platz für Anmerkungen – in Tabelle 5 dargestellt. Die Fragen zielten auf positive und negative Einschätzungen der Studierenden zu Ge-

staltungselementen der ersten Hälfte der Lehrveranstaltung, auf Wünsche zu ihrer weiteren Gestaltung sowie auf allgemeine weitere Anmerkungen ab.

Tabelle 5: Fragebogen (gestaucht) zur Zwischenevaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden zur Mitte der Lehrveranstaltung in enger Anlehnung an Lengenfelder et al. (2001)

Das hat mir in der LV bisher <u>gefallen</u>	Das hat mir in der LV bisher <u>nicht (so) gefallen</u>
Das war mir bisher <u>noch zu wenig</u> /Das würde ich <u>mir noch wünschen</u>	Das war mir bisher <u>zu viel</u> /Das sollte im verbleibenden Semester <u>reduziert werden</u>
Weitere Anmerkungen	

Dieser Fragebogen wurde in der siebten Einheit ausgegeben und die Studierenden hatten rund zehn Minuten Zeit, um ihn auszufüllen und wieder abzugeben. Die Antworten wurden vom Lehrenden und Autor der hier vorliegenden Studie abgetippt, thematisch gruppiert und zu Beginn der folgenden achten Lehrveranstaltungseinheit mit den Studierenden besprochen.

Für die Evaluation zum Ende der Lehrveranstaltung wurde der offizielle Fragebogen zur Evaluierung von Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung verwendet. Er umfasst 22 geschlossene und drei offene Fragen zu unterschiedlichen Aspekten von Lehrveranstaltungen und kann online vollständig eingesehen werden (Universität Wien, 2018). Dieser Fragebogen wurde in der vorletzten Einheit – meist der 13. – allen Studierenden digital zugeschickt und sie hatten rund 15 Minuten Zeit, um ihn auszufüllen. Vorab wurde vom Lehrenden und Autor der vorliegenden Studie darum gebeten, insbesondere von den freien Textfeldern für Rückmeldungen zur Gestaltung der Lehrveranstaltung Gebrauch zu machen. Die Fragebögen wurden automatisiert durch die Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien ausgewertet. Die Auswertungsergebnisse wurden in der letzten Einheit der Lehrveranstaltung mit den Studierenden besprochen. Gemeinsam sollten die Ergebnisse aus der Zwischen- und der Endevaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden Rückschlüsse auf die Einschätzung des Lehrveranstaltungsdesigns durch die Studierenden erlauben. Diese Einschätzungen der Studierenden wiederum sollten in potenzielle Adaptionen des Lehrveranstaltungsdesigns einfließen. Damit bildeten die Fragebögen zu Zwischen- und Endevaluation gemeinsam mit dem reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll die Grundlage für die Einschätzung des Lehrveranstaltungsdesigns unter formativer Perspektive.

5.3 Auswertung der Daten aus der formativen Evaluation

Die Daten aus der formativen Evaluation dienten – wie bereits ausgeführt – dazu, mögliche Verbesserungen am Lehrveranstaltungsdesign erkennen und umsetzen zu können. Wesentlich waren hier insbesondere die Daten aus der Implementierung des Prototyps der Lehrveranstaltung, die als Grundlage für die Entwicklung der konsolidierten Lehrveranstaltung dienten. Die Auswertung dieser Daten erfolgte nicht im engeren Sinn strukturiert empirisch, was im Hinblick auf den Fokus der hier vorliegenden Studie auf die summative Evaluation der Lehrveranstaltung (*research through intervention*) auch aus forschungslogischen Gründen nicht notwendig erschien (vgl. 4.3.2). Im reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll zum Prototyp wurden zentrale Gedanken zu möglichen Verbesserungen des Lehrveranstaltungsdesigns bereits während der Implementierung besonders markiert und nach der Implementierung erneut gesichtet. Rückmeldungen aus den Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation wurden zunächst grob thematisch zusammengefasst und anschließend ebenfalls im Hinblick auf mögliche Verbesserungen des Lehrveranstaltungsdesigns erneut gelesen. Einige Ergebnisse aus der formativen Evaluation werden exemplarisch in Abschnitt 6.3.2 im Kontext der Entwicklung der Lehrveranstaltung dargestellt. Wesentlich strukturierter als die formative Evaluation und auch im engeren Sinn empirisch erfolgte die Datenerhebung und Datenauswertung im Rahmen der summativen Evaluation, die im Fokus der hier vorliegenden Studie steht und in den folgenden Abschnitten daher detailliert ausgeführt wird.

5.4 Datenerhebung für die summative Evaluation

5.4.1 Design der summativen Evaluation

Der Schwerpunkt der hier vorliegenden Studie lag auf der summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung. Mit ihr sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Laufe der Lehrveranstaltung, untersucht anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung, entwickelt (Forschungsfrage 3, vgl. 4.2). Zur Untersuchung dieser Entwicklung bestand die summative Evaluation – wie in Abbildung 16 dargestellt – aus einer Eingangs- und Schlusserhebung mit offenem Fragebogen zu vier Videovignetten und dem introspektiven Verfahren des Lauten Erinnerns in Verbindung mit der Schlusserhebung. Diesen Erhebungsmethoden entsprechend handelt es sich in der vorliegenden Studie um qualitative Daten, wobei die Daten aus dem Fragebogen für statistische Analysen quantifiziert wurden (vgl. 5.5.3.3).

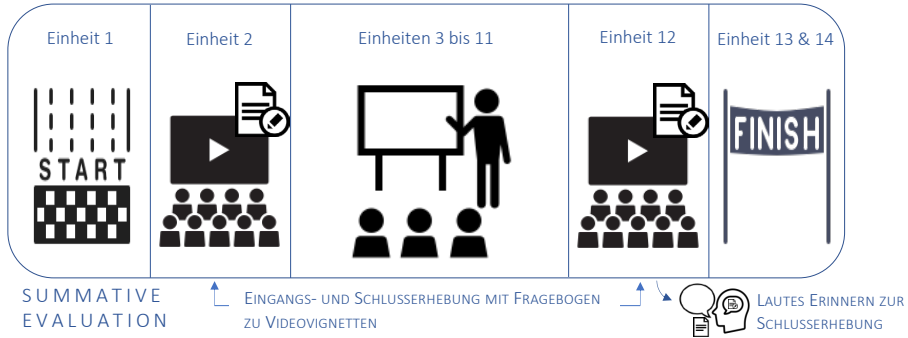


Abbildung 16: Methoden der summativen Evaluation in Bezug zur Lehrveranstaltung

Der Fragebogen zu vier Videovignetten sollte die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Studierenden erheben, die in der hier vorliegenden Studie als Indikator für professionelle Handlungskompetenz gilt (vgl. 3.3.2). Die durch die Videovignetten gewonnenen Daten sollen Auskunft über die Kompetenzentwicklung von einem Erhebungszeitpunkt zum nächsten geben, es handelte sich hierbei also um produktbezogene Daten (Schramm, 2016, S. 122), die durch Vergleich zwischen den Erhebungszeitpunkten Rückschlüsse auf einen Entwicklungsprozess ermöglichen sollen. Entwicklungen im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf Grundlage des Vergleichs zwischen Eingangs- und Schlusserhebung wurden hierbei auf den Besuch der Lehrveranstaltung zurückgeführt, wobei andere Einflüsse nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden können.³¹ Die Produktdaten aus der Schlusserhebung dienen weiters als Impuls für die Erhebung retrospektiver Daten mittels Lautem Erinnern. Das introspektive Verfahren des Lauten Erinnerns in Verbindung mit der Schlusserhebung sollte Einblick in die kognitiven Prozesse der Studierenden bei der Analyse der vier Videovignetten ermöglichen und damit Rückschlüsse auf ihre Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte erlauben.

Im Hinblick auf den Ablauf der Datenerhebung wurden in der ersten Lehrveranstaltungseinheit verpflichtende studienorganisatorische Punkte besprochen und die Studierenden über wesentliche Aspekte einer potenziellen Teilnahme an der Datenerhebung informiert, weshalb die Eingangserhebung in der zweiten Lehrveranstaltungseinheit durchgeführt wurde. Die Schlusserhebung wurde bereits in der zwölften und damit drittletzten Einheit durchgeführt, um eine höhere Teilnehmer*innenzahl für die Studie zu erreichen, da aufgrund der Prüfungszeit zu Semesterende in den beiden letzten Einheiten erfahrungsgemäß mehr Studierende in den Lehrveranstaltungen fehlen. Diese Entscheidung bedingte allerdings auch,

³¹ Hier könnten zukünftige Studien mit einem randomisiert-kontrollierten Design detailliertere Einblicke geben. Im Kontext von Design Research werden randomisiert-kontrollierte Designs aber unter anderem aufgrund ihrer häufig eingeschränkten Kontextsensitivität durchaus kritisch gesehen und werden überhaupt erst am bzw. nach Ende eines Design-Research-Projekts als passend erachtet (ausführlich dazu Bakker, 2018b, S. 11–14).

dass die beiden letzten Einheiten nicht mehr von der Schlusserhebung erfasst wurden.

Für die strukturierte Auswertung der Daten aus der Fragebogenerhebung und aus dem Lauten Erinnern wurden im Hinblick auf die oben bereits genannte leitende Forschungsfrage untergeordnete Forschungsfragen formuliert. Die folgende Tabelle 6 bietet ausgehend von der leitenden übergeordneten Forschungsfrage einen Überblick über diese untergeordneten Forschungsfragen, über die zu deren Beantwortung erhobenen Daten sowie über die Art der Auswertung der entsprechenden Daten.

Tabelle 6: Summatives Evaluationsdesign: Untergeordnete Forschungsfragen, Datenmaterial und Auswertungsmethode

Übergeordnete Forschungsfrage der empirischen summativen Evaluation (Forschungsfrage 3, vgl. 4.2):		
Inwiefern entwickelt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Laufe einer entsprechenden Lehrveranstaltung, untersucht anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung?		
Untergeordnete Forschungsfragen	Datenmaterial	Auswertung
Forschungsfrage 3.1: Wie entwickelt sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in ihren drei Qualitätsdimensionen der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von der Eingangs- zur Schlusserhebung?	Daten aus der Eingangs- und Schlusserhebung mit einer Fragebogenerhebung zu vier Videovignetten: fragengeleitete schriftliche Analysen von vier Unterrichtssituationen	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse
Forschungsfrage 3.2: Inwiefern verändert sich die Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen in den beiden Qualitätsdimensionen Erklärung und Vorhersage in Bezug auf ihre argumentative Stringenz und inhaltliche Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung?		Evaluative qualitative Inhaltsanalyse
Forschungsfrage 3.3: Welche themenspezifischen Entwicklungen im Hinblick auf die Inhalte der Lehrveranstaltung zeigen sich in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen von der Eingangs- zur Schlusserhebung?		Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse
Forschungsfrage 3.4: Welche unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster können aus den Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten herausgearbeitet werden?	Daten aus dem Lauten Erinnern zu den schriftlichen Analysen der vier Videovignetten aus der Schlusserhebung; retrospektive verbale Daten zu den schriftlichen Analysen der vier Unterrichtssituationen in der Schlusserhebung	Linguistische Textanalyse mit Fokus auf deskriptive und argumentative Themenentfaltungsmuster
Forschungsfrage 3.5: Welche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen erlauben diese unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster?		

Durch dieses Design der summativen Evaluation sollte eine systematische Perspektiven-Triangulation erreicht werden, bei der „gezielt verschiedene Forschungsperspektiven qualitativer Forschung miteinander trianguliert werden, um deren Stärken zu ergänzen und Grenzen wechselseitig aufzuzeigen“ (Flick, 2011, S. 20). Besonders zentral ist dabei eine „systematische Auswahl der zu kombinierenden Methoden“ (Flick, 2018, S. 27). In Bezug auf diese systematische Auswahl in der Forschungspraxis verweist Flick (2011, S. 24) auf die Forderung von Fielding und Fielding (1986, S. 34), wonach Methoden, die strukturelle Aspekte des Untersuchungsgegenstands erfassen, mit solchen Methoden kombiniert werden sollten, die die wesentlichen Aspekte seiner Bedeutung aus Sicht der Beteiligten einfangen. Eine solche Kombination an Methoden wird in der hier vorliegenden Studie durch eine Between-method-Triangulation umgesetzt (Denzin, 1979/2009, S. 307–310): Mit dem Fragebogen in der Eingangs- und Schlusserhebung werden einerseits Daten generiert, die über die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen strukturelle Aspekte ihrer professionellen Handlungskompetenz erfassen und durch die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse aus ethischer Perspektive Rückschlüsse auf ihr potenzielles Handeln in der Unterrichtspraxis erlauben sollen. Durch das introspektive Verfahren des Lauten Erinnerns auf Basis der Schlusserhebung sollen andererseits Daten generiert werden, die die individuelle Sicht der Forschungspartner*innen auf ihre Videoanalysen in der Schlusserhebung erfassen und durch die Auswertung mittels linguistischer Textanalyse rekonstruktiv auf die kognitiven Prozesse der Forschungspartner*innen und darüber wiederum auf ihre Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte schließen lassen. Ziel dieser Triangulationsstrategie ist die Erkenntniserweiterung durch die Analyse von Komplementarität und von Divergenzen bei der Integration der beiden Datensätze (Settinieri, 2015, S. 22), um ein tieferes Verständnis der Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung zu gewinnen.

Die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung der summativen Evaluation werden im Folgenden detailliert dargestellt, vorher wird in den beiden folgenden Abschnitten auf die Forschungspartner*innen und auf forschungsethische Überlegungen eingegangen.

5.4.2 Forschungspartner*innen

Die Ergebnisse der summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung sollten anhand von Veränderungen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen Auskunft über die Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung geben. Entsprechend dieser Zielsetzung waren die Forschungspartner*innen die Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung, die im fächerübergreifenden Teil des Bachelorstudiums Lehramt des Verbundstudiums

Nord-Ost angeboten wurde (vgl. 6.1). Die potenzielle Stichprobengröße wurde durch die Anzahl der Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen festgelegt, die seitens der Universität Wien auf maximal 25 Personen begrenzt war. Die potenzielle maximale Stichprobengröße pro Erhebungsdurchgang betrug daher 25 Personen. Die konsolidierte Lehrveranstaltung wurde im Erhebungszeitraum von März 2018 bis Jänner 2019 dreimal unverändert angeboten und in allen drei Lehrveranstaltungen wurden Daten erhoben. Dadurch betrug die potenzielle maximale Stichprobengröße aus drei Erhebungsdurchgängen insgesamt 75 Personen. Die Lehrveranstaltung war im Erhebungszeitraum allerdings nie voll besetzt, wodurch sich eine tatsächliche maximale Stichprobengröße von 66 Personen ergab. Von diesen 66 Personen liegen von 52 Personen komplette Datensätze, bestehend aus je einem Fragebogen aus der Eingangs- und der Schlusserhebung, vor. Diese 52 Personen werden im Kontext der hier vorliegenden Studie als Forschungspartner*innen bezeichnet. Im Hinblick auf die Sampling-Strategie handelt es sich hierbei also um eine Gelegenheitsstichprobe (*convenience sampling*), da alle Forschungspartner*innen an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben (Dörnyei, 2007, S. 98–99; Grum & Legutke, 2016, S. 83). Einen Überblick über die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe zur Fragebogenerhebung bietet die folgende Tabelle 7.

Tabelle 7: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe zur Fragebogenerhebung; *die Möglichkeit, explizit keine oder eine eigene Angabe zum Geschlecht zu machen, wurde von niemandem genutzt

Soziodemographische Merkmale der Stichprobe zur Fragebogenerhebung (n = 52)					
	absolut	relativ		absolut	relativ
Geschlecht*			Vorerfahrung in anderen Studienrichtungen		
männlich	18	34,6 %	Nein	22	42,3 %
weiblich	34	65,4 %	ja	30	57,7 %
andere Familiensprache/n als Schulsprache/n			Lehrveranstaltung zu Mehrsprachigkeit bereits besucht		
nein	40	76,9 %	Nein	21	40,4 %
ja	12	23,1 %	ja	31	59,6 %
Fächerkombination			Lehrveranstaltung zu sprachbewusstem Unterricht bereits besucht		
zwei Sprachfächer	8	15,4 %	Nein	25	48,1 %
ein Sprachfach, ein Sachfach	22	42,3 %	Ja	27	51,9 %
kein Sprachfach, zwei Sachfächer	17	32,7 %	Erfahrung in der Gestaltung von Lerngelegenheiten		
drei Fächer, davon mind. ein Sprachfach	3	5,8 %	Nein	1	1,9 %
keine Angabe	2	3,8 %	Ja	51	98,1 %

Die Datenerhebung mittels Lautem Erinnern sollte in Verbindung zur Schlusserhebung Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen ermöglichen. Eine Voraussetzung für eine Teilnahme einer Person am Lauten Erinnern war daher, dass ein kompletter Datensatz aus der Fragebogenerhebung vorlag. Diese Voraussetzung schränkte die maximale Stichprobengröße für das Laute Erinnern auf 52 Personen ein. Auf Grund des engen Zeitfensters von maximal 24 Stunden zwischen Bezugshandlung, also der Analyse der Unterrichtssequenzen in der Schlusserhebung, und dem Lautem Erinnern sowie des zu erwartenden hohen organisatorischen Aufwands wurde die Anzahl der Forschungspartner*innen für das Laute Erinnern bereits im Vorfeld aus forschungspragmatischen Gründen auf drei bis fünf Personen für jeden der drei Lehrveranstaltungsdurchgänge festgelegt. Schlussendlich konnten insgesamt elf Forschungspartner*innen für die Teilnahme am Lauten Erinnern gewonnen werden. Einen Überblick über die soziodemographischen Merkmale dieser elf Teilnehmer*innen am Lauten Erinnern in chronologischer Reihenfolge ihrer Teilnahme bietet die folgende Tabelle 8.

Die Teilnahme an der Fragebogenerhebung und am Lauten Erinnern beruhte auf Freiwilligkeit. Die Fragebogenerhebung erfolgte zudem grundsätzlich anonym, das Laute Erinnern unter Zusicherung einer späteren Pseudonymisierung. Auf diese und weitere forschungsethische Aspekte wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

5.4.3 Forschungsethische Überlegungen

Das hier dargestellte Forschungsvorhaben ist stark „abhängig von und situiert in den Beziehungen des Forschers zu Personen und deren Umfeld“ (Legutke & Schramm, 2016, S. 109), im konkreten Fall zu den Studierenden in der Lehrveranstaltung. Um eine Grundlage für eine möglichst vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Forscher und Forschungspartner*innen zu schaffen, wurde möglichst hohe Transparenz hinsichtlich der Ziele, Verfahren und Ergebnisse des Forschungsprojekts angestrebt. Entsprechend wurde bereits in der Beschreibung der Lehrveranstaltung im Lehrveranstaltungsverzeichnis darüber informiert, dass zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung auf freiwilliger Basis Daten zur Evaluation der Lehrveranstaltung erhoben werden würden. Da im Forschungsprojekt mit der schriftlichen Fragebogenerhebung und dem mündlichen Lauten Erinnern zwei verschiedene Methoden der Datenerhebung zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorgesehen waren, erhielten die Studierenden im Laufe der Lehrveranstaltung auch zwei informierte Teilnahmeerklärungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Die informierte Teilnahmeerklärung zur Durchführung der Fragebogenerhebung erhielten die Studierenden in der ersten Lehrveranstaltungseinheit, also eine Woche vor der Eingangserhebung. Sie beinhaltete genauere Informationen über

Tabelle 8: Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer*innen am Lauten Erinnern in chronologischer Reihenfolge der Teilnahme

Pseudonym	Geschl.	andere Familienspr.	Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer*innen am Lauten Erinnern (n = 11)						Dauer des Lauten Erinnerns
			Fächerkombination	Vorerfahrung andere Studien	IV Mehrsprachigkeit bereits besucht	LV Sprachbewusster Unterricht besucht	Erfahrung Gestaltung Lehr-/ Lernprozesse		
Markus	m	nein	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	nein	nein	ja	ja	ja	25:40 Min
Sonica	w	ja	zwei Sprachfächer	ja	ja	ja	ja	ja	09:45 Min
Marion	w	nein	ein Sprachfach, ein anderes Fach	ja	ja	ja	ja	ja	12:20 Min
Clara	w	ja	Kombination aus drei Fächern	ja	ja	ja	nein	ja	14:50 Min
Dominik	m	nein	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	nein	nein	nein	nein	ja	18:00 Min
Simon	m	ja	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	ja	ja	ja	nein	ja	15:30 Min
Anna	w	nein	zwei Sprachfächer	ja	nein	nein	nein	ja	12:40 Min
Claudia	w	nein	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	ja	ja	ja	nein	ja	18:20 Min
Hannes	m	nein	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	nein	ja	ja	nein	ja	15:50 Min
Maria	w	nein	kein Sprachfach, zwei andere Fächer	ja	ja	ja	ja	ja	21:10 Min
Tobias	m	nein	ein Sprachfach, ein anderes Fach	ja	ja	ja	ja	ja	17:35 Min

die Durchführung der Datenerhebung, ihre Ziele, die Zeitdauer, das Procedere, Vor- und Nachteile einer Teilnahme, Datenschutz, Ansprechpersonen sowie zur weiteren Verwendung der Daten (vgl. Anhang A1). Die Studienteilnahme war freiwillig und konnte jederzeit ohne Angabe von Gründen unterbrochen werden. Um zu vermeiden, dass potenzielle Forschungspartner*innen sich zur Teilnahme gedrängt fühlten – schließlich bestand ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis durch die Beziehung Lehrender-Studierende, erfolgte die Datenerhebung mit dem Fragebogen anonym (Legutke & Schramm, 2016, S. 113). Die Anonymität wurde gewährleistet, indem die Studierenden einen persönlichen numerischen Code nach einem vorgegebenen Muster generierten, der nur ihnen bekannt war und durch den die Datensätze aus beiden Erhebungszeitpunkten aufeinander bezogen werden konnten. Da die Fragebogenerhebung in der Lehrveranstaltung stattfand, bat der Forscher nach der Erhebung zudem einzelne Forschungspartner*innen darum, die Fragebögen einzusammeln, und verließ anschließend kurz den Raum, um selbst nicht zu sehen, wer den Fragebogen abgab und wer nicht.

Die informierte Teilnahmeerklärung zur Durchführung der Erhebung durch das Laute Erinnern erhielten die Studierenden in der viertletzten Lehrveranstaltungseinheit, also eine Woche vor der geplanten Erhebung. Die informierte Teilnahmeerklärung zum Lauten Erinnern beinhaltete genauere Informationen zu den gleichen Aspekten wie jene zur Fragebogenerhebung (siehe oben). Explizit hingewiesen wurde hier aber darauf, dass das Laute Erinnern im Unterschied zur Fragebogenerhebung nicht anonym erfolgen würde und den Teilnehmer*innen am Lauten Erinnern auch die jeweiligen Fragebogendaten zugeordnet werden könnten, die Anonymität der Fragebogendaten also aufgehoben werden würde. Aus diesem Grund wurden in der informierten Teilnahmeerklärung die Vertraulichkeit der Daten, eine mit der EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) konforme Datenverarbeitung sowie eine pseudonymisierte Verwendung der Daten in zukünftigen Publikationen zugesichert (vgl. Anhang A2). Rückblickend erscheint dieses Vorgehen forschungsethisch nicht ideal. Im Hinblick auf das oben bereits genannte Abhängigkeitsverhältnis durch die Beziehung Lehrender-Studierende wäre es besser gewesen, das Laute Erinnern von einer ansonsten unbeteiligten, aber geschulten dritten Person durchführen und die Daten dem Forscher erst nach Abschluss der Lehrveranstaltung und Beurteilung aller Studierenden zukommen zu lassen. Damit hätte einerseits besser vermieden werden können, dass sich potenzielle Forschungspartner*innen zur Teilnahme gedrängt fühlten, andererseits wäre dadurch auch eine potenzielle positive oder negative Beeinflussung des Forschers und gleichzeitig Lehrveranstaltungsleiters im Hinblick auf die Studierenden ausgeschlossen worden. Bei ähnlich gelagerten zukünftigen Forschungsprojekten sollten diese Aspekte besser berücksichtigt werden.

5.4.4 Fragebogen zu vier Videovignetten

Im Hinblick auf die Erhebung der professionellen Handlungskompetenz werden Verfahren auf Basis von Selbsteinschätzungen, Erfahrungsberichten oder berufsbio-graphischen Daten aufgrund ihrer höheren Subjektivität (König, 2014, S. 623; Seidel et al., 2010, S. 298) und der mangelnden Berücksichtigung der Situativität und Kontextgebundenheit pädagogischen Handelns (Oser et al., 2010, S. 6) kritisch betrachtet. In den vergangenen Jahren werden daher zunehmend videographische Verfahren für die Erhebung professioneller Handlungskompetenz verwendet, da etwa videographierte Unterrichtssequenzen als Teil dieser Verfahren die Komplexität und Simultanität von Unterrichtssituationen einzufangen vermögen und in Erhebungssituationen dadurch die Kontextgebundenheit unterrichtlichen Handelns stärker berücksichtigen (König, 2020, S. 169; Seidel & Thiel, 2017, S. 13). Durch diese Eigenschaft ermöglichen videographierte Unterrichtssequenzen als Erhebungsimpulse zudem eine gewisse Standardisierung – alle sehen dieselben Sequenzen – und erlauben dadurch eine gewisse objektivere Erfassung der professionellen Handlungskompetenz (Oser et al., 2010). Insbesondere in der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung, die in der vorliegenden Studie als Anker der Erfassung professioneller Handlungskompetenz fungiert, spielen videographische Verfahren eine zentrale Rolle (Rutsch et al., 2017, S. 17–18; vgl. 3.3.3).

5.4.4.1 Struktur und Einsatz des Fragebogens

Im Hinblick auf die oben genannten Vorteile videographischer Verfahren für die Erfassung professioneller Handlungskompetenz im Allgemeinen und der weiten Verbreitung solcher Verfahren zur Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Spezifischen wurde auch in der hier vorliegenden Studie ein Fragebogen zu vier Videovignetten für die Erhebung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Studierenden entwickelt und in der Eingangs- und Schlusserhebung verwendet (vgl. Anhang A3).³² Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurden theoretische bedeutsame statistische Daten zu Personenmerkmalen (Geschlecht, Fächerkombination, Familiensprache/n in der eigenen Kindheit) und Vorerfahrungen (besuchte Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit und/oder sprachbewusster Unterrichtsgestaltung vor und parallel zur Lehrveranstaltung, Erfahrung mit der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen) erhoben. Im zweiten Teil sollten die Forschungspartner*innen vier Videovignetten fragengeleitet schriftlich analysieren. Die vier Videovignetten sind zwischen eineinhalb und

³² Der Fragebogen, der in diesem Abschnitt dargestellt wird, ist der auf Basis der Pilotierung adaptierte und entsprechend finale Fragebogen. In der Pilotierung wurde eine frühere Version des Fragebogens verwendet, die dieser finalen Version sehr ähnlich war, aus forschungsökonomischen Gründen wird diese frühere Version deshalb nicht im Detail beschrieben. Die Änderungen von dieser früheren zur finalen Version des Fragebogens auf Grundlage der Pilotierung sind aber in Abschnitt 6.3.3.2 nachzulesen.

drei Minuten lang, sind Good-Practice-Beispiele aus publizierten Materialien für die Lehrer*innenbildung und zeigen vier Unterrichtssituationen, die mit jeweils bestimmten Inhalten der Lehrveranstaltung in Verbindung stehen (vgl. 5.4.4.2). Im Fragebogen fanden sich zu jeder der vier Videovignetten eine kurze Kontextualisierung, ein visueller Vorimpuls sowie eine Beobachtungsaufgabe mit drei Impulsfragen, die für jede Videovignette gleich waren. Abbildung 17 zeigt die drei Elemente des Fragebogens zu jeder Vignette in gestauchter Form – das Original füllt zwei DIN-A4-Seiten pro Vignette und bietet für die Beantwortung jeder Impulsfrage eine halbe Seite Platz – anhand des Beispiels zu Vignette 3 aus Brandt und Gogolin (2016a).

Video 3

Sie sehen ein Video einer Unterrichtssequenz (Dauer: 2:54 Min). Die Unterrichtssequenz stammt aus einer Geschichtsstunde (10. Schulstufe; 2. Klasse Oberstufe) zum Thema „Machtübernahme Hitlers“. In einer Gruppenarbeitsphase sollen die Schüler*innen das zentrale Thema des Textes herausarbeiten.

Screenshot aus dem Video;
aus Datenschutzgründen
für Publikation entfernt.

Sie sehen die Unterrichtssequenz zwei Mal. Bitte formulieren Sie Ihre Antworten zu den folgenden Fragen möglichst ausführlich.

- 3.1. Was fällt Ihnen an dieser Unterrichtssituation im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung auf?
- 3.2. Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung?
- 3.3. Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen im Allgemeinen? Warum?

Abbildung 17: Auszug aus dem Fragebogen mit Kontextualisierung, visuellem Vorimpuls und Beobachtungsaufgabe mit den drei Impulsfragen (gestaucht) zu Vignette 3 aus Brandt und Gogolin (2016a)

Die Impulsfragen zu den Vignetten waren offen, da offene Fragenformate zu Videovignetten „eher Einblick in die Problemlösungsfähigkeit ermöglichen und Antworten weniger lenken“ (Benz, 2016, S. 208). In der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung werden offene Fragenformate außerdem insbesondere dann eingesetzt, wenn – wie in der vorliegenden Studie – über die erhobenen Daten nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Aspekte der professionellen Unterrichtswahrnehmung untersucht werden soll (exemplarisch Michalsky, 2014; Schäfer & Seidel, 2015; van Es et al., 2017). Als Grundlage für die Formulierung

der Impulsfragen dienten die Fragestellungen in den Studien von Michalsky (2014) und van Es et al. (2017) zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung selbstregulierten Lernens bei Schüler*innen bzw. schüler*innenzentrierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts im Zuge einer universitären Lehrveranstaltung. Die folgende Tabelle 9 zeigt die Impulsfragen aus den entsprechenden Studien im Überblick:

Tabelle 9: Offene Impulsfragen aus ähnlich gelagerten Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen sowie die darauf aufbauend entwickelten Impulsfragen aus der vorliegenden Studie

Michalsky (2014)	van Es et al. (2017)	vorliegende Studie
„Describe what was done at each time stamp to develop students' SRL [self-regulated learning]. What do you think were the teachers' considerations? Explain and predict how and why the events you describe will develop students' SRL.“ (Michalsky, 2014, S. 220–221)	„(a) What do you notice? (b) Describe what's going on in the clip. (c) How did the teaching support student thinking and learning? And (d) was anything else noteworthy?“ (van Es et al., 2017, S. 170)	1) Was fällt Ihnen an dieser Unterrichtssituation im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung auf? 2) Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung? 3) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen im Allgemeinen? Warum?

Die Impulsfragen im Fragebogen der hier vorliegenden Studie zielten auf die beiden Teilkomponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung: Impulsfrage 1 auf die selektive Wahrnehmung, also auf die Identifikation lernrelevanter und das Ignorieren nicht lernrelevanter Aspekte; Impulsfragen 2 und 3 auf die wissensgesteuerte Verarbeitung, also auf das Erklären bzw. begründete Vorhersagen der potenziellen Wirkung dieser lernrelevanten Aspekte auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Gleichzeitig decken die drei Impulsfragen mit der jeweiligen Fokussierung auf 1) das Beschreiben, 2) das Erklären und 3) das begründete Vorhersagen auch die drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung ab (vgl. 3.3.2). Diese drei Qualitätsdimensionen waren als deduktive Kategorien auch als Ausgangspunkt der späteren Datenauswertung vorgesehen (vgl. 5.5.3) und sollten aus forschungslogischen Überlegungen daher auch bereits im Fragebogen entsprechend fokussiert werden. Die Formulierung „im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung“ bei allen drei Impulsfragen sollte schließlich den thematischen Fokus der Analyse insgesamt auf die sprachliche Dimension der Unterrichtssituation lenken und war ein Ergebnis der Pilotierung des Fragebogens (vgl. 6.3.3.2).

Während der Datenerhebung wurden die vier Videovignetten nacheinander bearbeitet. Diese Bearbeitung erfolgte bei jeder Videovignette in fünf Schritten: Beginnend mit Videovignette 1 wurden den Studierenden 1) zunächst die Kon-

textualisierung und die Impulsfragen vorgelesen, 2) dann wurde das Video einmal abgespielt, 3) anschließend hatten die Studierenden zweieinhalb Minuten Zeit für die Bearbeitung der Impulsfragen in Stichworten und/oder in ganzen Sätzen, 4) danach wurde das Video ein zweites Mal abgespielt und 5) abschließend erhielten die Studierenden erneut zweieinhalb Minuten Zeit für die weitere Bearbeitung der Impulsfragen.

Wie oben angeführt dienten englischsprachige Studien als wesentlicher Orientierungspunkt für die Konzeption des Fragebogens. Vergleichbare methodische Vorgehensweisen wie in diesem Abschnitt beschrieben finden sich aber auch in der deutschsprachigen Forschung, etwa in Untersuchungen aus den Bereichen der Fachdidaktik Englisch (Diener, 2016; Gießler, 2018), der Fachdidaktik der Naturwissenschaften (Brovelli et al., 2013) oder im Projekt *DaZKom-Video* zur Messung der Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Lemmerich et al., 2019). Besonders das Projekt *DaZKom-Video* hätte sich auf Grund der thematischen Nähe als wichtiger Orientierungspunkt für die vorliegende Studie angeboten, zum Zeitpunkt der Konzeption des Fragebogens im Frühjahr und Sommer 2017 befand sich das Projekt *DaZKom-Video* allerdings erst in der Anfangsphase und es lagen entsprechend noch keine Publikationen aus dem Projekt vor.

5.4.4.2 Auswahl und Lehrveranstaltungsbezug der Videovignetten im Fragebogen

Bei der Auswahl der Videovignetten für die Fragebogenerhebung waren vier Kriterien leitend: Erstens sollten die Vignetten gemeinsam möglichst viele Anknüpfungspunkte an die Inhalte der Lehrveranstaltung bieten, um die Inhalte der Lehrveranstaltung dadurch möglichst breit in der Fragebogenerhebung abzudecken. Zweitens sollte sich die inhaltliche Grundstruktur der Lehrveranstaltung mit ihrem angestrebten gleichwertigen thematischen Fokus auf bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch einerseits sowie auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen andererseits auch in der Fragebogenerhebung widerspiegeln, weshalb darauf geachtet wurde, gleich viele und in etwa gleich lange Vignetten zu diesen beiden Themenbereichen zu wählen. Drittens sollten die einzelnen Vignetten authentische Unterrichtssituationen auf Deutsch aus einem deutschsprachigen Kontext zeigen, um ein möglichst hohes Identifikationspotential zu bieten. Viertens sollten die Vignetten aus forschungspragmatischen Gründen nicht zu lang sein und maximal vier Minuten dauern. All diese Kriterien berücksichtigend wurden schließlich vier Vignetten ausgewählt, die in Tabelle 10 im Überblick dargestellt sind.

Tabelle 10: Überblick über die vier für die Fragebogenerhebung ausgewählten Videovignetten

Vignette	Thematischer Fokus	Titel	Vorkommende Konzepte	Fach	Schulstufe	Länge	Quelle
1	Bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch	Sprachsensible Unterrichtsplanung	Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht	Mathematik	6	1:30 Min.	Brandt & Gogolin (2016a)
2		Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen	Mikro-Scaffolding	Geschichte	5	3:01 Min.	Beese et al. (2014b)
3	Gesamtes sprachliches Repertoire der Schüler*innen	Freie Sprachwahl in Gruppenarbeit	Translanguaging	Geschichte	10	2:54 Min.	Brandt & Gogolin (2016a)
4		Sprachvergleiche	Sprachvergleich, Language Awareness und Othering	Mathematik	5	1:26 Min.	Brandt & Gogolin (2016a)

Da die vier Videovignetten in publizierten Materialien für die Lehrer*innenbildung erschienen und damit öffentlich zugänglich sind, wird hier aus forschungsökonomischen Gründen auf eine Transkription der Videovignetten verzichtet. Um ein grundsätzliches inhaltliches Verständnis der Vignetten zu ermöglichen, werden die vier Vignetten unten aber kurz mit Fokus auf die inhaltlichen Bezugspunkte zur Lehrveranstaltung dargestellt. Vorweg bietet Abbildung 18 einen Überblick darüber, welche Vignette inhaltliche Anknüpfungspunkte zu welcher Lehrveranstaltungseinheit bietet.



Abbildung 18: Durch die in der Fragebogenerhebung verwendeten Vignetten abgedeckte Lehrveranstaltungseinheiten

Vignette 1 mit dem Titel „Sprachsensible Unterrichtsplanung“ (Dauer 1:30 Min.) aus Brandt und Gogolin (2016a) zeigt einen Ausschnitt aus einer Mathematikstunde einer 6. Schulstufe zum Thema „Konstruieren und Beschreiben von gleichschenkligen Dreiecken“. Zu sehen ist die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen zu Stundenbeginn im Plenum. Die Sequenz bietet inhaltliche Bezugspunkte zum Thema Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht, da die Lehrperson 1) hier zu Stundenbeginn das Vorwissen der Schüler*innen zu in der vorhergegangenen Stunde eingeführten und für die folgende Unterrichtsstunde notwendigen Fachwörtern explizit und fragengeleitet zu aktivieren versucht, 2) sie ihre Äußerungen dabei durch sprachliche Modulation strukturiert und 3) zudem Operatoren zur transparenten Lernzielbestimmung verwendet (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 22–23; Helmke, 2015, S. 190–201).

Vignette 2 mit dem Titel „Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen“ (Dauer: 3:01 Min) aus Beese et al. (2014a) zeigt einen Ausschnitt aus einer Geschichtsstunde einer 5. Schulstufe zum Thema „Übergang von der Altsteinzeit zur Jungsteinzeit“. Zu sehen ist die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen im Plenum bei der gemeinsamen Erschließung einer Tabelle mit Unterschieden zwischen der Jung- und Altsteinzeit. Die Sequenz bietet inhaltliche Bezugspunkte zum Thema der bewussten Hinführung der Schüler*innen zu Bildungs- und Fachsprache durch Mikro-Scaffolding, da die Lehrperson 1) eingeführte Fachwörter explizit als solche benennt und sie erklärt, 2) Visualisierungen zur Unterstützung der Schüler*innen bei ihrer sprachlichen Rezeption und Produktion verwendet sowie 3) die Äußerungen der Schüler*innen fragengeleitet modelliert, um sie zur aktiven Verwendung der eingeführten Begriffe zu führen (Beese et al., 2014b, S. 30–43; Quehl & Trapp, 2013b, S. 26–52).

Vignette 3 mit dem Titel „Freie Sprachwahl in Gruppenarbeit“ (Dauer: 2:54 Min) aus Brandt und Gogolin (2016a) zeigt einen Ausschnitt aus einer Geschichtsstunde einer 10. Schulstufe zum Thema „Machtübernahme Hitlers“. Die Sequenz zeigt zunächst kurz, wie die Lehrperson im Plenum einen Arbeitsauftrag erteilt und die Schüler*innen in Gruppen für dessen Bearbeitung einteilt, anschließend liegt der Fokus länger auf der Interaktion zwischen zwei mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen während der Gruppenarbeitsphase. Die Sequenz bietet inhaltliche Bezugspunkte zum Thema des Zulassens und Verwendens des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen in Lehr-/Lernprozessen, da die zwei Schüler*innen über ein ähnliches sprachliches Repertoire – konkret Deutsch und Russisch – verfügen und dieses funktional für die inhaltliche Erarbeitung eines deutschsprachigen Fachtextes verwenden (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 55–67; García & Kleyn, 2016).

Vignette 4 mit dem Titel „Sprachvergleiche“ (Dauer: 1:26 Min) aus Brandt und Gogolin (2016a) zeigt einen Ausschnitt aus einer Mathematikstunde einer 5. Schulstufe zum Thema „Fachwörter in der Geometrie“. Die Sequenz zeigt die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen im Plenum, wobei der Fokus auf zwei Schüler*innen liegt, die von der Lehrperson dazu aufgefordert

werden, an der Tafel aufgeschriebene deutsche Fachwörter aus der Geometrie für ihre Mitschüler*innen in ihre jeweilige Erstsprache zu übersetzen und ebenfalls an die Tafel zu schreiben, um diese anschließend mit der gesamten Klasse mit den deutschen Fachwörtern vergleichen zu können. Die Sequenz bietet inhaltliche Bezugspunkte zum Thema des Potentials von Sprachvergleichen dafür, 1) ansonsten nicht wahrgenommene Kompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen aktiv in den Unterricht einzubeziehen und dadurch sichtbar zu machen sowie 2) das Sprachbewusstsein aller Schüler*innen in der Klasse zu fördern (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 55–67; Tracy, 2014). Darüber hinaus zeigt die Sequenz aber auch 3) ein Beispiel für Prozesse des Otherings, da die beiden Schüler*innen von der Lehrperson explizit als mehrsprachig positioniert und dadurch als Migrationsandere konstruiert werden (Dirim & Mecheril, 2010; Sprung, 2013).

Neben dem Fragebogen zu vier Videovignetten wurde in der vorliegenden Studie das introspektive Verfahren des Lauten Erinnerns als Datenerhebungsverfahren verwendet, auf das im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

5.4.5 Retrospektion durch Lautes Erinnern

Das introspektive Verfahren des Lauten Erinnerns diente in der hier vorliegenden Studie dazu, vertiefende Einblicke in die kognitiven Prozesse der Forschungspartner*innen bei der Analyse der vier Videovignetten in der Schlusserhebung zu erhalten. Im Gegensatz zu den videographischen Verfahren, auf die bereits im theoretischen Teil im Kontext der empirischen Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung eingegangen wurde (vgl. 3.3.3), wurden introspektive Verfahren in der vorliegenden Studie noch nicht beschrieben. Dies wird daher im folgenden Abschnitt überblickshaft nachgeholt (ausführlich siehe Knorr, 2015, S. 167–172).

5.4.5.1 Introspektive Verfahren

Introspektive Verfahren werden in der Professionsforschung zum Lehrberuf „oft genutzt, um Denk- und Entscheidungsprozesse von Lehrenden (und Lernenden) [...] zu erfassen und Einblicke in das Wissen der Unterrichtenden zu erhalten“ (Knorr, 2015, S. 168). Unter introspektiven Verfahren werden solche Verfahren bezeichnet, „bei denen gezielt Daten bezüglich einer bestimmten (mentalen oder interaktionalen) Tätigkeit erhoben werden“ (Heine & Schramm, 2016, S. 173). Innerhalb dieses engeren Verständnisses von Introspektion – ein weiteres Verständnis umfasst zusätzlich auch alle Formen von Interviews und Tagebuchdaten – werden vor allem Lautes Denken und als retrospektives Verfahren Lautes Erinnern

genannt (Dörnyei, 2007, S. 147; Heine & Schramm, 2016, S. 174)³³. Eine Definition beider Verfahren findet sich bei Knorr und Schramm (2012, S. 185):

„In beiden Fällen gibt eine einzelne Person introspektiv Auskunft über ihre Gedanken bezüglich einer Handlung, die in der Fremdsprachenforschung häufig eine fremdsprachliche (individuelle oder soziale) Lernerhandlung oder eine lehrerseitige Unterrichtshandlung ist. In Fällen, in denen Kognitionen direkt aus dem Arbeitsgedächtnis oder aus dem Kurzzeitgedächtnis verbalisiert werden, sprechen wir von L[autem] D[enken]; in Fällen, in denen sie aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und nachträglich verbalisiert werden, sprechen wir von L[autem] E[rinnern].“

Als großer Vorteil von introspektiven Verfahren gilt, dass man durch sie potenziell Zugriff auf die mentalen Prozesse erhält, wobei zu berücksichtigen ist, dass mentale Prozesse wohl nie gänzlich dem Bewusstsein zugänglich sind (Heine, 2013, S. 17) und die durch introspektive Verfahren erhobenen Verbaldaten oft auch Verstehens- und Reflexionsprozesse beinhalten und insofern Teil des Lernprozesses sind (Knorr & Schramm, 2012, S. 200–201; Swain, 2006, S. 97). Zudem ist kaum eindeutig festzustellen, „ob die Teilnehmenden tatsächlich Erinnerungen reproduzieren, wie akkurat ihre Erinnerungen sind und ob sie in der Lage waren, ihre Gedanken adäquat in Worte zu fassen“ (Knorr, 2013, S. 49). Nichtsdestotrotz haben sich introspektive Verfahren als Teil von Mehrmethodendesigns zur Erforschung vielschichtiger Zusammenhänge in komplexen Situationen als sinnvoll erwiesen (Heine & Schramm, 2016, S. 178), da sie von den Forschungspartner*innen selbst stammen, detaillierte Einblicke in mentale Prozesse erlauben (Gass & Mackey, 2017, S. 25; Heine, 2013, S. 14) und entsprechend in Triangulation mit anderen Methoden dazu verwendet werden, tiefere Einblicke in den Forschungsgegenstand zu erhalten (Knorr & Schramm, 2012, S. 187). Besonders retrospektive Erhebungsmethoden wie Lautes Erinnern werden allerdings selten als Hauptdatenquelle, sondern meist – wie auch in der vorliegenden Studie – zu Triangulierungszwecken eingesetzt (Heine, 2013, S. 15).

Beim Lauten Erinnern werden die Forschungspartner*innen darum gebeten, sich in eine bestimmte Handlung zurückzusetzen und sich an ihre Gedanken in der konkreten Situation zu erinnern, die Kognitionen kommen dabei aus dem Langzeitgedächtnis. In der Regel wird empfohlen, das Laute Erinnern möglichst noch am selben Tag, spätestens aber innerhalb von 24 Stunden nach der Handlung durchzuführen, an die erinnert werden soll (Heine & Schramm, 2016, S. 176). Ein besonderes Augenmerk bei der Durchführung von Lautem Erinnern sollte zudem auf der Formulierung der Leitfragen liegen, da diese den Erhebungsprozess beeinflussen und potenziell kompromittieren können. Die Leitfragen sollten daher hinsichtlich möglicher Antworten neutral formuliert sein und sollten nicht so gestellt

³³ Eine detaillierte Übersicht über verschiedene Termini zur Bezeichnung introspektiver Verfahren findet sich bei Knorr (2015, S. 171).

werden, dass die Forschungspartner*innen glauben, es werde eine bestimmte Antwort erwartet (Gass & Mackey, 2017, S. 50).

5.4.5.2 Einsatz des Lauten Erinnerns in der vorliegenden Studie

Das Laute Erinnern im Rahmen der hier vorliegenden Studie fand innerhalb von 24 Stunden nach der Schlusserhebung statt. In zehn Fällen noch direkt am selben Tag, in einem Fall am Morgen des nächsten Tages. Das Laute Erinnern zielte auf die Kognitionen der Forschungspartner*innen ab, die beim Zeitpunkt der Videoanalyse eine wichtige Rolle gespielt hatten. Als Stimulus für das Laute Erinnern diente der jeweils eigene Fragebogen der Forschungspartner*innen aus der Schlusserhebung. In der Erhebungssituation hatten die Forschungspartner*innen ihren Fragebogen aus der Schlusserhebung vor sich liegen und konnten über einen Laptop bei Bedarf auch auf die vier Videovignetten zugreifen, um sie sich ggf. erneut anzusehen. Diese Möglichkeit nutzte aber keine*r der Forschungspartner*innen. Die Aufnahme des Lauten Erinnerns erfolgte – wie in Abbildung 19 zu sehen – über eine Videokamera, die an einem Stativ über dem Tisch positioniert war. Damit konnten sowohl die verbalen Äußerungen der Forschungspartner*innen als auch die nonverbalen Hinweise mittels Hand- und Fingerbewegungen auf dem Fragebogen aufgezeichnet werden. Diese Vorgehensweise erwies sich bei der späteren Aufbereitung der Daten als sehr wichtig, da es dadurch wesentlich besser möglich war, die Äußerungen aus dem Lauten Erinnern jenen Aussagen im Fragebogen zuzuordnen, auf die sie sich konkret bezogen.



Abbildung 19:
Aufnahmesituation des
Lauten Erinnerns (Foto:
Denis Weger)

Die Anweisungen zum Lauten Erinnern erfolgten mündlich auf Basis eines Ablaufprotokolls (vgl. Anhang A4). Dieses wurde in Anlehnung an das Ablaufprotokoll bei Gass und Mackey (2000, S. 153–155) und unter Berücksichtigung der Empfehlungen zur Durchführung von Stimulated Recall von Gass und Mack-

ey (2017, S. 49–76), Dörnyei (2007, S. 149–150) sowie von Knorr und Schramm (2012, S. 192–201) erstellt. In den Anweisungen wurden die Forschungspartner*innen aufgefordert, den von ihnen in der Schlusserhebung ausgefüllten Fragebogen von Anfang an durchzulesen und dabei mit einem Finger oder einem Stift anzuzeigen, wo sie gerade lesen. An Stellen, an denen ihnen einfiel, was sie gedacht haben, als sie die entsprechende Antwort im Fragebogen aufgeschrieben haben, sollten sie diese Gedanken äußern. Nachdem den Forschungspartner*innen der Ablauf erklärt und Fragen seitens der Forschungspartner*innen geklärt worden waren, verließ der Forscher den Raum und bat darum, nach Ende des Lauten Erinnerns von den Forschungspartner*innen wieder in den Raum geholt zu werden. Während der Aufnahmen kam es aus Sicht des Forschers zu keinen nennenswerten Störungen. Alle Forschungspartner*innen gingen ihren Fragebogen von Anfang bis Ende durch, niemand brach vorzeitig ab. Eine Auswahl inhaltlich interessanter Stellen in den Fragebögen der Forschungspartner*innen im Vorfeld des Lauten Erinnerns war aus zeitlichen Gründen nicht möglich, da zehn der elf Erhebungen direkt im Anschluss an die Schlusserhebung stattfanden. Zudem waren die Fragebögen anonymisiert und konnten den Forschungspartner*innen nur von ihnen selbst zugeordnet werden.

Am Ende der Erhebung hatten die Forschungspartner*innen noch die Möglichkeit für Nachfragen und Kommentare zu den vier Videovignetten oder zu anderen Aspekten der Studie oder der Lehrveranstaltung. Diese Möglichkeit nutzen einige Forschungspartner*innen und fragten etwa nach dem Ziel der Studie oder berichteten einige ihrer Erfahrungen aus der Lehrveranstaltung. Wenn keine Fragen zu den Zielen der Studie gestellt wurden, gab der Forscher von sich aus im Sinne eines Debriefings kurz Auskunft darüber.

5.5 Auswertung der Daten aus der summativen Evaluation

5.5.1 Aufbereitung der Daten für die Analyse

Die Daten aus der Fragebogenerhebung und aus dem Lauten Erinnern wurden im Austrian Social Science Data Archive (AUSSSDA) archiviert und werden dort im Sinne von Open Science frei zugänglich online zur Verfügung gestellt (Weger, 2024a; 2024b). Damit soll sowohl die Weiterverwendung der Daten ermöglicht sowie größtmögliche Transparenz gewährleistet werden. Für die Auswertung der Daten aus der Fragebogenerhebung und aus dem Lauten Erinnern wurde die Software MAXQDA zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse verwendet, da sie einige Vorteile für die Analyse der Daten der vorliegenden Studie bietet. So erlaubt MAXQDA, manuell sehr zeitaufwändige Analyseschritte automatisiert und damit zeitökonomischer durchzuführen, ist offen für Interaktionen mit anderen Spezialprogrammen, wie etwa mit dem Programm zur statistischen Datenanalyse SPSS, und ermöglicht es, insbesondere unterschiedliche Arten von

Daten „gemeinsam zu betrachten, gleichzeitig auszuwerten und auf unterschiedlichste Weise aufeinander zu beziehen“ (Stefer, 2015, S. 131).

Die Daten aus der Fragebogenerhebung – 52 verbundene Datensätze, insgesamt also 104 Fragebögen aus der Eingangs- und Schlusserhebung – wurden in MAXQDA übertragen, indem für jeden Fragebogen ein eigenes Dokument in MAXQDA angelegt und die handschriftlichen Daten aus den Fragebögen vom Forscher händisch in das entsprechende Dokument in MAXQDA eingetippt wurden. Bei dieser händischen Übertragung der Fragebogendaten wurde versucht, die Form der handschriftlichen Antworten zu erhalten, indem Absätze und Abstände möglichst beibehalten, graphische Elemente mit Sonderzeichen und Symbolen nachgebaut, Satz- und Wortfragmente sowie durchgestrichene Passagen als solche übertragen und Fehler in Rechtschreibung, Zeichensetzung und Satzbau nicht korrigiert, sondern mit „[!]“ markiert wurden. Die Dokumente wurden nach Lehrveranstaltung und Erhebungszeitpunkt gruppiert und auf Grundlage des von den Forschungspartner*innen generierten anonymen persönlichen Codes benannt. Zur Veranschaulichung zeigt Abbildung 20 einen Ausschnitt aus MAXQDA nach der abgeschlossenen Übertragung aller Fragebögen. Bei jedem Dokument wurden zudem die statischen Daten aus dem ersten Teil des Fragebogens als Dokumentenvariablen hinterlegt.

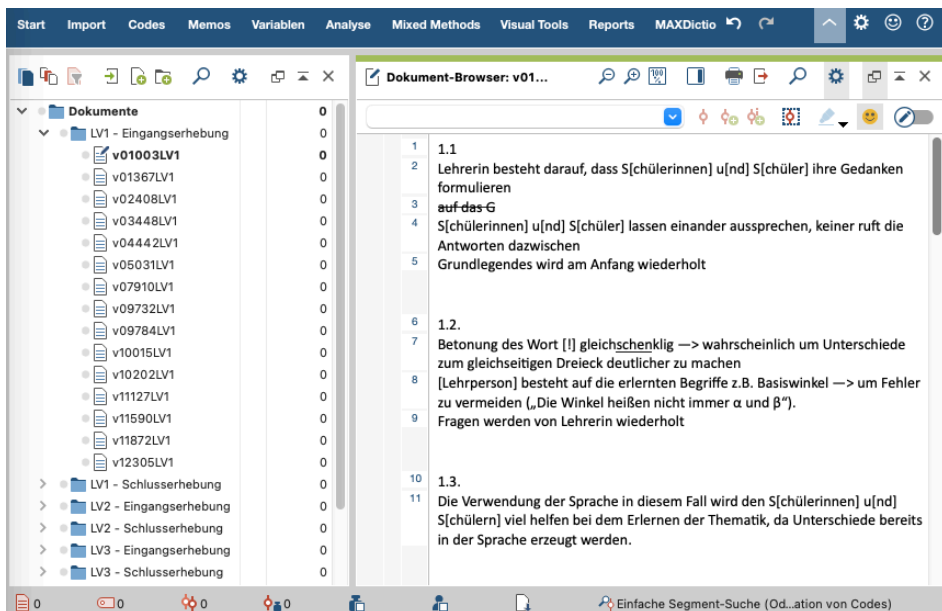


Abbildung 20: Ausschnitt aus MAXQDA nach abgeschlossener Übertragung aller Fragebögen

Im Vergleich zur Aufarbeitung der schriftlichen Fragebogendaten erwies sich die Aufarbeitung der Daten aus dem Lauten Erinnern als wesentlich komplexer und arbeitsintensiver, da diese vor der Übertragung in MAXQDA noch transkribiert

werden mussten. Die vollständige Transkription der Videoaufnahmen aus dem Lauten Erinnern erfolgte in enger Anlehnung an das von Knorr (2015, S. 187–190) auf Basis des halbinterpretativen Arbeitstranskriptionssystems HIAT (Rehbein et al., 2004) zur Transkription von Lauten-Erinnern-Daten verwendete Transkriptionssystem.

Bei der Transkription wurde eine literarische Umschrift verwendet, die auf den Konventionen der Schriftsprache aufbaut, dabei aber auch Abweichungen von der Standardorthographie berücksichtigt, um etwa Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu erfassen (Knorr, 2015, S. 187; Kowal & O’Connell, 2017, S. 441). Außerdem sollten neben den verbalen Äußerungen auch die Handlungen der Forschungspartner*innen, z. B. nonverbale Hinweise mittels Hand- und Fingerbewegungen auf dem Fragebogen, das Blättern oder Lesen im Fragebogen, gut notierbar sein. Folgende Konventionen wurden bei der Transkription der Daten verwendet:

Tabelle 11: Verwendete Transkriptionsregeln in enger Anlehnung an Knorr (2015, S. 188)

•	Stocken im Redefluss von ca. 0,25 Sekunden
••	Pause von ca. 0,5 Sekunden
•••	Pause von ca. 0,75 Sekunden
((3s))	Pause von ... Sekunden
/	Reparaturen oder Abbrüche, z. B. „zuerst wird in F/ Alltagssprache gesprochen“
uund	Dehnung, Reduplikation des entsprechenden Buchstabens
<u>mit</u>	Betonung, betontes Wort unterstrichen
hm	Nachdenken, Zögern
hm3	Konvergenz
hm4	Divergenz
((liest, 2,5s))	Nonverbale, nicht-phonetische Handlung, evtl. mit Zeitangabe
((lacht, 0,5s))	Nonverbale Handlung, evtl. mit Zeitangabe
(habe ich gesehen)	Vermuteter Wortlaut in einfachen Klammern
„Lehrer thematisiert Fachbegriffe“	Im Lauten Erinnern vorgelesene bzw. wörtlich wiederholte Aussagen aus dem Fragebogen in Anführungszeichen

Für die Transkription wurde eine Zeilen- und keine Partiturschreibweise gewählt, da es sich bei den Daten um überwiegend monologische Daten handelt – lediglich die Einführungs- und Schlussgespräche zum Lauten Erinnern waren dialogisch – und es daher kaum zu Sprecher*innenwechseln oder Überlappungen kam. Bei der Transkription der Daten wurde auf die Unterstützung einer zweiten Person zurückgegriffen, die Erfahrung in der Transkription nach HIAT hatte. Von den insgesamt elf Videoaufnahmen aus dem Lauten Erinnern wurden vom Forscher vier

fein und fünf weitere grob transkribiert. Diese fünf Grobtranskripte sowie zwei weitere Videoaufnahmen wurden von der zweiten Person fein transkribiert. Das Transkriptionsverhältnis lag in etwa bei 1:15 (1 Minute Daten, 15 Minuten Transkriptionszeit). Die fertigen Transkripte wurden zusammen mit den dazugehörigen Videoaufnahmen zur anschließenden Analyse in MAXQDA importiert.

Bei der Übertragung der Transkripte in MAXQDA wurden die Namen und weitere persönliche Informationen zu den Forschungspartner*innen in Anlehnung an Meyermann und Porzelt (2014, S. 7–8) pseudonymisiert. Da sich das Laute Erinnern auf die Antworten im Fragebogen als Impulsdaten bezog, wurden die Teile der Transkripte an jenen Stellen in die Fragebogendaten eingefügt, an denen die Lektüre des Fragebogens für das Laute Erinnern unterbrochen wurde (Knorr & Schramm, 2012, S. 198–199). Um die Transkripte aus dem Lauten Erinnern von den Daten aus dem Fragebogen in MAXQDA abzugrenzen, wurden sie kursiv gesetzt, eingerückt und durch einen Abstand von den Antworten im Fragebogen abgehoben, wie folgendes Beispiel in Segment 1 zeigt:

Segment 1:

- 51 - keine Ausbildung eines Bewusstseins ÜBER Sprache (Metasprache)
- 52 *((liest, 19s)) Dadurch, dass nur die Hauptwörter im Fokus stehen, ((1s)) keine*
 53 *aktive Anweisung der Lehrerin geschieht, dass die Schülerinnen und Schüler auch*
 54 *((1s)) über andere sprachliche Mittel nachdenken, sich austauschen sollen,*
 55 *((2s)) findet meiner Meinung nach keine Ausbildung einer Metasprache bei den*
 56 *Schülerinnen und Schülern statt.*
- 57 - Fokussierung auf fachliche Inhalte, wie fachsprachlich korrekte Aussagen
 58 getätigt werden, wird nicht gefördert
- 59 *((liest, 24s)) Es geht •• nur um die fachlichen Inhalte ((1,5s)) in dieser*
 60 *Einheit, ((1s)) wie allerdings fachsprachlich korrekte Aussagen getätigt werden,*
 61 *wird ((1s)) nicht gefördert, •• es •• wird •• keine genaue Analyse oder*
 62 *Reflexion • von Seiten der Lehrerin oder von Seiten der Schülerinnen und Schüler*
 63 *vorgenommen, ((3s)) diese/ ((1s)) die/ die Bildung von fachsprachlich korrekten*
 64 *Sätzen •• oder Aussagen •• zu fördern.*

Markus: 51–58

Nach der vollständigen Aufbereitung der Daten begann die Analyse der Daten mit einer initiiierenden Textarbeit, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

5.5.2 Initiierende Textarbeit

Für den Einstieg in die Analyse qualitativer Daten empfiehlt Kuckartz (2016) eine initiierende Textarbeit als erste Phase der Auswertung. Das Ziel dieser initiierenden Textarbeit ist es, über die genaue und vollständige Lektüre der vorliegenden Texte „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz, 2016, S. 56). Eine solche initiierende Textarbeit stand am Beginn der Analysen der beiden im Zuge der hier vorliegenden Studie erhobenen Datensätze.

Eine erste Sichtung des Materials aus der Fragebogenerhebung im Hinblick auf die Forschungsfragen erfolgte parallel zur händischen Übertragung der handschriftlichen Fragebogendaten in MAXQDA. Bereits in dieser Phase wurden interessant erscheinende Passagen markiert sowie erste Überlegungen und Ideen in Bezug auf die spätere Analyse in Memos notiert (Kuckartz, 2016, S. 57–58). Nach der vollständigen Übertragung der Fragebogendaten folgte eine erneute Reflexion der Ziele der empirischen Untersuchung zur Vorbereitung auf die qualitative Inhaltsanalyse. Diese Reflexion erfolgte schriftlich im Forschungstagebuch (vgl. 5.6) und orientierte sich an den von Kuckartz (2016, S. 55) vorgeschlagenen Fragen hinsichtlich des Forschungsinteresses, der für die Studie relevanten Konzepte und Konstrukte, der aufzuzeigenden Beziehungen und der eigenen vorläufigen Vermutungen in Bezug auf diese Beziehungen. Die Reflexion dieser Fragen diente der Selbstvergewisserung des Forschers in Bezug auf die Ziele der empirischen Untersuchung und bildete den Ausgangspunkt für die qualitative Inhaltsanalyse.

Der Einstieg in die Analyse der Daten aus dem Lauten Erinnern erfolgte nach der Transkription, dem Import in MAXQDA und ihrer Integration in die Fragebogendaten durch eine erste Sichtung des gesamten verschriftlichten Datenmaterials. In diesem ersten Schritt wurden alle Transkripte mehrfach sorgfältig durchgelesen, überprüft und ggf. erneut mit den Videoaufzeichnungen abgeglichen und adaptiert. Ziel dieser initiierenden Textarbeit war es, mit den Inhalten und dem sprachlichen Material der Transkripte vertraut zu werden und ein erstes Gesamtverständnis für die einzelnen Transkripte im Hinblick auf die Forschungsfragen zu erhalten (Kuckartz, 2016, S. 56–57). In dieser Phase wurden auch erste Auffälligkeiten notiert, besonders interessant scheinende Passagen markiert und Argumente und Argumentationslinien grob analysiert (Bendel Larcher, 2015, S. 59–101). Im Anschluss an dieses erste Durcharbeiten aller Transkripte wurde für jedes Transkript eine stichwortartige Fallzusammenfassung erstellt (Kuckartz, 2016, S. 58–62). Diese Fallzusammenfassungen erfolgten eng am Text und beschränkten sich auf wichtige Aussagen im Hinblick auf die Forschungsfragen. Die Fallzusammenfassungen ermöglichten einen besseren Überblick über die Transkripte und halfen, den analytischen Blick für Ähnlichkeiten und Unterschiede einzelner Fälle zu schärfen. Diese Fallzusammenfassungen waren der Ausgangspunkt für die linguistische Textanalyse.

Auf die initiiierende Textarbeit zu den beiden Datensätzen folgte die systematische Auswertung der Fragebogendaten und der Daten aus dem Lauten Erinnern mittels qualitativer Inhaltsanalyse bzw. mittel linguistischer Textanalyse. Diese beiden Auswertungsmethoden werden in weiterer Folge beginnend mit der qualitativen Inhaltsanalyse der Fragebogendaten im Detail dargestellt.

5.5.3 Qualitative Inhaltsanalysen der Fragebogendaten

Die vorliegende Studie geht der übergeordneten Frage nach, inwiefern sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer im Laufe einer Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung entwickelt. Die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden wird dabei anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung untersucht, da diese als Indikator für professionelle Handlungskompetenz gilt (vgl. 3.3.2). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Studierenden wurde in einer Eingangs- und einer Schlusserhebung mit einem offenen Fragebogen zu vier Videovignetten erhoben. Mit der Analyse der Daten aus der Fragebogenerhebung sollte folgenden untergeordneten Forschungsfragen nachgegangen werden:

- 3.1 Wie entwickelt sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in ihren drei Qualitätsdimensionen der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von der Eingangs- zur Schlusserhebung?
- 3.2 Inwiefern verändert sich die Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen in den beiden Qualitätsdimensionen Erklärung und Vorhersage in Bezug auf ihre argumentative Stringenz und inhaltliche Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung?
- 3.3 Welche themenspezifischen Entwicklungen im Hinblick auf die Inhalte der Lehrveranstaltung zeigen sich in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen von der Eingangs- zur Schlusserhebung?

Für die Beantwortung dieser Fragen musste eine Analysemethode gewählt werden, die es ermöglicht, die produktbezogenen Daten aus den je 52 offenen Fragebögen aus der Eingangs- und Schlusserhebung strukturiert und nachvollziehbar miteinander zu vergleichen, um darauf aufbauend Rückschlüsse auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen und damit ihrer professionellen Handlungskompetenz im Zuge der Lehrveranstaltung zu ziehen. Zu diesem Zweck wurde für die Analyse der Daten aus der Fragebogenerhebung auf verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen, da die qualitative Inhaltsanalyse grundsätzlich auf die intersubjektiv nachvollziehbare „Zuordnung von qualitativem Datenmaterial zu möglichst genau definierten Kate-

gorien [abzielt]“ (Kuckartz, 2019, S. 15), über diese Kategorien auch für quantitative Analyseschritte offen ist (Mayring, 2015, S. 20–22) und dadurch vergleichende Analysen auf qualitativer und quantitativer Ebene ermöglicht. Die Kategorien können dabei deduktiv aus der Theorie abgeleitet und am Material angewandt (Kuckartz, 2016, S. 64–72; Mayring, 2015, S. 97–102) oder induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden (Kuckartz, 2016, S. 72–78; Mayring, 2015, S. 69–90), wobei je nach Forschungsfrage auch „Mischformen selbstverständlich möglich sind“ (Kuckartz, 2019, S. 13). Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien erfolgt in der qualitativen Inhaltsanalyse nicht automatisch, wie das in der quantitativen Inhaltsanalyse der Fall ist, sondern regelgeleitet interpretativ (Mayring, 2015, S. 47).

Kuckartz (2016) unterscheidet drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse: 1) die inhaltlich strukturierende, 2) die evaluative und 3) die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Um die erste und dritte oben genannte Forschungsfrage mit dem Fokus auf die Anzahl von Äußerungen in bestimmten thematischen Bereichen zu beantworten, wurde in der vorliegenden Studie eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung durchgeführt, da diese eine Strukturierung des Datenmaterials in Haupt- und Subkategorien und entsprechende darauf aufbauende Analysen ermöglicht (Kuckartz, 2016, S. 97–121). Um die zweite oben genannte Forschungsfrage mit dem Fokus auf den Grad der Differenziertheit von Äußerungen in bestimmten Hauptkategorien zu beantworten, wurde eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiver Kategorienbildung durchgeführt, da diese die Einschätzung von Äußerungen im Hinblick auf unterschiedliche Ausprägungen erlaubt (Kuckartz, 2016, S. 123–134). Diese beiden Formen der qualitativen Inhaltsanalyse werden in den folgenden Abschnitten beschrieben und ihre Durchführung im Rahmen der hier vorliegenden Studie dargestellt, um die einzelnen Schritte nachvollziehbar zu machen. Die Vorgehensweisen orientierten sich dabei überwiegend an den Abläufen, wie sie Kuckartz (2016) beschreibt, berücksichtigt wurden aber auch weitere Empfehlungen für die Durchführung von qualitativen Inhaltsanalysen (Gläser-Zikuda, 2013; Mayring, 2015; Rädiker & Kuckartz, 2019).

5.5.3.1 Analyseschritte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen „meistens die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen im Mittelpunkt“ (Kuckartz, 2016, S. 123). Ihr Ablauf folgt nach Kuckartz (2016, S. 100–121) von der Forschungsfrage ausgehend sieben Phasen, die in Abbildung 21 im Überblick dargestellt und anschließend kurz ausgeführt werden.

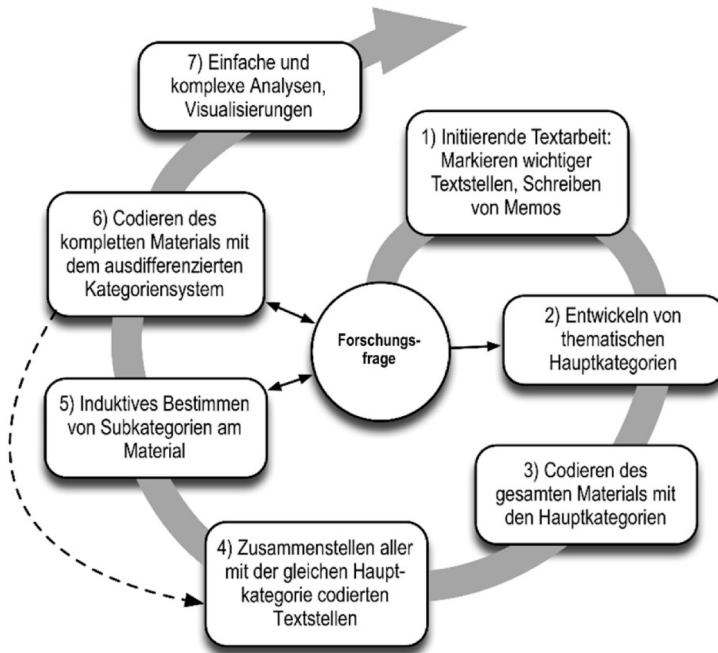


Abbildung 21: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 100; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Phase 1 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bildet die initiierende Textarbeit, bei der die Texte sorgfältig gelesen, besonders interessant erscheinende Textstellen markiert und erste Überlegungen zur Analyse notiert werden. In Phase 2 werden die Hauptkategorien in Abhängigkeit von der Forschungsfrage aus dem Material heraus induktiv entwickelt oder deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen festgelegt. Die Hauptkategorien sollten in dieser Phase in einem ersten Durchlauf durch einen Teil der Daten – Kuckartz (2016, S. 102) nennt als Orientierung hier ca. 10 bis 25% des Datenmaterials – auf ihre Anwendbarkeit überprüft werden. In Phase 3 beginnt der eigentliche Codierprozess, also die Zuweisung von Textstellen zu Kategorien. Dabei wird das gesamte bis zu diesem Zeitpunkt vorliegende Datenmaterial mit den Hauptkategorien codiert, wobei eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugewiesen werden kann, im Zweifelsfall eine Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Textes geschieht und für die Forschungsfrage nicht relevante Textabschnitte nicht codiert werden. In Phase 4 werden alle mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen zusammengestellt. Diese Zusammenstellung bildet die Ausgangsbasis für eine weitere Ausdifferenzierung der verschiedenen Hauptkategorien. Diese Ausdifferenzierung geschieht in Phase 5, in der induktiv am Material und im Hinblick auf die Forschungsfragen Subkategorien herausgearbeitet und nach und nach systematisiert

werden. Nach der Systematisierung dieser Subkategorien werden Definitionen der Subkategorien formuliert, die durch Ankerbeispiele aus dem Material illustriert werden. In Phase 6 wird das gesamte Datenmaterial mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert. Im Zuge dieser umfassenden Codierung kann sich zeigen, dass eine Adaption des Kategoriensystems notwendig ist, indem Subkategorien zusammengefasst, weiter ausdifferenziert oder überhaupt neu festgelegt werden müssen. Eine Zusammenfassung bereits bestehender Subkategorien ist dabei wenig problematisch, wenn Subkategorien aber weiter ausdifferenziert oder neu festgelegt werden, ist das gesamte bis zu diesem Zeitpunkt codierte Material erneut zu codieren. An die komplette Codierung des Datenmaterials schließen in Phase 7 schließlich verschiedene Arten qualitativer und quantitativer Analysen an (Kuckartz, 2016, S. 100–121).

Die Durchführung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der hier vorliegenden Studie begann in Phase 1 mit der initiierenden Textarbeit bereits bei der händischen Übertragung der handschriftlichen Fragebogendaten in das Analyseprogramm MAXQDA (vgl. 5.5.1). In Phase 2 wurden die Hauptkategorien in Anlehnung an die von Kuckartz (2016, S. 64–72) vorgeschlagene Vorgehensweise deduktiv festgelegt. Als Hauptkategorien dienten mit 1) dem Beschreiben von lernrelevanten Merkmalen, 2) dem Erklären des Handelns der Lehrperson und 3) dem begründeten Vorhersagen der Wirkung lernrelevanter Aspekte auf die Lernprozesse der Schüler*innen die drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung, die aus dem theoretischen Bezugsrahmen abgeleitet und bereits bei der Erstellung des Fragebogens berücksichtigt wurden (vgl. 5.4.4.1). Für jede dieser drei Kategorien wurden spezifische sprachliche Realisierungsmuster definiert, die bei der Codierung leitend sein sollten. Diese Definitionen wurden bei einem ersten Durchlauf durch einen Teil des Datenmaterials um Ankerbeispiele ergänzt. Dieser erste Durchlauf umfasste alle 15 Fragebögen der ersten Eingangserhebung, also aus der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2018. Diese 15 Fragebögen bildeten 50% des zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Datenmaterials und machen insgesamt 14,42% des am Ende insgesamt erhobenen Datenmaterials aus der Fragebogenerhebung aus. Die endgültige Beschreibung der drei Hauptkategorien mit Definitionen und Ankerbeispielen zeigt Tabelle 12.

Tabelle 12: Beschreibung der drei Hauptkategorien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Definition und Ankerbeispielen aus dem Codierhandbuch

Kategorie	Sprachlich realisiert durch folgende Aspekte	Ankerbeispiel (Hervorhebungen DW)
<p>K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung</p>	<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzlich Antwort auf die Frage „Was passiert?“ ohne Bezug auf „Warum?“ und/oder „Mit welcher Auswirkung?“ Ausdruck einer Beobachtung, <u>nicht</u> einer Vermutung im Hinblick auf Grund (K2) und/oder Auswirkung (K3) <p>Im Zweifelsfall: Kontext dahingehend berücksichtigen und in entsprechende Richtung codieren und in entsprechende Richtung codieren und evtl. durchaus auch die Kategorie „Rest“ verwenden</p>	<p>„Fachbegriffe werden auf Deutsch eingeführt“ (v01003LV1) ODER „Eine Schülerin wechselt in der Gruppe sogar in eine andere Sprache als Deutsch – sogar während eines Satzes betreibt sie diese [!] Sprachwechsel (→ code-switching)“ (v01367LV1) ODER „mathematische Begriffe stehen im Fokus, werden dementsprechend von der Lehrerin mehrmals ausgesprochen, deutlicher betont bzw. auch wiederholt, wenn S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] einen Begriff sagen“ (v02408LV1)</p>
<p>K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson</p>	<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzlich Antwort auf Frage „Warum?“ <u>in Bezug auf Handlung der Lehrperson</u> Bezogen auf gegenwärtige bzw. bereits getätigte Überlegungen der Lehrperson Formulierungen mit „weil“, „um...zu“, „damit“, „zur“ u.Ä. in Bezug auf Lehrperson Verwendung von Absichtsverben wie „will“, „möchte“ in Bezug auf Lehrperson Lehrperson als bewusst handelndes Subjekt oder Agens <p>Im Zweifelsfall: Kontext dahingehend berücksichtigen, ob Aussage als Antwort zu Frage 1 (Was?), Frage 2 (Warum?) oder Frage 3 (Auswirkungen und warum?) formuliert wurde und in entsprechende Richtung codieren und evtl. durchaus auch die Kategorie „Rest“ verwenden</p>	<p>„S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] sollen erkennen, dass Art des Dreiecks schon im Namen angegeben ist, das gleiche ist bei den BASISWinkeln, die an der BASIS beginnen.“ (v05031LV1) ODER „Der Lehrer legt Wert darauf, dass die Kinder ihm folgen können. Neue Begriffe erklärt er & schreibt sie an die Wandtafel.“ (v10015LV1) „Die Begriffe gleichschenkelig usw. werden deutlich gemacht, damit eine Basis für weiteres Lernen geschaffen wird (bzw. für das Zeichnen)“ (v04442LV1) ODER „Betonung, Wiederholung, etc. ZUR deutlichen Hervorhebung von dem, was sich die SchülerInnen merken sollen“ (v11590LV1) ODER „Der Lehrer stellt den S[chülerinnen] u[nd] S[chülern] sozusagen das Vokabular zur Verfügung, <u>um</u> sich über das eigentliche Thema unterhalten zu können.“ (v09732LV1) „sie [Lehrperson] möchte, dass alles leicht verstanden wird“ (v03448LV1) „Der Lehrer legt Wert darauf, dass die Kinder ihm folgen können. Neue Begriffe erklärt er & schreibt sie an die Wandtafel.“ (v10015LV1)</p>

<p>K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätzlich Antwort auf die Frage „Was passiert im Lernen der Schüler*innen?“ in Bezug auf „Welche Auswirkung/Veränderung?“ • Tendenziell auf Zukunft ausgerichtet: antizipierte/vermutete positive, neutrale oder negative Veränderung des Ist-Stands im Bereich der Kompetenzen der Schüler*innen und/oder der Lernumgebung. 	<p>„Das Anschreiben der Begriff erleichtert den S[chülerinnen] u[nd] S[chülern] den Umgang mit den Begriffen. (v01367LV1) ODER „S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] wissen dadurch [die Unterrichtsgestaltung], was die Wörter genau bedeuten → es wurde eine gemeinsame „Basis“ geschaffen“ (v09732LV1) ODER „Auch hier können Schülerinnen und Schüler leichter Begriffe leichter verstehen, denn durch die Verbindung zur Muttersprache kann das Verständnis gefördert werden.“ (v11872LV1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von Verben/Strukturen, die eine Dynamik/Veränderung intendieren 	<p>„Sensibilisierung für andere Sprachen erfolgt → im Deutschen gibt es Artikel, im Russischen jedoch nicht“ (v01003LV1)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Explizite Hinweis auf Entwicklung auf Seite der Schüler*innen 	<p>„*Positiv daran ist aber, dass alle S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] mehrere Sprachen in einer Stunde hören. Sie bekommen so ein Bewusstsein darüber, dass es tats für Mehrsprachigkeit“ (v01367LV1) ODER „Kinder erkennen Unterschiede in verschiedenen Sprachen“ (v03448LV1)</p>	
<p>Im Zweifelsfall: Kontext dahingehend berücksichtigen, ob Aussage als Antwort zu Frage 1 (Was?), Frage 2 (Warum?) oder Frage 3 (Auswirkungen und warum?) formuliert wurde und in entsprechende Richtung codieren und evtl. durchaus auch die Kategorie „Rest“ verwenden</p>		

Zusätzlich zu den Beschreibungen der drei Hauptkategorien wurden im Zuge dieses ersten Codierdurchgangs allgemeine Regeln für den Codierprozess festgelegt, im Codierhandbuch³⁴ festgehalten und dort mit konkreten Beispielen aus MAXQDA illustriert. Festgelegt wurde etwa, dass die drei Hauptkategorien sich nicht gegenseitig ausschließen, da in der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung davon ausgegangen wird, dass die selektive Wahrnehmung (beschreiben) und die wissensgesteuerte Verarbeitung (erklären und begründet vorhersagen) eng miteinander verwobene Prozesse sind (Minaříková et al., 2015, S. 63; vgl. 3.3.2). Insofern konnte eine Textstelle grundsätzlich unter allen drei Hauptkategorien codiert werden. Zudem sollte immer die gesamte Äußerung bzw. Sinneinheit inkl. erklärendem Kontext codiert werden. Als Sinneinheit wurde bis auf sehr wenige Ausnahmen (z. B. wenn die Forschungspartner*innen im Fragebogen Fußnoten mit Ergänzungen gesetzt hatten) der gesamte Textabschnitt bis zu einer Absatzsetzung definiert. Falls eine solche Sinneinheit Äußerungen zu mehreren Kategorien enthielt, wurde die gesamte Sinneinheit mit allen relevanten Kategorien codiert. Für das Beispiel in Segment 7 in Abbildung 22 heißt das Folgendes: Der erste Teil bis zum Pfeil ist Hauptkategorie K1 – Beschreiben der *wahrgenommenen Sprachverwendung*, und der Rest Hauptkategorie K2 – *Erklärung für Handeln der Lehrperson* zuzuordnen, codiert wurde für beide Kategorien aber der gesamte Absatz als eine Sinneinheit.

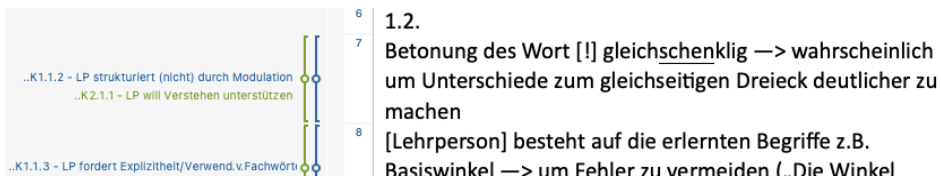


Abbildung 22: Beispiel für die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen in MAXQDA (v01003LV1)

Nachdem die Anwendbarkeit der Beschreibungen der drei Hauptkategorien und der allgemeinen Codierregeln anhand der Codierung der 15 Fragebögen der ersten Eingangserhebung (siehe oben) in Phase 2 überprüft worden war, wurden in Phase 3 auch die Fragebögen aus der ersten Schlusserhebung und damit 100 % des bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden bzw. 28,84 % des am Ende insgesamt erhobenen Datenmaterials aus der Fragebogenerhebung mit den drei Hauptkategorien codiert. Anschließend wurden in Phase 4 alle codierten Stellen pro Hauptkategorie zusammengestellt. Diese Zusammenstellung war die Ausgangsbasis für die Ausdifferenzierung der drei Hauptkategorien in Phase 5, in der thematische Subkategorien für die drei Hauptkategorien in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 86–95) induktiv am Material herausgearbeitet und nach und nach systematisiert wur-

³⁴ Das gesamte Codierhandbuch hat in seiner endgültigen Form insgesamt 56 Seiten. Aufgrund dieses Umfangs wurde es nicht im Anhang beigefügt, es kann aber unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1772800> vollständig heruntergeladen werden.

den. Diese Herausarbeitung der induktiven Kategorien orientierte sich dabei an den Zielen und Inhalten der Lehrveranstaltung (vgl. 6.4). Am Ende dieser äußerst arbeitsintensiven Phase lag für jede dieser Subkategorien eine im Codierhandbuch schriftlich festgehaltene Beschreibung vor, in der die Subkategorie definiert sowie durch Ankerbeispiele aus dem Material illustriert und durch Abgrenzungsbeispiele mit zugehörigen Anmerkungen zusätzlich konturiert wurde. Ein Beispiel für eine solche schriftliche Beschreibung zeigt Tabelle 13 anhand der thematischen Subkategorie *K1.1.1 – LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* aus der Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung*.

Tabelle 13: Beschreibung einer Subkategorie mit Definition, Anker- und Abgrenzungsbeispielen aus dem Codierhandbuch

K1.1.1 – LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit

Allgemeine Definition für K1 trifft zu und inhaltlicher Fokus auf (explizit fehlende) Einführung und/oder Erklärung der Bedeutung und/oder Verwendung von Fachbegriffen, fachspezifischem Vokabular u.Ä. durch die Lehrperson, in dem sie etwa Fachbegriffe (nicht) erklärt bzw. einführt.

Anker:

- „[Lehrperson] zeigt die Wörter Spalte und Zeile **bildlich** anschaulich vor an der Präsentation und schreibt sie ebenfalls an die Tafel mit Orientierungspfeilen“ (01003v)
- „Fachbegriffe werden erklärt bevor es zur Auswertung der Tabelle geht = wichtig!“ (05031v)
- „Konstruieren“ & „Beschreiben“ werden nicht genauer erläutert“ (02408n)
- „L[ehrerin] achtet auf die korrekte Verwendung der Fachbegriffe, diese werden auch erklärt“ (n01367)

Abgrenzung:

- „Fachbegriffe werden in [das Unterrichtsfach] Geschichte eingebettet“ (02408v)
- „Fokus besteht auf Hauptwörtern („Basis“, „Schenkel“), diese werden deutlich betont.“ (n02408)
- „Fokussierung auf fachliche Inhalte, wie fachsprachlich korrekte Aussage getätigt werden, wird nicht gefördert.“ (n02408)
- „Lehrer macht immer eine kurze Pause im Redefluss, bevor er einen wichtigen Begriff nennt“ (v03448)

→ **Anm.:** kein Hinweis auf explizite Erklärung/Einführung der Bedeutung und/oder Verwendung von Fachbegriffen

Für alle drei Hauptkategorien wurden insgesamt 64 thematische Subkategorien induktiv herausgearbeitet und systematisiert. Einen Überblick über das vollständige Kategoriensystem bietet Tabelle 14.

Tabelle 14: Vollständiges Kategoriensystem der deduktiv-induktiven inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Hauptkategorien grau hinterlegt; hervorgehobene Kategorien sind thematisch strukturierende Gruppenbezeichnungen und wurden selbst nicht vergeben)

K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	K1.2.3 – Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt	K1.4 – Umgang mit Mehrsprachigkeit durch LP	K2.1.2 – LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen
K1.1 – Sprachverwendung LP	K1.2.4 – SuS sprechen über LP	K1.4.1 – LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum	K2.1.3 – LP will wichtige Begriffe für SuS hervorheben
K1.1.1 – LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit	K1.2.5 – SuS schweifen ab	K1.4.2 – LP toleriert/ignoriert Verwendung anderer Sprache/n	K2.1.4 – LP möchte Unterschiede zw. Sprachen zeigen
K1.1.2 – LP strukturiert (nicht) durch Modulation	K1.3 – Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n	K1.4.3 – Monolingualer Unterricht	K2.2 – Begründung in Unterrichtsorganisation
K1.1.3 – LP fordert Explizithet/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)	K1.3.1 – (keine) Visualisierung von Inhalten	K1.5 – Inadäquate Ausdrucksweise von LP und SuS	K2.2.1 – LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen
K1.1.4 – LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)	K1.3.2 – Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern	K1.6 – Unsicherheit bei LP und SuS	K2.2.2 – LP will gleichberechtigte Teilhabe fördern/vermitteln
K1.1.5 – LP stellt Frage/n	K1.3.3 – Gruppeneinteilung nach Sprache/n	K1.7 – Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung	K2.2.3 – LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen
K1.1.6 – LP passt sich (nicht) an SuS an	K1.3.4 – Wertschätzung wahrgenommen	K1.8 – Rest K1	K2.2.4 – LP will Wertschätzung zeigen/vermitteln
K1.1.7 – Wie formuliert LP Anweisung/Arbeitsauftrag	K1.3.5 – Mehrsprachigkeit bereichernd/interessant		K2.2.5 – LP will SuS-Emotionen berücksichtigen
K1.2 – Sprachverwendung SuS	K1.3.6 – Sprachvergleich findet statt	K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson	K2.2.6 – LP will Interesse an Sprache/n wecken
K1.2.1 – Sprachmischung/Code-Switching bei SuS	K1.3.7 – Rollenwechsel LP-SuS	K2.1 – Begründung in intendierten Lernprozessen	K2.2.7 – Aufgabenstellung soll klar/transparent sein
K1.2.2 – SuS verwenden verschiedene Register	K1.3.8 – Kontrollverlust durch Mehrsprachigkeit/Deutschgebot	K2.1.1 – LP will Verstehen unterstützen	K2.3 – Begründung in LP-Persönlichkeit

K2.4 – LP bekommt etwas nicht mit	K3.1.2 – Begriffsverankerung/ Wortschatzerweiterung in Dt.	K3.1.10 – SuS profitieren/lernen andere Sprache/n	K3.2.1.5 – L1 wird ausgebaut
K2.5 – Rest K2	K3.1.3 – Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte K3.1.4 – SuS drücken sich besser aus	K3.1.11 – ALLE SuS können sich be- teiligen K3.2 – Auswirkung speziell auf mehrsprachige SuS	K3.2.1.6 – L1 fördert Dt.-Entwicklung K3.2.2 – Verwendung L1 negativ
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse	K3.1.5 – Wertschätzung/Verbesserung Unterrichtsatmosphäre	K3.2.1 – Verwendung L1 positiv	K3.2.2.1 – L1 lässt abschweifen
K3.1 – Auswirkung auf alle SuS	K3.1.6 – Fächerübergreifend relevantes Lernen	K3.2.1.1 – L1 unterst. Verstehenspro- zess/Wortschatzerweiterung (in Dt.)	K3.2.2.2 – L1 hindert Dt.-Entwicklung
K3.1.1 – Förderung Sprachbewusstsein	K3.1.7 – Erhöhung der SuS-Sprechzeit/ Beteiligung	K3.2.1.2 – L1 wirkt emotional positiv	K3.3 – Gefahr des Ootherings
K3.1.1.1 – (keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit	K3.1.8 – SuS kognitiv aktiviert/aktive- ren Vorwissen	K3.2.1.3 – L1 erleichtert Gedankenaustausch	K3.4 – Zweifel an (pos.) Auswirkung
K3.1.1.2 – (keine) Sensib. für Funktion/ Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.	K3.1.9 – SuS erkennen wichtige Begriffe	K3.2.1.4 – L1 motiviert	K3.5 – Rest K3

Alle induktiv herausgearbeiteten Subkategorien wurden, wie oben bereits ausgeführt, in einem Codierhandbuch detailliert schriftlich beschrieben (vgl. Tabelle 13). Diese detaillierten Beschreibungen sollen eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit des entwickelten Kategoriensystems und der darauf aufbauenden Codierung des Datenmaterials gewährleisten, schließlich gilt eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein zentrales Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalyse (Gläser-Zikuda, 2013, S. 147–154; Kuckartz, 2016, S. 201–218; Mayring, 2015, S. 123–129).

Der Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eines Kategoriensystems wird grundsätzlich auf Basis der Übereinstimmung von zwei oder mehreren Codierenden bei der Anwendung des Kategoriensystems, der Intercoder-Übereinstimmung, erhoben. In der hier vorliegenden Studie wurde die Intercoder-Übereinstimmung bei der Anwendung des vollständigen Kategoriensystems der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ermittelt, indem der Forscher und eine eigens dafür geschulte Intercoderin einen Teil des Materials unabhängig voneinander codierten. Die Schulung der Intercoderin erfolgte vorher durch ein gleichzeitiges gemeinsames Codieren der Fragebogendaten von drei Personen aus der Eingangs- und Schlusserhebung, also von sechs Fragebögen.

Die Intercoder-Übereinstimmung wurde schließlich berechnet, indem die Intercoderin und der Forscher zunächst die Fragebogendaten von fünf Personen aus der Eingangs- und Schlusserhebung, also zehn Fragebögen, unabhängig voneinander in zwei separaten MAXQDA-Dateien codierten. Diese zehn Fragebögen machten 33,33 % des bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden bzw. 9,62 % des am Ende insgesamt vorliegenden Materials aus. Die beiden separaten MAXQDA-Dateien mit den unabhängig voneinander codierten Fragebögen wurden anschließend mit MAXQDA wieder zusammengeführt, um mit der entsprechenden Funktion von MAXQDA den zufallskorrigierten Übereinstimmungskoeffizienten Kappa für die Intercoder-Übereinstimmung auf Segmentebene zu ermitteln (detailliert zur Vorgehensweise siehe Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 291–303). Kappa wird in MAXQDA nach Brennan und Prediger (1981) berechnet, die für die Berechnung der Zufallsübereinstimmung die Anzahl der Kategorien berücksichtigen,³⁵ und lag bei der hier vorliegenden Studie bei $\kappa_n = 0,73$. In Anlehnung an Landis und Koch (1977, S. 165) kann dabei von einem beachtlichen Grad der Übereinstimmung (*substantial strength of agreement*) gesprochen werden, das dem zweithöchsten möglichen Grad der Übereinstimmung entspricht.³⁶

Ausgehend vom positiven Ergebnis hinsichtlich der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des entwickelten Kategoriensystems und der darauf aufbauenden

35 Die ausführliche Begründung für die Berechnung von Kappa in MAXQDA auf Basis des Vorschlags von Brennan und Prediger (1981) findet sich in Rädiker und Kuckartz (2019, S. 299–303).

36 Die Richtwerte für die Einschätzung des zufallsbereinigten Übereinstimmungskoeffizienten Kappa bei Landis und Koch (1977, S. 165) sind folgende: $<0,00$ = poor strength of agreement, $0,00$ – $0,20$ = slight, $0,21$ – $0,40$ = fair, $0,41$ – $0,60$ = moderate, $0,61$ – $0,80$ = substantial, $0,81$ – $1,00$ = almost perfect strength of agreement.

den Codierung wurde in Phase 6 der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse schließlich das gesamte Datenmaterial aus der Fragebogenerhebung vom Forscher codiert, wobei keine Adaptionen am Kategoriensystem mehr vorgenommen werden mussten. Im Zuge dieser vollständigen Codierung gewann der Autor der vorliegenden Studie den Eindruck, dass sich die Äußerungen der Forschungspartner*innen in den beiden Hauptkategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* hinsichtlich ihrer argumentativen Stringenz und inhaltlichen Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung veränderten. Um diesem Eindruck systematisch nachzugehen, wurde nach der vollständigen Codierung des gesamten Datenmaterials im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Diese evaluative qualitative Inhaltsanalyse baute auf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf und wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

5.5.3.2 Analyseschritte der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse

Mit der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse sollten alle Äußerungen in den beiden Hauptkategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* dahingehend analysiert werden, inwiefern sie sich in ihrer Differenziertheit in Bezug auf ihre argumentative Stringenz und inhaltliche Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung veränderten. Als argumentative Stringenz wurde dabei der Grad der schlüssig begründeten und sprachlich intersubjektiv nachvollziehbar formulierten Verknüpfung eines in einer Unterrichtssequenz als lernrelevant identifizierten Elements mit der Erklärung für das Handeln der Lehrperson bzw. mit der angenommenen Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verstanden. Die inhaltliche Fokussierung bezog sich auf den Fokus der Äußerungen auf Handlungen von Lehrperson bzw. Schüler*innen oder auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Für eine solche Analyse erschien die evaluative qualitative Inhaltsanalyse als besonders geeignet, schließlich ist ihr grundsätzliches Ziel „die *Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten* durch die Forschenden“ (Kuckartz, 2016, S. 123; kursiv im Orig.).

Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse umfasst formal mit der initiierenden Textarbeit, der Kategorienbildung, der Codierung und den einfachen und komplexen Analysen grundsätzlich die gleichen Hauptphasen wie die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, unterscheidet sich aber wesentlich in der Art der Kategorienbildung (Kuckartz, 2016, S. 124–125). Der Ablauf der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse folgt nach Kuckartz (2016, S. 123–142) von der Forschungsfrage ausgehend sieben Phasen, die in Abbildung 23 im Überblick dargestellt und anschließend kurz ausgeführt werden. Dieser Ablauf gilt für eine Bewertungskategorie, also jener Kategorie, die bewertend codiert werden soll.

Bei mehreren Bewertungskategorien sind die Phasen 2 bis 5 jeweils erneut zu durchlaufen (Kuckartz, 2016, S. 125).

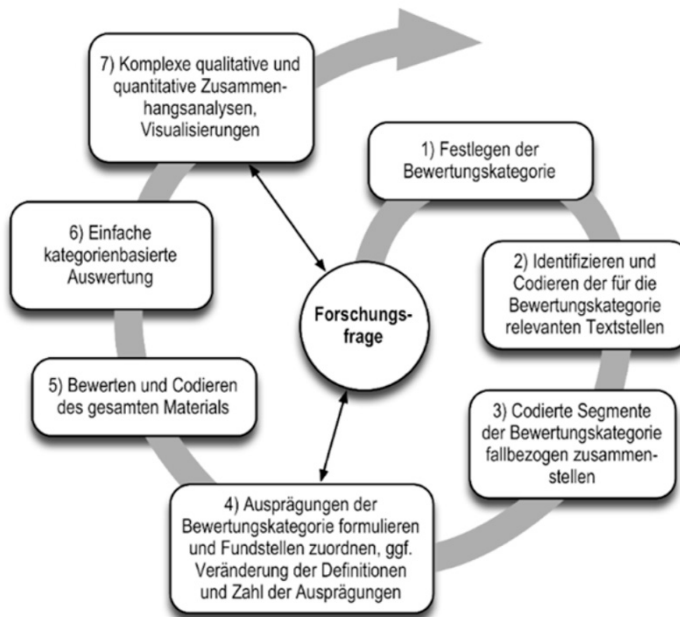


Abbildung 23: Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 125; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)

Phase 1 der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse bildet die Festlegung der Bewertungskategorie/n. In Phase 2 wird das gesamte Datenmaterial durchgearbeitet und jede Textstelle codiert, die Informationen zur Bewertungskategorie enthält. Sollte diese Kategorie bereits vorher codiert worden sein – zum Beispiel im Zuge einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse –, kann diese Phase übersprungen werden. In Phase 3 werden alle mit der Bewertungskategorie codierten und entsprechend zu bewertenden Textstellen fallbezogen zusammengestellt, also etwa alle entsprechenden Textstellen von einer interviewten Person. Diese fallbezogenen Zusammenstellungen bilden die Ausgangsbasis für die Festlegung der Ausprägungen der Bewertungskategorie. Diese Festlegung der Ausprägungen der Bewertungskategorie geschieht in Phase 4, in der man mit Blick auf die Forschungsfragen zunächst „eine hinreichende Zahl von codierten Textstellen liest und entscheidet, wie differenziert man die evaluative Unterscheidung treffen will“ (Kuckartz, 2016, S. 127). Als Minimum der Differenzierung nennen sowohl Kuckartz (2016, S. 127) als auch Mayring (2015, S. 106) drei Ausprägungen (z. B. gering – mittel – hoch). Nachdem die Zahl der möglichen Ausprägungen bestimmt wurde, gilt es in dieser Phase auch Definitionen für die einzelnen Ausprägungskategorien zu formulieren. Die Formulierung dieser Definitionen kann über

mehrere Verfeinerungsschleifen geschehen, indem immer wieder Definitionen formuliert, am Material erprobt und dadurch auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft werden, um die Definitionen ggf. darauf aufbauend sukzessive zu verfeinern. Als groben Richtwert nennt Kuckartz (2016, S. 128) bei großen Stichproben ($n > 100$) ca. 10 bis 25 % der Fälle, die auf diese Weise durchlaufen werden sollten, bis die Definitionen der Ausprägungskategorien fixiert werden können. Sind die Ausprägungskategorien definiert, wird in Phase 5 das gesamte Datenmaterial codiert. An die komplette Codierung des Datenmaterials schließen in Phase 6 einfache kategorienbasierte Auswertungen und in Phase 7 mögliche komplexe qualitative und quantitative Analyse an (Kuckartz, 2016, S. 123–142).

Eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse ist – wie oben bereits angeführt – bei mehreren Bewertungskategorien für jede Bewertungskategorie einzeln durchzuführen. Für die vorliegende Studie bedeutete dies, dass der oben im Überblick dargestellte Ablauf jeweils für die Bewertungskategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und für die Bewertungskategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* durchgeführt wurde. Um Redundanzen zu vermeiden, liegt der Fokus der folgenden Ausführungen auf der Durchführung der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse für die Bewertungskategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*, da diese Bewertungskategorie zuerst evaluativ analysiert wurde, sich die darauffolgende evaluative Analyse der Bewertungskategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* sehr stark an diese erste Analyse anlehnte und ihr entsprechend stark ähnelt.

Die für die jeweilige Bewertungskategorie relevanten Textstellen in den Fragebögen waren bereits im Zuge der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse codiert worden, weshalb Phase 2 der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse übersprungen werden konnte. In Phase 3 wurden alle mit den beiden Bewertungskategorien codierten Textstellen fallbezogen zusammengestellt, wobei zu diesem Zeitpunkt Fragebögen aus der Eingangs- und Schlusserhebung von 15 Personen aus der ersten Datenerhebungsphase, also aus der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2018, vorlagen, was 28,85 % des am Ende insgesamt erhobenen Datenmaterials aus der Fragebogenerhebung entsprach. Auf Grundlage dieser fallbezogenen Zusammenstellungen wurde in Phase 4 die Anzahl der Ausprägungen für die evaluative Unterscheidung in jeder der beiden Bewertungskategorien auf drei festgelegt. Eine solche Festlegung auf drei mögliche Ausprägungen findet sich auch in ähnlich gelagerten Studien zur qualitativen Evaluation der professionellen Unterrichtswahrnehmung wie etwa bei Gießler (2016; 2018) oder bei van Es et al. (2017) und erschien im Hinblick auf die meist sehr kurzen Textstellen in den Fragebogendaten auch für die hier vorliegende Studie passend. Die Kategoriendefinitionen bei Gießler (2016, S. 185) und van Es et al. (2017, S. 172) dienten schließlich auch als Ausgangs- und Orientierungspunkte für die Definition der drei Ausprägungskategorien *unklar-unfokussiert*, *allgemein-handlungsfokussiert* und *differenziert-lernprozessfokussiert* für Äußerungen in der Bewertungskategorie

K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse sowie unklar-unfokussiert, allgemein-lehrendenfokussiert sowie differenziert-lernprozessfokussiert in der Bewertungskategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson*.

Als grundlegende Qualitätsdimension wurde für beide Bewertungskategorien die Fokussierung auf die Lernprozesse der Schüler*innen festgelegt. Diese grundlegende Qualitätsdimension wurde für die Definition der jeweiligen drei Ausprägungskategorien durch drei Teilaspekte operationalisiert: durch die 1) Art der Nennung eines als lernrelevant identifizierten Merkmals, 2) den Fokus der vorhergesagten Wirkung in K3 bzw. der Erklärung für das Handeln der Lehrperson in K2 sowie 3) die Art der argumentativen Verknüpfung des als lernrelevant identifizierten Merkmals und der daraus resultierenden angenommenen Auswirkung in K3 bzw. mit der Erklärung für das Handeln der Lehrperson in K2. Die drei Teilaspekte bildeten die Grundlage für die Definitionen der Ausprägungskategorien, die in mehreren Verfeinerungsschleifen durch ihre Erprobung am Material sukzessive verfeinert wurden. Im Zuge dieser Verfeinerung stellte sich heraus, dass besonders Teilaspekt 2 zur Art der spezifisch angenommenen Wirkung stärker konkretisiert werden musste. Diese Konkretisierung erfolgte auf Grundlage von Klieme (2006, S. 769–770), dessen drei Basisdimensionen guten Unterrichts im Hinblick auf die angenommene Wirkung von als lernrelevant identifizierten Merkmalen eine Differenzierung von drei potenziellen Wirkungsbereichen ermöglichten: 1) auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen, 2) auf eine klare, strukturierte und störungspräventive Unterrichtsführung und 3) auf ein unterstützendes Lernklima.

In dieser Phase der sukzessiven Verfeinerung der Definition der Ausprägungskategorien wurden die Fragebögen aus der Eingangs- und Schlusserhebung von sieben Personen, also 14 Fragebögen, mehrfach vollständig durchlaufen, was 46,67 % des zu diesem Zeitpunkt vorliegenden und 13,46 % des am Ende insgesamt erhobenen Datenmaterials entsprach. Diese Daten wurden in mehreren Durchgängen vom Forscher auf Grundlage verschiedener Zwischenversionen des Codierleitfadens wiederholt codiert, um die Stabilität des eigenen Codierverhaltens auf Basis der entsprechenden Version des Codierleitfadens zu analysieren (Intracoder-Übereinstimmung) und den Leitfaden darauf aufbauend weiter ausdifferenzieren (Mayring, 2015, S. 127; Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 188–190). Am Ende dieser Phase stand ein Codierleitfaden mit Beschreibungen der Ausprägungskategorien zur Bewertungskategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*, in dem die drei Ausprägungskategorien definiert, durch kommentierte Anker- und Abgrenzungsbeispiele illustriert und mit Codierregeln versehen wurden. Die endgültige Version dieses Codierleitfadens zeigt Tabelle 15.

Tabelle 15: Codierleitfaden für die Ausprägungskategorien zur Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse in Anlehnung an Gießler (2016, S. 185) und van Es et al. (2017, S. 172) unter Berücksichtigung der Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme (2006, S. 769–770)

Ausprägung Vorhersage (AV)	Definition	Anker- und Abgrenzungsbeispiele	Codierregeln
<p>AV3: differenziert-lernprozessfokussiert</p>	<p>Begründete und spezifische Antwort auf die Frage „Was passiert mit welcher Auswirkung?“, also <u>klar</u> und <u>nachvollziehbar</u> begründete und <u>spezifische</u> Vorhersage einer <u>angenehmen</u> <u>Wirkung</u> von Sprache und Sprachverwendung in der beobachteten Unterrichtssituation auf die Lernprozesse der Schüler*innen, d. h. es werden</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>konkrete lernrelevante Merkmale</u> der Situation, z. B. Aufgabe, Interaktion oder Äußerungen, genannt. - <u>spezifische angenommene Wirkung</u> auf die Lernprozesse der SuS angeführt, wobei spezifisch bedeutet, dass etwa auf <ul style="list-style-type: none"> • konkrete mentale (Veränderungs-) Prozesse, z. B. besseres Verstehen/Behalten/Merken/Lernen von Begriffen oder Konzepten, und/oder • einen konkreten Kompetenzzuwachs, z. B. bessere/korrektere Verwendung von Begriffen oder Konzepten, und/oder • eine konkrete Veränderung im Bereich der Unterrichtsstrukturierung oder des Lernklimas inkl. deren weiterer Auswirkung, z. B. Erhöhung von Leistungstransparenz bzw. des Selbstwertgefühls der SuS mit der Auswirkung einer vermuteten höheren Unterrichtsbeteiligung, verwiesen wird. - <u>lernrelevante Merkmale</u> und <u>angenehme Wirkung</u> eindeutig <u>argumentativ</u> miteinander verknüpft, indem etwa eine bestimmte Lehrer*innenhandlung/-äußerung als Ursache für besseres Verständnis, besseres Behalten etc. gesehen wird. Diese argumentative Verknüpfung kann mittels entsprechender Signalwörtern (z. B. „durch“, „damit“, „indem“), 	<ul style="list-style-type: none"> - „Durch die genauen Beschreibungen und Erklärungen bleiben den S[chülerinnen] u[ind] S[chülern] die Begriffe <u>vielleicht länger</u> im Gedächtnis. Die vielen Fragen der Lehrerin bringen die S[chülerinnen] u[ind] S[chüler] dazu, selber Erklärungen zu formulieren“ (n01367) → <u>Anm.:</u> Hier sogar zwei Äußerungen mit AV3; <u>lernrelevante Merkmale:</u> „genaue Beschreibungen und Erklärungen“ und „die vielen Fragen der Lehrerin“; <u>angenehme Wirkung:</u> Begriffe bleiben länger im Gedächtnis (= mentaler Prozess) bzw. SuS formulieren Erklärungen selbst; <u>argumentative Verknüpfung:</u> „durch“ bzw. „bringen SuS dazu“ - „Ihnen wird die sprachliche Freiheit & Wahl der Sprache zugestanden, weswegen sie sich frei fühlen und vermutlich mehr für den Unterricht öffnen, als wenn sie zur Einsprachigkeit verpflichtet wären.“ (v02408) → <u>Anm.:</u> <u>lernrelevante Merkmale:</u> SuS wird sprachliche Freiheit zugestanden; <u>angenehme Wirkung:</u> fühlen sich freier und öffnen sich mehr für den Unterricht (= Lernklima inkl. weiterer Auswirkung); <u>argumentative Verknüpfung:</u> „weswegen“ - „Ausbildung eines metasprachlichen Bewusstseins“ (n02408) → <u>Anm.:</u> Verwendung des Fachkonzepts „metasprachliches Bewusstsein“ lässt auf differenziertes Verständnis schließen. Weitere Äußerungen zur Videosequenz wie „grafischer Vergleich zwischen Deutsch und Russisch“ (n02408) und „Lehrerin möchte darauf hinweisen, dass unterschiedliche Sprachen auch verschiedene Systeme bilden“ (n02408) weisen auf eine passende Verwendung hin. 	<p>Alle drei Aspekte der Definition müssen in Richtung „differenziert“ zeigen, sonst „AV2 – vage“</p>

Ausprägung Vorhersage (AV)	Definition	Anker- und Abgrenzungsbeispiele	Codierregeln
	<p>– Verben (z. B. „X führt zu Y“) oder Symbolen (z. B. „→“) erfolgen. Fehlen solche Argumentationsmarker, kann auch ein thematisch eindeutiger inhaltlicher Bezug zu anderen Textstellen zur Beurteilung herangezogen werden. Inhaltlich eindeutig ist der Bezug, wenn z. B. an unterschiedlichen Stellen gleiche Wörter verwendet werden.</p> <p>Werden in einer Äußerung Fachbegriffe bzw. Fachkonzepte (z. B. „Alltagsprache“, „Bildungssprache“, „Metasprache“) verwendet, gilt die Äußerung als differenziert, sofern andere Äußerungen zur Videosequenz auf eine passende Verwendung der Begriffe bzw. Konzepte hinweisen (siehe drittes Ankerbeispiel rechts).</p>	<p>Abgrenzungsbeispiele:</p> <p>– „Andere Sprachen regen auch dazu an sich über anderes zu unterhalten, da es zumeist von Lehrperson nicht verstanden wird“ (n01003)</p> <p>→ Anm.: Wirkung hier auf Handlung (Unterhaltung „über anderes“) bezogen, expliziter Verweis auf (fehlenden) mentalen Prozess, z. B. dass durch das Abschweifen der Lernerfolg gemindert werden könnte, fehlt. → AV2 – allgemein-handlungsfokussiert</p> <p>– „Jeder kommt so zum Sprechen“ (v01367)</p> <p>→ Anm.: Aus dem Kontext und der argumentativen Verknüpfung durch „so“ könnte diese Aussage als differenziert gesehen werden, die Wirkung mit dem Fokus auf „Sprechen“ verweist aber auf keinen mentalen Prozess, sondern thematisiert lediglich eine Handlung, deren Lernwirkung nicht angeführt wird. → AV2 – allgemein-handlungsfokussiert</p>	
<p>AV2: allgemein-handlungsfokussiert</p>	<p>Nur teilweise nachvollziehbare und eher unspezifische Antwort auf die Frage „Was passiert mit welcher Auswirkung?“, also nur teilweise nachvollziehbare und eher unspezifische Begründung oder Vorhersage einer angenommenen Wirkung von Sprache und Sprachverwendung in der beobachteten Unterrichtssituation auf die Lernprozesse der Schüler*innen, d. h.</p> <p>– <u>lernrelevante Merkmale</u> der Situation (z. B. Aufgabe, Interaktion, Äußerungen) werden allgemein formuliert und z. B. wenig an konkrete Merkmale der Situation aus dem Video zurückgebunden.</p> <p>– <u>angenommene Wirkung</u> auf Lernprozesse der SuS wird eher <u>allgemein und unspezifisch formuliert</u>, wobei <u>allgemein</u> bedeutet, er wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • stärker auf Handlungen (z. B. SuS sprechen mehr, SuS abschweifen ab) fokussiert, ohne die Auswirkung der Handlung auf mentale Prozesse oder Kompetenzzuwächse bei SuS zu thematisieren, und/oder 	<p>– „Durch die anschauliche Beschreibung bleibt den SuS eventuell ein „Bild im Kopf.“ (v01003)</p> <p>→ Anm.: lernrelevantes Merkmal: „Anschauliche Beschreibung“; angenommene Wirkung: den SuS bleibt ein Bild im Kopf; <u>argumentative Verknüpfung</u>: „durch“</p> <p>→ AV2 – allgemein-handlungsfokussiert weil Argumentationsstruktur zwar vorhanden, aber nicht klar, was „bleibt Bild im Kopf“ bedeutet und welche Wirkung es konkret hat.</p> <p>– „Andere Sprachen regen auch dazu an sich über anderes zu unterhalten, da es zumeist von Lehrperson nicht verstanden wird“ (n01003)</p> <p>→ Anm.: lernrelevantes Merkmal: andere Sprachen von Lehrperson nicht verstanden; <u>angenommene Wirkung</u>: SuS abschweifen vom Unterrichtsthema ab; <u>argumentative Verknüpfung</u>: „regen an zu“</p>	

Ausprägung Vorhersage (AV)	Definition	Anker- und Abgrenzungsbeispiele	Codierregeln
	<ul style="list-style-type: none"> • auf konkrete <u>Veränderungen im Bereich der Unterrichtsstrukturierung</u> oder des <u>Lernklimas ohne deren weitere Auswirkungen</u> fokussiert; z. B. Erhöhung von Leistungs-<u>transparenz</u> bzw. Verbesserung der LP-SuS-Beziehung ohne Verweis auf mögliche <u>Auswirkung</u> dieser verbesserten Beziehung auf Lernprozesse. - <u>lernrelevante Merkmale</u> und <u>angenommene Wirkung</u> werden <u>argumentativ eher indirekt aufeinander bezogen</u>, z. B. wird Bezug lediglich aus dem Kontext zu anderen Äußerungen zur <u>Videosequenz</u> klar und ist thematisch nicht eindeutig. <p>Werden in einer Äußerung <u>Fachbegriffe</u> bzw. <u>Fachkonzepte</u> (z. B. „Alltagsprache“, „Bildungssprache“, „Metasprache“) verwendet, gilt die Äußerung als vage, wenn keine anderen Äußerungen zur <u>Videosequenz</u> auf eine passende Verwendung der Begriffe bzw. Konzepte hinweisen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - → AV2 – <u>allgemein-handlungsfokussiert</u> weil Wirkung hier auf <u>Handlung</u> (Abschweifen/Unterhaltung über anderes) bezogen, expliziter Verweis auf (fehlenden) mentalen Prozess, z. B. dass durch das Abschweifen der Lernerfolg gemindert werden könnte, fehlt. - „Selbstwertgefühl wird bestärkt“ (n01003) - → Anm.: <u>lernrelevantes Merkmal</u>: Einbezug der Erstsprachen der SuS eindeutig aus Kontext erschlossen; <u>angenommene Wirkung</u>: gestärktes Selbstwertgefühl (= Lernklima ohne weitere Auswirkung); <u>argumentative Verknüpfung</u>: „wird“ - → AV2 – <u>allgemein-handlungsfokussiert</u> weil <u>angenommene Wirkung</u> Lernklima ohne weitere Auswirkung angeführt wird. <p>Abgrenzungsbeispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Das Anschreiben der Begriffe erleichtert den S[chülerinnen] u[nd] S[chülern] den Umgang mit den Begriffen.“ (v01367) - → Anm.: <u>lernrelevantes Merkmal</u>: „Anschreiben der Begriffe“; <u>angenommene Wirkung</u>: Erleichterter Umgang mit Begriffen (= mentaler Prozess bzw. Lernzuwachs); <u>argumentative Verknüpfung</u>: „erleichtert“ → AV3 – <u>differenziert-lernprozessfokussiert</u> - „Wertschätzung für die verschiedenen SchülerInnen erfolgt (v01003) - → Anm.: Keine Argumentationsstruktur oder Verweis auf lernrelevantes Merkmal an anderer Stelle im Fragebogen (Wertschätzung wodurch?), zudem auch unklar, wer die „verschiedenen SchülerInnen“ konkret sind (Mehrsprachige? Einsprachige? Einzelne Individuen?). → AV1 – <u>unklar-undefiniert</u> 	<p>Mindestens ein Aspekt deutet auf eine <u>allgemein-handlungsfokussierte</u> Darstellung hin.</p>

Ausprägung Vorhersage (AV)	Definition	Anker- und Abgrenzungsbeispiele	Codierregeln
<p>AV1: unklar-unfok- stert</p>	<p>Nicht nachvollziehbare Antwort auf die Frage „Was passiert mit welcher Auswirkung?“, also <u>nicht nachvollziehbare und/oder nicht begründete Vorhersage</u> einer angenommenen Wirkung von Sprache und Sprachverwendung in der beobachteten Unterrichtssituation auf die Lernprozesse der Schüler*innen, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>lernrelevante</u> Merkmale der Situation (z. B. Aufgabe, Interaktion, Äußerungen) werden <u>nicht genannt</u> und/oder - <u>angenommene</u> Wirkung auf SuS (z. B. besseres Verständnis von Begriffen, Verbesserung der LP-SuS-Beziehung) widersprüchlich, oberflächlich oder unklar, - <u>entsprechend</u> gibt es <u>keine explizite</u> oder <u>implizite</u> Verknüpfung der angenommenen Wirkung mit beobachteten Merkmalen der Situation, auch nicht im Kontext anderer Äußerungen zur Videosequenz. <p>Werden in einer Äußerung <u>Fachbegriffe</u> bzw. <u>Fachkonzepte</u> (z. B. „Alltagsprache“, „Bildungssprache“, „Metasprache“) <u>fälschlich</u> oder <u>widersprüchlich</u> verwendet, gilt die Äußerung als unklar.</p>	<p>- „Ich zweifle an, dass den <u>mttte</u> Deutsch-Muttersprachlern/-innen dieser Sprachvergleich großartig beim Lernen der Begriffe helfen wird.“ (v01367) → Ann.: Kein Argument für Zweifel angeführt, ausbleibende Wirkung der beobachteten Unterrichtssituation bleibt also unbelegt.</p> <p>- „Wertschätzung für die verschiedenen SchülerInnen erfolgt“ (v01003) → Ann.: Keine Argumentationsstruktur oder Verweis auf lernrelevantes Merkmal an anderer Stelle im Fragebogen (Wertschätzung wodurch?), zudem auch unklar, wer die „verschiedenen SchülerInnen“ konkret sind (Mehrsprachige? Einsprachige? Einzelne Individuen?).</p> <p>- „Kinder erkennen Unterschiede in verschiedenen Sprachen.“ (v03448) → Ann.: Keine Argumentationsstruktur oder Verweis auf lernrelevantes Merkmal an anderer Stelle im Fragebogen (Was führt konkret zum Erkennen der Unterschiede?). Auch die weiteren Antworten im Fragebogen zu diesem Video liefern keine explizite Erklärung; es wird weiter oben zwar angeführt, dass SuS Begriffe in anderen Sprachen „betrachten“, allein das Betrachten führt aber nicht zum Erkennen der Unterschiede.</p>	<p>Mindestens ein Aspekt deutet auf eine unklare-unfokussierte Darstellung hin.</p>

Zusätzlich zu den Beschreibungen der drei Ausprägungskategorien wurden – analog zur inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse – im Zuge dieses ersten Codierdurchgangs allgemeine Regeln für den Codierprozess festgelegt, im Codierhandbuch³⁷ festgehalten und dort mit konkreten Beispielen aus MAXQDA illustriert. Festgelegt wurde etwa, dass für die Zuordnung einer mit der Bewertungskategorie codierten Textstelle zu einer Ausprägungskategorie als Kontext alle Antworten auf alle drei Fragen zur entsprechenden Vignette berücksichtigt werden sollten, da in der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung davon ausgegangen wird, dass die selektive Wahrnehmung und die wissensgesteuerte Verarbeitung eng miteinander verwobene Prozesse sind. So hält Sherin (2017, S. 402) etwa in Bezug auf mehrere eigene Studien fest, dass „significant moments were not noticed independent of one another. Instead, what a teacher noticed at one point in time seemed to influence what they noticed in the future“. Dies bedeutet, dass etwa mit *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* codierte Textstellen auf Textstellen verweisen konnten, die unter *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und/oder *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* codiert worden waren; diese waren entsprechend zu berücksichtigen. Die entsprechende Ausprägungskategorie sollte dann aber lediglich der einzuschätzenden Textstelle zugewiesen werden, da die mit der einzuschätzenden Textstelle in Zusammenhang stehenden Stellen oft nicht direkt an diese angrenzten und daher bei einer kompletten Codierung auch nicht relevante Textstellen mitcodiert worden wären, wodurch es zu unerwünschten Überschneidungen von miteinander eigentlich nicht in Verbindung stehenden Kategorien gekommen wäre. Im Beispiel in Abbildung 24 wurden für die Einschätzung der Aussage in Segment 23 mit der Ausprägungskategorie *AV3 – differenziert-lernprozessfokussiert* u. a. auch die detaillierten Beobachtungen in den Segmenten 14 bis 18 berücksichtigt, mit *AV3 – differenziert-lernprozessfokussiert* codiert wurde dennoch nur Segment 23, da nur dieses Segment im Zuge der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit der Bewertungskategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* codiert worden war.

37 Das gesamte Codierhandbuch hat in seiner endgültigen Form insgesamt 56 Seiten. Aufgrund dieses Umfangs wurde es nicht im Anhang beigelegt, es kann aber unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1772800> vollständig heruntergeladen werden.

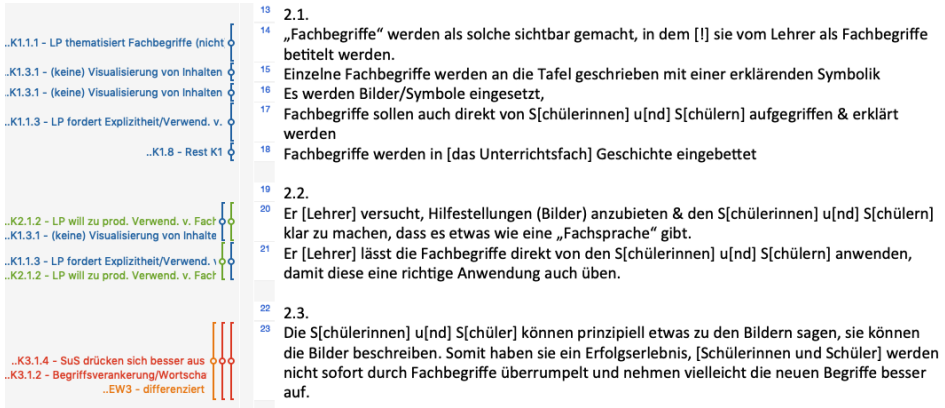


Abbildung 24: Vergabe der Ausprägungskategorie AV3 – differenziert-lernprozessfokussiert unter Berücksichtigung anderer Textstellen (v02408LV1)

Außerdem wurde festgelegt, dass sich die drei Ausprägungskategorien gegenseitig ausschließen, da ein und dieselbe Äußerung in Bezug auf denselben Inhalt schlicht nicht gleichzeitig differenziert und vage formuliert sein kann. Verdeutlicht wird dies auch im Entscheidungsbaum in Abbildung 25 zur Einschätzung der Textstellen in der Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkungen auf Lernprozesse.

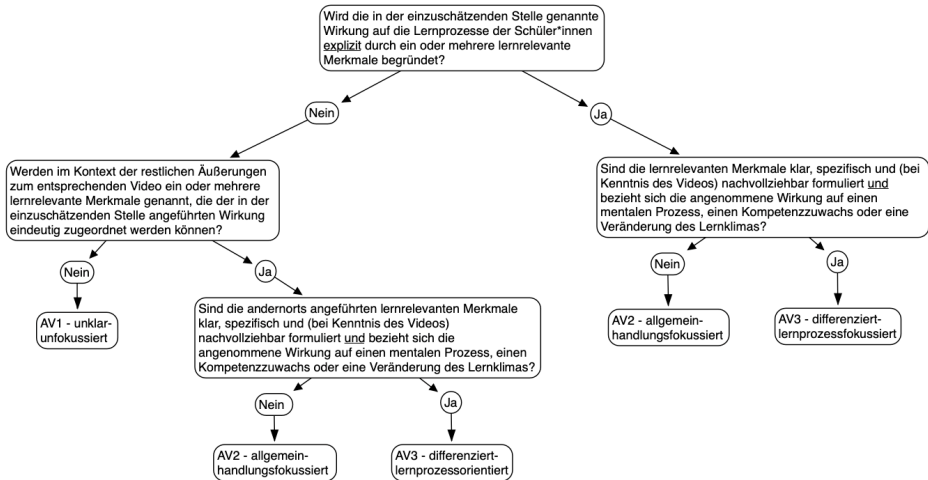


Abbildung 25: Entscheidungsbaum für die Zuweisung der Ausprägungskategorien in der Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkungen auf Lernprozesse aus dem Codierhandbuch

Dieser Entscheidungsbaum für die Zuweisung der Ausprägungskategorien in der Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkungen auf die Lernprozesse sollte insbesondere als Unterstützung beim Codieren des gesamten Datenmaterials

aus der Fragebogenerhebung auf Grundlage des endgültigen Codierhandbuchs in Phase 5 der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse dienen. Da das Codieren bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse aufgrund der zu treffenden Einschätzung und Bewertung von Textstellen anspruchsvoller als das Codieren bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist, ist bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse „unbedingt empfehlenswert, mit zwei voneinander unabhängigen Codierenden zu arbeiten“ (Kuckartz, 2016, S. 141). Dieser Empfehlung wurde in der hier vorliegenden Studie nachgegangen, indem das gesamte Datenmaterial aus der Fragebogenerhebung, also alle im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unter den beiden Hauptkategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* codierten Textstellen, vom Forscher und einer eigens dafür geschulten Intercoderin codiert wurden. Dabei codierten der Forscher und die Intercoderin – dieselbe Person wie bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 5.5.3.1) – zunächst das gesamte Material unabhängig voneinander, um in gemeinsamen Datensitzungen anschließend über die Diskussion der jeweiligen Codierung zu einer gemeinsamen konsensuellen Codierung des gesamten Materials zu gelangen. Auf diese Weise wurden im gesamten Material für die Bewertungskategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* 699 und für die Bewertungskategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* 471 konsensuelle Codierentscheidungen getroffen. Nach dieser vollständigen evaluativen Codierung des gesamten Materials wurden die Daten auf Grundlage der Kategorien aus der inhaltlich strukturierenden und aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse als Vorbereitung für die statistischen Analysen quantifiziert. Diese Quantifizierung wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.5.3.3 Quantifizierung der Daten für die statistische Analyse

Nach der vollständigen Codierung wurden die Daten auf Grundlage der Kategorien aus der inhaltlich strukturierenden und aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse als Vorbereitung für die statistischen Analysen quantifiziert, indem die Kategorien in MAXQDA in Dokumentenvariablen transformiert wurden. Bei dieser Transformation wurde bei jedem Fragebogensdokument in MAXQDA automatisiert für jede darin vergebene Kategorie eine Dokumentenvariable angelegt, die den Namen der Kategorie trug und Informationen über die Codehäufigkeit im entsprechenden Fragebogen enthielt (detailliert zur Vorgehensweise siehe Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 138–139). Da diese Variablen Informationen zu den Codehäufigkeiten in den verschiedenen Kategorien sowie zur Größe ihrer Abstände enthielten, wurden diese Informationen später in SPSS als intervallskalierte Daten definiert.

Die im Zuge der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse für die beiden Hauptkategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der*

Auswirkung auf Lernprozesse definierten jeweiligen drei Ausprägungskategorien wurden zusätzlich in MAXQDA automatisiert in kategoriale Dokumentenvariablen transformiert (detailliert zur Vorgehensweise siehe Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 139). Das bedeutet, dass jeder Fragebogen und damit jede*r Forschungspartner*in bei der Eingangs- und Schlusserhebung jener Ausprägungskategorie zugeordnet wurde, die am häufigsten als Code vergeben wurde. Veranschaulicht an einem Beispiel bedeutet dies Folgendes: In einem Fragebogen wurden acht Äußerungen der Kategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* zugeordnet. Von diesen acht Äußerungen wurden drei als differenziert-lernprozessfokussiert, vier als allgemein-handlungsfokussiert und eine als unklar-unfokussiert codiert, wodurch der gesamte Fragebogen als allgemein-handlungsfokussiert typisiert wurde, da dieser Code am häufigsten vergeben wurde. Diese Vorgehensweise führte zwar zu einer starken Reduktion in der Differenziertheit der Daten, was als Limitation bei der Interpretation der entsprechenden Analyseergebnisse zu berücksichtigen ist, sie ermöglichte es aber auch, die Fragebögen bzw. Forschungspartner*innen nach Äußerungstypen zu gruppieren. Diese Gruppierung nach Äußerungstypen wiederum machte es über den Vergleich der jeweiligen Gruppengrößen zwischen der Eingangs- und Schlusserhebung möglich, zumindest grundlegende Tendenzen bei der Entwicklung des Analysefokus innerhalb der Gesamtgruppe sichtbar zu machen. Da diese Variablen Informationen zur Rangordnung von Personen hinsichtlich ihres Fokus bei der Analyse der Unterrichtssequenzen enthielten, wurden diese Informationen später in SPSS als ordinalskalierte Daten definiert.

Nach diesen Transformationen in MAXQDA wurden schließlich alle Fragebögen mit allen Dokumentenvariablen – statistische Daten aus dem ersten Teil des Fragebogens, die Dokumentenvariablen mit den Codehäufigkeiten (intervallskaliert) aus beiden qualitativen Inhaltsanalysen sowie die kategorialen Dokumentenvariablen mit den Informationen zu den Äußerungstypen (ordinalskaliert) aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse – als Excel-Dokument aus MAXQDA exportiert und in das Statistikprogramm SPSS importiert. In SPSS wurden die Daten in Anlehnung an Kuckartz et al. (2013, S. 13–34) aufbereitet, indem ein Codeplan erstellt und fehlende Werte mit dem Zahlencode „99“ in die Datenmatrix aufgenommen wurden. Bei der Erstellung des Codeplans wurde auch das Skalenniveau der Daten bestimmt, wobei je nach Datengrundlage ein anderes Skalenniveau festgelegt wurde, wie Tabelle 16 zeigt.

Tabelle 16: Festgelegte Skalenniveaus der Daten in Anlehnung an Kuckartz et al. (2013, S. 16–20)

Datengrundlage	Skalenniveau	Begründung für Skalenniveau
Fragebogen – Teil 1: statistische Daten		
Statistische Daten zu Forschungspartner*innen	Nominal	Bieten Informationen zu Merkmalsausprägungen ohne natürliche Rangfolge, z. B. Geschlecht, Sprache/n und Fächerkombination
Fragebogen – Teil 2: Analysen der Videovignetten		
Quantifizierte Daten aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	Intervall	Daten mit Informationen zu Codehäufigkeiten in bestimmten Kategorien und zur Größe ihrer Abstände, z. B. Zahl der Äußerungen in <i>K1 – Begründung</i> bei der Eingangs- und Schlusserhebung bzw. die Differenz daraus
Quantifizierte Daten aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse	Intervall	Daten mit Informationen zu Codehäufigkeiten in bestimmten Kategorien und zur Größe ihrer Abstände, z. B. Zahl der Äußerungen in <i>AV3 – differenziert-lernprozessfokussiert</i> bei der Eingangs- und Schlusserhebung bzw. die Differenz daraus
	Ordinal	Daten mit Informationen zu Rangordnung von Personen hinsichtlich ihres Fokus bei der Analyse der Unterrichtssequenzen, z. B. <i>differenziert-lernprozessfokussierter</i> oder <i>unklar-unfokussierter Äußerungstyp</i>

Die intervallskalierten quantifizierten Daten aus der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wurden später für manche Analysen in SPSS dichotomisiert und damit auf Nominalskalenniveau transformiert (vgl. 7.3).

5.5.3.4 Erstellung der Variable Kompetenzstand

In der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde bisher fast ausschließlich die Anzahl der von einer Person als lernrelevant wahrgenommenen Elemente als Indikator für die professionelle Handlungskompetenz dieser Person gesehen, wobei meist eine hohe Anzahl an solchen wahrgenommenen Elementen als Hinweis für eine entsprechend hohe professionelle Handlungskompetenz interpretiert wird (vgl. 3.3.3). Grundsätzlich ist dies auch in der hier vorliegenden Studie der Fall, in der eine hohe Anzahl an Äußerungen in den drei deduktiven Hauptkategorien *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung*, *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* insgesamt bzw. in den jeweiligen induktiv gebildeten thematischen Subkategorien als Indikator für professionelle Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen gesehen wird. Die induktiv gebildeten thematischen Subkategorien erforderten in der hier vorliegenden Studie aber eine differenziertere Vorgehensweise, da es hier vier thematische Subkategorien zu berücksichti-

gen galt, in denen das Gegenteil der Fall ist, d. h., in denen eine geringere Anzahl an Äußerungen als Indikator für eine höhere professionelle Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen im Sinne der Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung gesehen wird. Diese vier Subkategorien sind *Kontrollverlust durch Mehrsprachigkeit/Deutschgebot (K1.3.8)*, *L1 lässt abschweifen (K3.2.2.1)*, *L1 hindert Dt.-Entwicklung (K3.2.2.2)* sowie *Zweifel an positiver Auswirkung (K3.4)* und sie umfassen Äußerungen zu den Videovignetten, die auf eine stark monolingual auf Deutsch ausgerichtete und/oder defizitäre Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen verweisen. Eine Abnahme an Äußerungen in diesen vier Subkategorien von der Eingangs- zur Schlusserhebung konnte daher positiv gesehen werden. Für die statistischen Analysen der drei Hauptkategorien konnten daher also nicht die Summen der Äußerungen in jeder Hauptkategorie als Indikator für die professionelle Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen herangezogen werden, da dies fälschlich auch die Äußerungen in den vier genannten Subkategorien als positiv einbezogen hätte. Um die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung statistisch analysieren zu können, musste also ein Kennwert generiert werden, der für jede*n Forschungspartner*in zu beiden Erhebungszeitpunkten gleichzeitig die Äußerungen in diesen vier genannten Subkategorien als nicht erwünscht und jene in allen anderen als erwünscht in einem Wert zusammenfasst. Hierfür wurde die Variable *Kompetenzstand* erstellt.

Bei der Variable *Kompetenzstand* wurde von der Summe der Äußerungen in allen Subkategorien mit erwünschten Äußerungen die Summe der Äußerungen in den vier oben genannten Kategorien mit nicht erwünschten Äußerungen abgezogen. Dadurch ermöglichte diese Variable eine Einschätzung der professionellen Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen im Hinblick auf die Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung zu beiden Erhebungszeitpunkten und fasst für den Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte sowohl die Zunahme an Äußerungen in erwünschten als auch die Abnahme an Äußerungen in nicht erwünschten Subkategorien. Mit dieser Berücksichtigung der Abnahme an Äußerungen in nicht erwünschten Subkategorien entspricht diese Vorgehensweise auch sehr aktuellen Diskussionen, in denen neben dem Identifizieren lernrelevanter Unterrichtselemente auch das Ignorieren nicht lernrelevanter Unterrichtselemente als wesentlicher Teilaspekt der professionellen Unterrichtswahrnehmung gesehen wird (van Es & Sherin, 2021, S. 19–20). Die Erstellung der Variable *Kompetenzstand* war der letzte Schritt in der Aufbereitung der Fragebogendaten für die Analyse. An sie schloss die Aufbereitung der Daten aus dem Lauten Erinnern an, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

5.5.4 Linguistische Textanalyse der Daten aus dem Lauten Erinnern

Während die qualitative Inhaltsanalyse der Fragebogendaten aus der Eingangs- und Schlusserhebung dazu diente, die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Studierenden anhand von Veränderungen in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung im Zuge der Lehrveranstaltung zu untersuchen (vgl. 5.5.3), zielte das Laute Erinnern am Ende der Lehrveranstaltung darauf ab, vertiefende Einblicke in die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zu gewinnen. Konkret sollte mit der Analyse der Daten aus dem Lauten Erinnern folgenden untergeordneten Forschungsfragen nachgegangen werden:

- 3.4 Welche unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster können aus den Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten herausgearbeitet werden?
- 3.5 Welche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen erlauben diese unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster?

Zur Beantwortung dieser Fragen musste eine Analysemethode gewählt werden, die es ermöglicht, die prozessuale Ebene der Daten aus dem Lauten Erinnern zu erfassen und darauf aufbauend Rückschlüsse auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse zu ziehen. Zu diesem Zweck wurde für die Analyse der Daten aus dem Lauten Erinnern auf die linguistische Textanalyse zurückgegriffen, da sie es ermöglicht, „die mentalen Prozesse bei der Textproduktion [] systematisch zu rekonstruieren und zu erklären“ (Brinker, 2006, S. 2546). Dabei handelt es sich nicht um ein mechanisches Vorgehen, das automatisch zum „richtigen“ Verständnis der mentalen Prozesse bei der Textproduktion führt. Die linguistische Textanalyse ist vielmehr ein prinzipiengeleitetes interpretatives Verfahren zur Ermittlung und (möglichst) intersubjektiv nachvollziehbaren Darstellung eines Textverständnisses sowie der daraus abgeleiteten Rückschlüsse auf Prozesse bei der Textproduktion (Brinker et al., 2018, S. 23, 53–54).

Zwar haben de Beaugrande und Dressler (1981) eine – nach Adamzik (2018, S. 30) relativ enge, aber auch heute noch sehr prominente – Definition des Textbegriffs auf Grundlage von sieben Kriterien der Textualität vorgelegt, in der gegenwärtigen Textlinguistik werden aber weiterhin unterschiedliche Definitionen des Textbegriffs verwendet (differenziert bei Adamzik, 2018), es liegt folglich also noch keine allgemein akzeptierte Textdefinition vor (Adamzik, 2018, S. 26–27; Brinker et al., 2018, S. 13). Bevor in weiterer Folge auf die Analyseschritte der linguistischen Textanalyse eingegangen wird, soll an dieser Stelle daher kurz auf den dieser Arbeit zugrunde liegenden Textbegriff eingegangen werden. In dieser Arbeit wird mit einem Textbegriff gearbeitet, der sprachsystematische und kommunikationsorientierte Ansätze in sich vereint und es dadurch ermöglicht, einen Text als

„sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben“ (Brinker et al., 2018, S. 17). Brinker et al. (2018, S. 17) definieren Text im Sinne eines solchen integrativen Textbegriffes wie folgt:

„Der Terminus „Text“ bezeichnet eine von **einem** Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ (Brinker et al., 2018, S. 17; Herv. im Orig.)

Dieser Definition folgend, werden die Daten aus dem Lauten Erinnern als monologische, mündlich formulierte Texte gesehen. Da sich die Äußerungen aus dem Lauten Erinnern immer auf die Antworten im Fragebogen als Impulsdaten beziehen und für die Analyse in die Fragebogendaten integriert wurden (vgl. 5.5.1), bestehen die textanalytisch analysierten Texte der Forschungspartner*innen aus zwei Teilen, die jeweils von derselben Person stammen, aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Modi entstanden: den Daten aus dem Fragebogen und den Daten aus dem Lauten Erinnern. Diese beiden Teile sind stark miteinander verwoben, indem der erste Teil der Fragebogendaten jeweils die Grundlage für den zweiten Teil der Daten aus dem Lauten Erinnern darstellt, der sich wiederum immer auf den ersten Teil bezieht. Die Texte aus dem Fragebogen und aus dem Lauten Erinnern werden in dieser Arbeit daher nicht als eigenständige Texte, sondern als Teil-Texte eines Gesamttextes gesehen und entsprechend in enger Verbindung miteinander analysiert (in Anlehnung an Brinker et al., 2018, S. 72). Für die Analyse dieser Gesamttexte zu berücksichtigen sind dabei die Unterschiede der beiden Teil-Texte hinsichtlich Entstehungskontext und Medialität, denn während die Antworten im Fragebogen zu den vier Videovignetten in jeweils fünf Minuten anonym schriftlich formuliert wurden, äußerten die Forschungspartner*innen ihre Gedanken im Lauten Erinnern nicht anonym und ohne Zeitdruck mündlich. Mögliche Auswirkungen dieser Unterschiede auf die beiden Teil-Texte und ihre Bedeutung für die Analyse werden weiter unten diskutiert (vgl. 5.5.4.2). Hier sollen in weiterer Folge die Analyseschritte der linguistischen Textanalyse kurz vorgestellt und anschließend in Bezug zu den Daten aus dem Lauten Erinnern gesetzt werden.

5.5.4.1 Analyseschritte der linguistischen Textanalyse

Brinker et al. (2018, S. 154–158) unterscheiden in ihrem Grundlagenwerk zur linguistischen Textanalyse drei Analyseschritte: 1) die Analyse situativ-kontextueller Aspekte eines Textes, 2) die Analyse kommunikativ-funktionaler Aspekte und 3) die Analyse der strukturellen Aspekte. Diese drei Analyseschritte werden in diesem Abschnitt zunächst allgemein dargestellt und in den folgenden Abschnitten jeweils in Bezug zu den Daten der hier vorliegenden Studie gesetzt.

Die Analyse der situativ-kontextuellen Aspekte eines Textes im ersten Schritt lenkt zuerst den Blick auf den Text in seiner Funktion als „komplexe sprachliche Handlung, die in eine konkrete Kommunikationssituation eingebettet ist“ (Brinker, 2000a, S. 175). Diese Kommunikationssituation ist geprägt von unterschiedlichen situativ-kontextuellen Faktoren, die die Textkonstitution beeinflussen und bei der Analyse daher entsprechend zu berücksichtigen und zu reflektieren sind. Für die Beschreibung der situativ-kontextuellen Faktoren werden grundsätzlich zwei Analysekatoren unterschieden: 1) die Kommunikationsform und 2) der gesellschaftliche Handlungsbereich (Brinker et al., 2018, S. 140–144). Die Kommunikationsform wird wesentlich durch die Medialität (schriftlich oder mündlich) sowie durch die räumliche und zeitliche Nähe bzw. Distanz der Kommunikationspartner*innen bestimmt (Brinker et al., 2018, S. 140–142). Der gesellschaftliche Handlungsbereich kann je nach Art des Rollenverständnisses zwischen den Kommunikationspartner*innen wiederum in drei Bereiche unterteilt werden: 1) den privaten, 2) den offiziellen und 3) den öffentlichen Handlungsbereich. In jedem dieser drei Bereiche gelten spezifische Handlungs- und Kommunikationsnormen (Brinker et al., 2018, S. 142–144).

Die Analyse der kommunikativ-funktionalen Aspekte eines Textes im zweiten Schritt gibt Aufschluss über die mit dem Text ausgedrückte Kommunikationsabsicht – also die Textfunktion –, die auf Basis innertextlicher (v.a. sprachlicher) und außersprachlicher (v.a. kontextueller) Indikatoren bestimmt werden kann. Je nach Kommunikationsabsicht können fünf textuelle Grundfunktionen unterschieden werden: 1) die Informationsfunktion, 2) die Appellfunktion, 3) die Obligationsfunktion, 4) die Kontaktfunktion und 5) die Deklarationsfunktion (Brinker, 2000a, S. 176; Brinker et al., 2018, S. 105–121). Die Textfunktion bestimmt im Zusammenspiel mit situativen und medialen Einflussfaktoren die strukturellen Aspekte eines Textes auf grammatikalischer und thematischer Ebene (Brinker et al., 2018, S. 125).

Die Beschreibung der strukturellen Aspekte eines Textes im dritten Schritt ermöglicht auf grammatikalischer Ebene die Analyse der grammatikalischen Kohärenz und auf thematischer Ebene die Analyse des Textthemas sowie der Form der Themenentfaltung. Für die Themenentfaltung können vier zentrale Grundformen unterschieden werden, die die thematische Struktur eines Textes wesentlich bestimmen: 1) die deskriptive (berichtend und beschreibend), 2) die narrative (erzählend), 3) die explikative (erklärend) und 4) die argumentative (begründende) Entfaltung eines Themas (Brinker et al., 2018, S. 60–80). Diese Grundformen können in unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen in einem Text vorkommen und unterschiedlich realisiert werden, z.B. deskriptiv-sachbetont bzw. -meinungsbetont, rational-begründend oder emotiv-bewertend.

Die verschiedenen Beschreibungsaspekte und zugehörigen Analysekatoren sind bei der Textanalyse zwar genau voneinander zu unterscheiden, sie sind aber nicht isoliert voneinander zu betrachten, da zwischen ihnen komplexe Beziehungen bestehen, die es ebenfalls zu untersuchen gilt (Brinker, 2000a, S. 183; Brinker

et al., 2018, S. 157). Eine Übersicht der Beschreibungsaspekte, Analysekatgeorien und -kriterien der linguistischen Textanalyse zeigt die folgende Tabelle 17.

Tabelle 17: Übersicht über die Beschreibungsaspekte, Analysekatgeorien und Analysekatgeorien der linguistischen Textanalyse aus Brinker et al. (2018, S. 155), ergänzt um den situativ-kontextuellen Aspekt auf Grundlage von Brinker et al. (2018, S. 140–144)

Beschreibungsaspekte		Analysekatgeorien	Analysekatgeorien	
situativ-kontextueller Aspekt		Kommunikationsform	Medium räumliche Nähe/Distanz zeitliche Nähe/Distanz	
		gesellschaftlicher Handlungsbereich	privat offiziell öffentlich	
kommunikativ-funktionaler Aspekt		Textfunktion	informativ appellativ obligatorisch kontaktspezifisch deklarativ <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> </div>	
struktureller Aspekt	thematische Ebene	Thema	Art lokale Orientierung temporale Orientierung	
		Themenentfaltung	Grundform	deskriptiv narrativ explikativ argumentativ
			Realisationsform	deskriptiv-sachbetont/-meinungsbetont rational-begründend/emotiv bewertend („persuasiv“)
	grammatische Ebene	grammatische Kohärenz	Wiederaufnahme Tempuskontinuität konjunktionale Verknüpfung semantische Vertextungstypen usw. <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> </div>	

Das Laute Erinnern in Kombination mit den Fragebogendaten sollte vertiefende Einblicke in die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen bieten. Diese Einblicke sollten gewonnen werden, indem die Äußerungen der Forschungspartner*innen im Lauten Erinnern auf Grundlage ihrer schriftlichen Analysen im Fragebogen zu den Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten analysiert und mit den Lehrveranstaltungsinhalten in Bezug gesetzt wurden. Der Fokus der Analyse lag daher in Anlehnung an Brinker (2000b, S. 168–172) auf der thematischen Ebene, d. h., es wurden jene Textstel-

len im Detail analysiert, die thematisch in Bezug zu den Lehrveranstaltungsinhalten standen. Bei der Analyse zeigte sich, dass manche Forschungspartner*innen dasselbe Thema öfters und an verschiedenen Stellen ansprachen. In diesen Fällen wurden Referenzbeziehungen von thematisch zusammenhängenden Textteilen über die Analyse der Wiederaufnahmestruktur identifiziert, um diese Textteile anschließend in Verbindung miteinander zu analysieren. Die Wiederaufnahmen konnten dabei explizit, z. B. über Wortwiederholungen, oder implizit, z. B. über semantische Beziehungen zwischen Begriffen oder Textteilen, erfolgen (Brinker, 2000b, S. 165–168).

Sowohl im Fragebogen als auch im Lauten Erinnern finden sich Äußerungen zu Themen, die nicht in Verbindung mit Lehrveranstaltungsinhalten gesehen werden können (z. B. hinsichtlich Körperhaltung der Lehrperson, Gestaltung und Organisation des Klassenraums). Außerdem finden sich im Lauten Erinnern auch Äußerungen, die sich nicht explizit auf Antworten im Fragebogen bezogen, sondern der Orientierung der Forschungspartner*innen im Impulsdatenmaterial dienen, wie z. B. „Jetzt gehen wir auf die Lehrperson ein“ (Maria: 187) oder „Ah ((1s)) ich komm nun zur dritten Frage“ (Tobias: 142). Da solche Äußerungen keine Rückschlüsse auf die Wissensbestände und/oder Überzeugungen der Forschungspartner*innen im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsinhalte zulassen, wurden sie bei der Analyse im Sinne der Betrachtung des Gesamttextes zwar berücksichtigt, selbst aber nicht im Detail analysiert. Detailliert analysiert wurden den Forschungsfragen folgend Äußerungen, die thematisch in Verbindung mit den Lehrveranstaltungsinhalten stehen und daher potenziell Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zulassen.

Die Analyse zielte dabei insgesamt nicht darauf ab, für jedes Thema der vier Videovignetten in den elf Texten aus dem Lauten Erinnern zu erheben, wie welches Thema verarbeitet wurde. Vielmehr sollte herausgearbeitet werden, welche grundlegenden Muster es in der sprachlichen Darstellung der verschiedenen Themen gibt, um darauf aufbauend auf dahinterliegende Prozesse in der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zu schließen. Im Hinblick auf das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung und auf ihre beiden Teilkomponenten der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung erwies sich dazu die Analyse der deskriptiven und argumentativen Themenentfaltungsmuster als besonders gut geeignet, schließlich werden die selektive Wahrnehmung als Beschreibung und die wissensgesteuerte Verarbeitung als interpretative Argumentation von als lernrelevant identifizierten Unterrichtselementen gesehen (vgl. 3.3.2). Aufgrund dieser zentralen Bedeutung werden das deskriptive und das argumentative Themenentfaltungsmuster im Abschnitt zur Analyse der Textstruktur (vgl. 5.5.4.4) detailliert ausgeführt und in Bezug zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung gesetzt. Vorher werden in den nächsten Abschnitten aber noch, den oben ausgeführten Schritten der linguistischen Textanalyse folgend, Ausführungen zur Analyse des Kontexts und zur Analyse der Textfunktion des Lauten Erinnerns gemacht.

5.5.4.2 Analyse des Kontexts des Lauten Erinnerns: Beschreibung und Reflexion der Konsequenzen für die Textkonstitution

Die Kommunikationsform im Lauten Erinnern im Rahmen der hier vorliegenden Studie ist medial mündlich, monologisch und zeitlich nicht begrenzt. Die Kommunikationspartner*innen sind durch die Abwesenheit des Forschers im Raum während des Lauten Erinnerns räumlich und zeitlich voneinander getrennt. Mögliche Einflüsse auf die Textkonstitution der Äußerungen im Lauten Erinnern sind, dass die Forschungspartner*innen ihre Gedanken im Lauten Erinnern ohne Zeitdruck äußern, einmal Gesagtes nicht korrigieren oder rückgängig machen und sich auch nicht unmittelbar an den Forscher wenden können (z. B. für Rückfragen).

Das Laute Erinnern steht in direkter Verbindung mit der damit untersuchten Lehrveranstaltung, es ist entsprechend in den kommunikativen Rahmen dieser Lehrveranstaltung eingebettet. Durch diese Einbettung werden die Inhalte der Lehrveranstaltung als Argumentationsrahmen gesehen. Dieser Rahmen kann dazu führen, dass einerseits den Inhalten der Lehrveranstaltung widersprechende Argumente nicht genannt werden, während andererseits den Inhalten der Lehrveranstaltung entsprechende Argumente besonders hervorgehoben werden. Ein Beispiel für die bewusste Wahrnehmung dieses Argumentationsrahmens zeigt folgendes Segment 2. In diesem Ausschnitt führt Dominik explizit an, dass er die Fachbegriffe bei seiner Antwort im Fragebogen bewusst verwendet habe, da sie Inhalt der Lehrveranstaltung waren und deshalb „wahrscheinlich gut ankommen“ (Z. 208–212), also gut in den Argumentationsrahmen passen würden.

Segment 2:

206 [...] Ähm •• also da hab ich schon
 207 *mal/ ((1,5s)) das hab ich eh schon vorher auch erwähnt, •• die Bildungssprache*
 208 *und die Alltagssprache, den Begriff generell ((1,5s)) ähm weiß ich jetzt erst*
 209 *seit dem Kurs •• beim • Herrn Weger ((2s)) und davor, •• ja, hätte ich einfach*
 210 *Sprache wahrscheinlich genommen oder Mundart oder was auch immer. •• Also die*
 211 *Fachbegriffe ((1s)) hab ich bewusst so eingesetzt, weil ich weiß, wir haben die*
 212 *durchgemacht und ähm ((1,5s)) die werden wahrscheinlich gut ankommen, • muss ich*
 213 *jetzt ehrlich sagen. ((1,5s)) [...]*

Dominik: 206–213

Durch diese Einbettung in den kommunikativen Rahmen der Lehrveranstaltung ist die Kommunikationssituation im Lauten Erinnern dem offiziellen Handlungsbereich zuzuordnen. Dieser Handlungsbereich ist dadurch bestimmt, dass die Kommunikationspartner*innen in ihren offiziellen Funktionen und Rollen agieren (Brinker et al., 2018, S. 143). Diese Rollen sind hier die des Forschers und gleichzeitig Lehrenden in der hier untersuchten Lehrveranstaltung auf der einen, und die der Forschungspartner*innen und gleichzeitig Studierenden in der hier

untersuchten Lehrveranstaltung auf der anderen Seite. Aus dieser Rollenkonstellation ergibt sich eine Hierarchie, die den Forscher in seiner Rolle als Lehrender den Forschungspartner*innen in ihrer Rolle als Studierende überordnet. Als mögliche Auswirkungen auf die Textkonstitution, also auf die Äußerungen der Forschungspartner*innen im Lauten Erinnern, kann diese Hierarchie die Tendenz verstärken, im Lauten Erinnern solche Äußerungen zu formulieren, von denen die Forschungspartner*innen annehmen, dass sie beim Forscher auf Zustimmung stoßen, also sozial erwünscht sind. Den Rahmen des als sozial erwünscht Wahrgenommenen bilden dabei einerseits die Inhalte der Lehrveranstaltung (vgl. 6.4.1) sowie andererseits die von den Forschungsteilnehmer*innen angenommene durch den Forscher vertretene Wertebasis. Dieser Aspekt der sozialen Erwünschtheit ist trotz der räumlichen Abwesenheit des Forschers beim Lauten Erinnern zu berücksichtigen, da er von den Forschungspartner*innen auch in Abwesenheit als Kommunikationspartner gesehen werden konnte. Ein Beleg dafür ist die direkte Adressierung des Forschers im folgenden Segment 3 am Ende des Lauten Erinnerns durch Tobias.

Segment 3:

350 •• Und damit • bin ich •• auch schon • am • Ende • meines • Fragebogens
351 angelangt und werde Sie jetzt • wieder • hineinholen.

Tobias: 350–351

Die Einflüsse von Argumentationsrahmen und Handlungsbereich auf die Äußerungen im Lauten Erinnern ergänzen sich gegenseitig und erhöhen zusammen die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Forschungspartner*innen den Lehrveranstaltungsinhalten entsprechend sozial erwünscht äußern. Dies setzt allerdings voraus, dass die Forschungspartner*innen erkennen, was als sozial erwünscht gilt und Äußerungen entsprechend formulieren können. Da dies ein gewisses Wissen über die Lehrveranstaltungsinhalte voraussetzt, werden Äußerungen innerhalb des sozial erwünschten Argumentationsrahmens als Hinweis auf eine zumindest bis zu einem gewissen Grad gelungenen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte im Sinne der Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung gesehen.

Äußerungen können den Lehr-/Lernzielen der Lehrveranstaltung nicht entsprechen oder ihnen gänzlich widersprechen. Geschieht dies eher implizit und/oder ohne bewusste Positionierung, ist das ein möglicher Hinweis darauf, dass der sozial erwünschte Argumentationsrahmen nicht erkannt wurde, was u. a. auf mangelndes Wissen zurückzuführen sein könnte. Ist der Widerspruch explizit und mit einer starken Positionierung verbunden, ist das ein möglicher Hinweis auf ein bewusstes Verlassen des sozial erwünschten Argumentationsrahmens, um z. B. eine Gegenposition auf Grundlage persönlicher Überzeugungen zum Ausdruck zu bringen. Diese beiden Formen, den sozial erwünschten Argumentationsrahmens zu verlassen, gelten in der Analyse als Hinweis darauf, dass die Forschungspart-

ner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte nicht oder nicht zur Gänze im Sinne der Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung verarbeitet haben. Aufbauend auf die Beschreibung und Reflexion der Einbettung des Lauten Erinnerns in den kommunikativen Kontext der Lehrveranstaltung in diesem Abschnitt, folgt im folgenden Abschnitt die Darstellung der Analyse der Textfunktion der Texte aus dem Lauten Erinnern in der hier vorliegenden Studie.

5.5.4.3 Analyse der Textfunktion des Lauten Erinnerns

In den Texten aus dem Lauten Erinnern geben die Forschungspartner*innen – der Aufgabenstellung im Erhebungskontext folgend (vgl. 5.4.5.2) – Auskunft über ihre Überlegungen zu ihren Antworten im Fragebogen, die Texte haben daher überwiegend Informationsfunktion (siehe Brinker et al., 2018, S. 106–109).³⁸ Die Informationsfunktion kann sich mit einer sachbetonten thematischen sowie mit einer meinungsbetonten evaluativen Einstellung verbinden. Die sachbetont thematischen Einstellungen beziehen sich „auf den Sicherheitsgrad, den Wahrscheinlichkeitswert des Wissens [...], das der Emittent von der Wahrheit des Textes besitzt (bzw. zu besitzen vorgibt)“ (Brinker et al., 2018, S. 106). Sie können unterschiedlich ausgedrückt werden, z. B. durch die Angabe von Quellen oder die Verwendung von Modalverben und Modalwörtern. Die meinungsbetont evaluativen Einstellungen beziehen sich auf positive oder negative Bewertungen eines Sachverhalts. Diese Bewertungen geben Auskunft über die dem Text zugrunde liegenden Einstellungen und können implizit, z. B. über Konnotationen, Euphemismen und Metaphern, oder explizit, z. B. mit Attributen oder ans Prädikat gebundenen Evaluationen, ausgedrückt werden (Bendel Larcher, 2015, S. 88–93). In einem Text können sowohl sachbetont thematische sowie meinungsbetont evaluative Einstellungen vorkommen, es „handelt sich dabei aber zumeist nicht um ein klares Entweder-Oder, sondern um die Dominanz des einen oder des anderen Prinzips“ (Brinker et al., 2018, S. 108).

Ein Beispiel für den überwiegend informierenden Charakter der Texte, in dem zudem auch ein Beispiel für die thematische und die evaluative Einstellung vorkommen, zeigt das folgende Segment 4 aus dem Lauten Erinnern von Clara. Auf Grundlage ihrer Antwort im Fragebogen (Z. 27–28) äußert Clara hier ihre Überlegungen zu dieser Antwort zunächst erneut (Z. 30–34). Die thematische Einstellung, also der Sicherheitsgrad ihres Wissens, wird hier durch den expliziten Bezug zu Besprechungen des Themas Bildungssprache im Rahmen der Lehrveranstaltung als Quelle ihres Wissens ausgedrückt (Z. 34). Die Sicherheit dieses Wissens wird durch die durchgehende Verwendung des Indikativs zusätzlich unterstrichen. Die

38 Brinker et al. (2018, S. 101–120) nennen mit der Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion insgesamt fünf textuelle Grundfunktionen. Die Texte aus dem Lauten Erinnern weisen grundsätzlich Merkmale aller dieser Textfunktionen auf, wobei die Informationsfunktion überwiegt und hier daher fokussiert wird.

evaluative Einstellung wird explizit durch die Bewertung des Handelns der Lehrperson als „sehr gut“ (Z. 36) ausgedrückt.

Segment 4:

- 27 Die Lehrerin weiss [!], dass das Verständnis des neuen Themas vom
 28 Grundverständnis der Fachbegriffe, bzw. Bildungssprache abhängt.
- 29 *((2s)) Dann ((blättert um, 1s)) „((liest Frage vor:)) Wie erklären Sie sich das
 30 Verhalten der Lehrperson?“ ((4s)) Ja ich denke, • dass eben die Lehrerin/ dass
 31 sie sich bewusst ist, • dass das Verständnis ((1,5s)) ähm •• des neuen Themas •
 32 eben • davon abhängt, • ob die Schüler • diese Fachbegriffe oder Termini eben •
 33 beherrschen • oder nicht, also ob sie sie wirklich verstehen ((2s)) ähm ((2s))
 34 das ist eben auch diese Bildungssprache, die wir immer besprochen haben • und
 35 ((1,5s)) deswegen bespricht sie halt das so intensiv • davor, ••• also
 36 vielleicht hatte sie sogar mal ein Seminar darüber, aber sie macht es sehr gut •
 37 und die Schüler machen ((1s)) freiwillig und gerne/ •• motiviert mit.*

Clara: 27–37

Die Art der Darstellung eines Themas als sachbetont thematisch und/oder meinungsbetont evaluativ spielt im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen nach der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen im Rahmen der Analyse der Textstruktur eine wesentliche Rolle. Auf der Ebene der Textstruktur lässt die Analyse der argumentativen Themenentfaltung Rückschlüsse auf die der Argumentation zugrunde liegende Wissens- und Wertebasis zu (vgl. 5.5.4.6). Eine sachbetont thematische Darstellung kann in diesem Zusammenhang eher auf die Wissensbasis, eine meinungsbetont evaluative Darstellung eher auf die Wertebasis zurückgeführt werden. Die Übergänge zwischen Wissens- und Wertebasis sind, wie auch jene zwischen sachbetont thematischer und meinungsbetont evaluativer Darstellung, dabei als fließend zu sehen. Die Analyse auf der Ebene der Textstruktur stand im Zentrum der Auswertung der Daten aus dem Lauten Erinnern und wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.5.4.4 Analyse der Textstruktur des Lauten Erinnerns auf thematischer Ebene

Die Antworten im Fragebogen dienen den Forschungspartner*innen als Grundlage und Ausgangspunkt für das Laute Erinnern. Sie greifen die Antworten im Fragebogen dabei zunächst meist wörtlich oder sinngemäß auf und führen sie anschließend weiter aus. Diese Ausführungen folgen in ihrer thematischen Struktur überwiegend den deskriptiven und/oder argumentativen Themenentfaltungsmustern (vgl. 5.5.4.5 bzw. 5.5.4.6) und weisen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in ihrer sprachlichen Realisierung zwischen den Forschungspartner*innen

auf. Ziel der Analyse auf Ebene der Textstruktur war es, Muster in dieser sprachlichen Realisierung herauszuarbeiten und davon ausgehend auf dahinterliegende Prozesse in der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zu schließen (vgl. 5.5.4). Wegen ihrer daher so zentralen Bedeutung im Kontext der hier vorliegenden Studie werden das deskriptive und das argumentative Themenentfaltungsmuster in den folgenden beiden Abschnitten genauer dargestellt.

5.5.4.5 Deskriptive Themenentfaltung im Kontext professioneller Unterrichtswahrnehmung

Brinker et al. (2018) definieren die deskriptive Themenentfaltung folgendermaßen:

„Bei der deskriptiven Themenentfaltung wird ein Thema in seinen Komponenten (Teilthemen) dargestellt und in Raum und Zeit eingeordnet. Die wichtigsten thematischen Kategorien sind also die **Spezifizierung** (Aufgliederung) und **Situierung** (Einordnung).“ (Brinker et al., 2018, S. 60; Herv. im Orig.)

Die deskriptive Themenentfaltung tritt je nach Art der Darstellung des Themas in unterschiedlichen Ausprägungen auf, wobei zwei Ausprägungen für den Kontext der vorliegenden Studie relevant sind: die Darstellung eines Themas als 1) regelgeleiteter generalisierbarer oder als 2) einmaliger vergangener Vorgang (Brinker et al., 2018, S. 60–64). Die Darstellung eines Themas als regelgeleiteter, generalisier- und daher wiederholbarer Vorgang orientiert sich inhaltlich an den wesentlichen Teilvorgängen, grammatikalisch dominieren hierbei Handlungsverben, subjektlose Satzkonstruktionen (z. B. im Passiv) sowie das Präsens. Eine solche Darstellung entspricht nach Starke (1981) dem Kommunikationsverfahren des Beschreibens, verstanden als „sachbetonte, adäquate Darstellung [...] eines Vorgangs oder Zustands, der als Element einer Klasse von Prozessen mit übereinstimmenden invarianten Merkmalen erfaßt wird“ (Starke, 1981, S. 91). Die Darstellung eines Themas als einmaliger Vorgang in der Vergangenheit orientiert sich inhaltlich am zeitlichen Verlauf, grammatikalisch dominieren Temporal- und Lokalbestimmungen sowie die Vergangenheitstempora. Eine solche Darstellung entspricht nach Starke (1981) dem Kommunikationsverfahren des Berichtens, verstanden als „sachbetonte, gegenstandsadäquate sprachliche Darstellung eines singulären (individuellen) realen oder als real gegeben aufgefaßten Geschehens“ (Starke, 1981, S. 91). Die folgende Tabelle 18 zeigt einen Überblick über die beiden genannten Ausprägungen der deskriptiven Themenentfaltung.

Tabelle 18: Überblick über zwei Ausprägungen der deskriptiven Themenentfaltung auf Grundlage von Brinker et al. (2018, S. 60–64) und Starke (1981)

Ausprägung	Inhaltliche Orientierung	Dominante Sprachstrukturen
Beschreiben eines regelgeleiteten generalisierbaren Vorgangs	an wesentlichen Teilvorgängen des Vorgangs	Handlungsverben, subjektlose Satzkonstruktionen (z. B. im Passiv) und Präsens
Berichten eines einmaligen Vorgangs	am zeitlichen Verlauf des Vorgangs	Temporal- und Lokalbestimmungen sowie Vergangenheitstempora

Die Analyse der deskriptiven Themenentfaltung erfolgt in der hier vorliegenden Studie im Hinblick auf die Brückenfunktion des Beschreibens zwischen den beiden Teilkomponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, also zwischen der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung (vgl. 3.3.2). Unter Bezug auf diese Brückenfunktion sowie auf empirische Befunde zur Entwicklung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. 3.3.3) wird eine Beschreibung eines Themas als regelgeleiteter und generalisierbarer Vorgang sowie insbesondere die Orientierung an wesentlichen Teilvorgängen dieses Vorgangs, als Indiz dafür gesehen, dass die mit diesem Thema in Verbindung stehenden Lehrveranstaltungsinhalte in die Wissensstrukturen der Forschungspartner*innen integriert wurden. Das Berichten eines Themas als einmaliger Vorgang in der Vergangenheit hingegen gilt demgegenüber als Indiz dafür, dass eine Integration der entsprechenden Lehrveranstaltungsinhalte in die Wissensstrukturen der Forschungspartner*innen nicht gelungen ist, da sie die Regelgeleitetheit des Vorgangs, auf die sie auf Basis der Lehrveranstaltungsinhalte schließen können sollten, nicht zu erkennen scheinen. Die deskriptive Themenentfaltung bietet in den Daten häufig die Informationsgrundlage für die argumentative Themenentfaltung, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden soll.

5.5.4.6 Argumentative Themenentfaltung in Bezug zur professionellen Unterrichtswahrnehmung

Argumentationen dienen dazu, „die *Gültigkeit von Aussagen oder Normen* zu behaupten, zu stützen – oder zu untergraben [...] –, da mit ihnen das im Text entworfene Weltbild legitimiert wird“ (Bendel Larcher, 2015, S. 93, Herv. im Orig.). Diese Legitimation kann durch eine logische Argumentation geschehen, die auf Daten, Schlussregeln und darauf aufbauenden Konklusionen besteht. Daneben gibt es aber weitere Formen der Legitimation, wie etwa die Berufung auf Autoritäten (z. B. Expert*innen, Vorbilder, Regeln und Gesetze) oder auf Werte (Bendel Larcher, 2015, S. 96–97).

Für die Darstellung von Argumentationsstrukturen hat sich das Argumentationsmodell von Toulmin (2003) etabliert, an dem sich sowohl Brinker et al.

ten und aus diesem Grund nicht angeführt werden. Die Wertebasis ist eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Thema der Argumentation. Sie stellt eine wesentliche Grundlage für die gesamte Argumentation dar und wird meist lediglich indirekt zum Ausdruck gebracht. Eine weitere wesentliche Grundlage einer Argumentation, die Brinker et al. (2018) in ihrem Modell nicht explizit anführen, da sie sie wohl implizit als selbstverständlich voraussetzen, ist die Wissensbasis. Sie wird auch bei Toulmin (2003, S. 90–91) als Grundlage einer Argumentation angeführt. Abbildung 27 zeigt eine schematische Darstellung des Argumentationsmodells von Brinker et al. (2018) auf Grundlage von Toulmin (2003) mit Ergänzung der Wissensbasis als weitere Grundlage einer Argumentation.

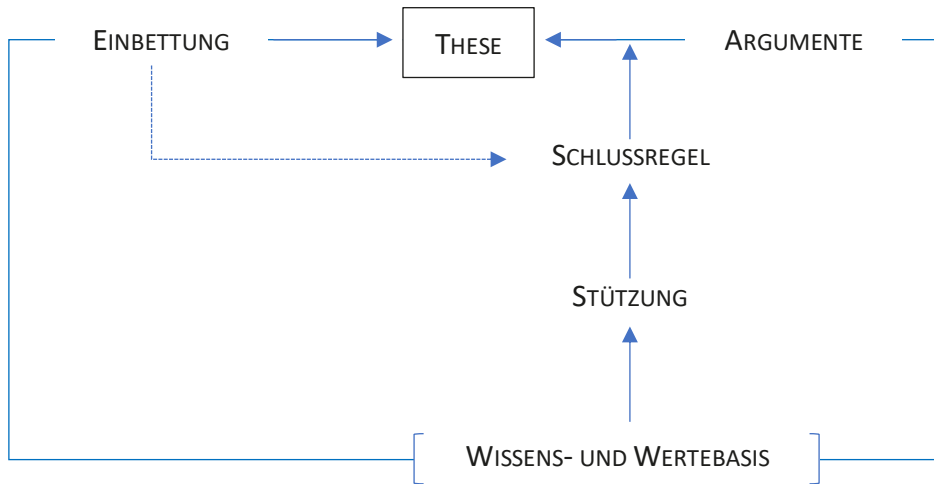


Abbildung 27: Argumentationsmodell nach Brinker et al. (2018, S. 79) auf Grundlage von Toulmin (2003, S. 89–100) mit Ergänzung der Wissensbasis als weitere Grundlage einer Argumentation.

In diesem um die Wissensbasis ergänzten Argumentationsmodell von Brinker et al. (2018) wird der Wissens- und Wertebasis als wesentlicher Argumentationsgrundlage ein zentraler Einfluss auf die gesamte Argumentation zugeschrieben. Entsprechend erlaubt dieses Modell umgekehrt über die Qualität der Argumentation und die Art der Legitimation auch Rückschlüsse auf die der Argumentation zugrunde liegende Wissens- und Wertebasis und damit auf die Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte, wodurch sich ein Bezug zur Funktion der wissensgesteuerten Verarbeitung als Indikator für die Qualität der professionellen Wissensbestände herstellen lässt (vgl. 3.3.2). Die Qualität der Argumentation bezieht sich hierbei auf inhaltliche und grammatikalische Kohärenz hinsichtlich These, Argumente und Schlussregel, die Art der Stützung bzw. Legitimation der Argumentation lässt auf die zugrunde liegende Wissens- und/oder Wertebasis schließen. Diese Qualitätsmerkmale hinsichtlich inhaltlicher und grammatikalischer Kohärenz werden in der hier vorliegenden Studie als Indizien für die

Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen herangezogen (vgl. 8). Bei der Analyse zu berücksichtigen ist dabei aber insbesondere auch die Einbettung des gesamten Datenerhebungsprozesses in den kommunikativen Kontext der Lehrveranstaltung. Die Konsequenzen dieser Einbettung in den Kontext der Lehrveranstaltung für die Textkonstitution werden im folgenden Abschnitt beschrieben und reflektiert.

Im Zuge der textlinguistischen Analyse wurden vier Muster in der sprachlichen Darstellung herausgearbeitet: Zwei dieser Muster verweisen auf eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte in allerdings unterschiedlicher Qualität (vgl. 8.1), zwei Muster weisen auf eine nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte hin und lassen auf mangelndes Wissen bzw. starke persönliche Überzeugungen als Begründung schließen (vgl. 8.2). Diese insgesamt vier sprachlichen Darstellungsmuster werden als Ergebnisse der linguistischen Textanalyse der Daten aus dem Lauten Erinnern in Kapitel 8 im Detail beschrieben und anhand von Datenbeispielen veranschaulicht.

5.6 Forschungstagebuch

Als eine Herausforderung von Design Research gilt die Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses, schließlich kann es immer wieder zu Verschiebungen im zeitlichen Ablauf kommen bzw. – und das scheint noch relevanter – ist der*die Forscher*in „Beobachter, Gestalter und Interpret zugleich“ (Gerholz, 2014, S. 226). Als Strategie, dieser Herausforderung zu begegnen, wurde im hier dargestellten Forschungsprojekt ein Forschungstagebuch in Anlehnung an Friebertshäuser (2004) geführt. Das Forschungstagebuch diente dabei vor allem als Selbstreflexionsmedium, das die Selbstaufmerksamkeit erhöhen sowie die Entstehung und Weiterentwicklung von Gedanken nachvollziehbar machen sollte (Caspari, 2016b, S. 360). Inhalte des Forschungstagebuchs waren dabei Textfragmente aus wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Quellen, eigene Reflexionen und Fragestellungen, Emotionen und Selbstreflexionen sowie persönliche Kommentare und Korrespondenzen. Das Forschungstagebuch wurde von Juni 2017 bis Juni 2021 geführt und umfasst in 184 Einträgen auf insgesamt 146 Seiten den Zeitraum von der Konzeption des Forschungsprojekts über die Datenerhebung, -auswertung und -analyse bis zum Verfassen des Manuskripts. Beim Verfassen des Manuskripts erwies es sich insbesondere bei der detaillierten Darstellung der Vorgehensweise während der Datenerhebung und -auswertung als sehr wichtige und hilfreiche Gedächtnisstütze. Da das Forschungstagebuch persönliche Informationen des Autors der vorliegenden Studie sowie durch die im Forschungstagebuch festgehaltenen Korrespondenzen auch Daten weiterer Personen umfasst, wurde es aus Gründen des Datenschutzes nicht dem Anhang beigelegt, kann beim Autor aber eingesehen werden.

6. Entwicklung der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung

Forschung und Entwicklung sind in Design Research – wie bereits an mehreren Stellen erwähnt – eng miteinander verwoben. Nachdem im vorhergegangenen Kapitel das Forschungsdesign der hier vorliegenden Studie dargestellt wurde, wird in diesem Kapitel nun der Fokus auf die Entwicklung der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung gelegt.³⁹ Die Entwicklung der Lehrveranstaltung über einen ersten Prototyp hin zur konsolidierten Form war dabei geleitet von den beiden Forschungsfragen zur Gestaltung der Lehrveranstaltung auf inhaltlich-konzeptioneller sowie auf hochschuldidaktischer Ebene (vgl. 4.2) und eng verbunden mit verschiedenen Evaluationsphasen (vgl. 5.1). Ausgehend von der Begründung der curricularen Verortung der Lehrveranstaltung wird in diesem Kapitel der Prozess der Entwicklung des Prototyps dargestellt, wobei dieser Prozess dem Vorschlag von Reinmann (2014, S. 70–71) folgend in die drei Teilprozesse *Framing*, *Scripting* und *Prototyping* unterteilt wurde (vgl. 4.3.1). Im Anschluss an diese Darstellung der Entwicklung des Prototyps werden Ergebnisse seiner Evaluation präsentiert, auf deren Grundlage der Prototyp adaptiert und zur konsolidierten Lehrveranstaltung weiterentwickelt wurde. Am Ende dieses Kapitels werden schließlich die inhaltlich-konzeptionellen sowie hochschuldidaktischen Gestaltungselemente dieser konsolidierten Lehrveranstaltung ausgeführt.

6.1 Begründung der curricularen Verortung der Lehrveranstaltung

Der Faktor Sprache**n* spielt eine wesentliche Rolle für das Gelingen oder Misslingen von schulischen Lehr-/Lernprozessen (vgl. 2.3). Dies gilt für alle Unterrichtsfächer, daher sollte sich die im Rahmen der vorliegenden Studie konzipierte, durchgeführte und empirisch evaluierte Lehrveranstaltung entsprechend auch an Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer richten. Dies ließ eine Verortung im allgemeinen fachübergreifenden Teils des Bachelorstudiums Lehramt des Verbundstudiums Nord-Ost sinnvoll erscheinen, da Lehrveranstaltungen aus diesem fachübergreifenden Teil von Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer besucht werden. Innerhalb dieses fachübergreifenden Teils erschien wiederum das Modul „Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen“ besonders passend für die geplante Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht, da dieses Modul seinen thematischen Fokus auf den inklusiven Umgang mit Vielfalt im Schulkontext legt. So boten folgende im Curriculum formulierten Modulziele

39 Das in diesem Abschnitt dargestellte Lehrveranstaltungskonzept wurde im Jahr 2020 für der Lehrpreis der Universität Wien und im Jahr 2021 für den österreichischen Staatspreis für exzellente Lehre nominiert und hat beide Preise auch gewonnen. Einzelne Textteile in diesem Abschnitt stammen aus den vom Autor allein verfassten Einreichungen zu diesen Preisen.

le inhaltlich wie auch hochschuldidaktisch passende Anknüpfungspunkte für die Lehrveranstaltung:

„Im Anschluss an die Pflichtmodule 4 und 5 erweitern die Studierenden zuvor erworbenen Kenntnisse **exemplarisch** und erwerben die Kompetenz, ausgewählte Voraussetzungen und Folgen heterogener Schule und inklusiver Pädagogik zu erkennen, sowie die Fähigkeit, mit den Bedingungen [] **sprachlicher [...] Vielfalt differenziert umzugehen**. Die Studierenden lernen an **Beispielen**, wie sich schulische Erfahrungsräume mit Blick auf ihre heterogenen Voraussetzungen [] gestalten lassen.“ (Universität Wien, 2016, S. 10–11; Herv. durch Verfasser)

Auf inhaltlicher Ebene werden hier explizit die Erweiterung und der Erwerb von Kompetenzen für einen differenzierten Umgang mit sprachlicher Vielfalt als Ziel formuliert. Dadurch konnten alle 14 Lehrveranstaltungstermine der Lehrveranstaltung mit je 90 Minuten dem Themenkomplex Sprache*n und Schule gewidmet werden (vgl. Kapitel 2). Auf hochschuldidaktischer Ebene wird hier explizit die exemplarische Erweiterung von bereits erworbenen Kenntnissen sowie die Arbeit mit Beispielen eingefordert. Dadurch war wiederum die geplante intensive Arbeit mit videographierten Unterrichtssequenzen zur möglichst nachhaltigen und handlungswirksamen Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Kapitel 3) auch curricular legitimiert. Wie durch das Curriculum vorgegeben wurde die Lehrveranstaltung als Proseminar (PS) im Umfang von 2 Semesterwochenstunden und einem veranschlagten Workload von 5 ECTS konzipiert.

6.2 Entwicklung des Prototyps der Lehrveranstaltung

Die Darstellung der Entwicklung des Prototyps der Lehrveranstaltung folgt hier dem Vorschlag von Reinmann (2014, S. 70–71), den Entwicklungsprozess in die drei Teilprozesse *Framing*, *Scripting* und *Prototyping* zu unterteilen (vgl. 4.3.1). Der Entwicklungsprozess wird hier – zur besseren Nachvollziehbarkeit – in zeitlich linearer Abfolge dargestellt, in Realität war der Prozess aber iterativ und die drei Teilprozesse verliefen in enger Verknüpfung miteinander und teilweise parallel zueinander.

6.2.1 Framing

Im ersten Teilprozess der Entwicklung, dem *Framing*, wird auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, eigener Erfahrungen sowie persönlicher Annahmen und Wertvorstellungen der für den Entwicklungsprozess zuständigen Personen der Rahmen für den Entwicklungsprozess festgelegt und ein erster Entwicklungskern der Intervention erarbeitet. Die Entwicklung der Lehrveranstaltung im Rahmen der hier vorliegenden Studie baut im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnis-

se auf theoretische Zugänge und empirische Befunde zu Sprache**n* in schulischen Lehr-/Lernprozessen (vgl. 2) sowie zu Prozessen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen (vgl. 3) auf. Besonders hervorzuheben sind hier die Erkenntnisse einerseits zur Bedeutung des gesamten sprachlichen Repertoires und der expliziten Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache für gelingende Lehr-/Lernprozesse sowie andererseits zum grundsätzlichen Einfluss der Lehrer*innenbildung auf Prozesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen.

Im Hinblick auf eigene Erfahrungen, persönliche Annahmen und Wertvorstellungen des Autors – als die für die Entwicklung zuständige Person – prägte seine mehrjährige Erfahrung in verschiedenen Lehr-/Lernkontexten an unterschiedlichen Schulen und Hochschulen sein Verständnis von Lernen als grundsätzlich sozial situierter, interaktiver und aktiver Prozess im Sinne der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie (Vygotskij, 1978; vgl. 2.3.1). In Bezug auf das Lernen im spezifischen Kontext der Lehrer*innenbildung ist der Autor zudem stark von seiner Überzeugung geleitet, dass die Vermittlung theoretischer Konzepte möglichst immer auch an praktische Beispiele zur Illustration geknüpft sein und umgekehrt praktische Beispiele möglichst immer auf Grundlage theoretischer Konzepte reflektiert werden sollten. Diese Überzeugung hat sich im Laufe seiner Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung ausgeprägt und entspricht grundsätzlich auch professionstheoretischen Ansätzen (vgl. 3.2).

6.2.2 Scripting

Im zweiten Teilprozess, dem *Scripting*, werden auf Grundlage des im *Framing* festgelegten Rahmens wesentliche Gestaltungsprinzipien eines ersten Entwurfs für die zu konzipierende Intervention formuliert. Diesem Vorgehen entsprechend wurden im Rahmen der hier vorliegenden Studie auf Basis des im *Framing* (vgl. 6.2.1) festgelegten Rahmens wesentliche Gestaltungsprinzipien der zu entwickelnden Lehrveranstaltung auf inhaltlicher und hochschuldidaktischer Ebene formuliert.

Auf inhaltlicher Ebene sollten Aspekte zu den beiden relevanten Themenbereichen des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen sowie der Bildungssprache Deutsch in ähnlichem Umfang vorkommen. Diese im Umfang ähnliche Aufteilung erschien wichtig, um die erwartete stark monolingual auf Deutsch ausgerichtete Perspektive der Studierenden zu erweitern, indem ihr Blick auch auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen und dessen Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse gerichtet wurde. Mit dieser Erweiterung ihrer Perspektive war auch die Hoffnung verbunden, dass die Studierenden ihre potenziell defizitären Sichtweisen auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen abbauen oder zumindest reduzieren. Gleichzeitig erschien es aber auch wichtig, den Studierenden als angehende Lehrpersonen in einem stark monolingual auf Deutsch ausgerichteten Schulsystem auch grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Hinblick auf

die explizite Berücksichtigung bzw. Förderung der Bildungssprache Deutsch zu vermitteln. In der zeitlichen Abfolge sollten die Aspekte zum gesamten sprachlichen Repertoire zudem zu Beginn der Lehrveranstaltung stehen, Aspekte zur Bildungssprache sollten im weiteren Verlauf später darauf aufbauen. Zwei theoriefundierte Überlegungen standen hinter dieser Reihenfolge (vgl. 2.2): Erstens bildet das gesamte linguistische Repertoire die allgemeine Grundlage für Lehr-/Lernprozesse, während die Bildungssprache Deutsch nur einen Teil dieses Repertoires darstellt, in gewisser Weise sollte also vom Allgemeinen zum Spezifischen gegangen werden. Zweitens steht mit der Perspektive auf die Bildungsbiographie der Schüler*innen zeitlich das gesamte sprachliche Repertoire tendenziell vor der Entwicklung der Bildungssprache Deutsch, da Schüler*innen zunächst mit ihrem gesamten linguistischen Repertoire in die Schule eintreten und dort dann zunehmend mehr mit der Bildungssprache Deutsch in Berührung kommen.

Auf hochschuldidaktischer Ebene sollten die zu vermittelnden theoretischen Inhalte eng an die Unterrichtspraxis angebunden sein, indem mit verschiedenen Artefakten aus der Praxis gearbeitet werden sollte, die wiederum theoriegeleitet analysiert werden sollten. Bei diesen Artefakten handelte es sich um Materialien für den Schulunterricht (z.B. Arbeitsblätter und Schulbücher) sowie insbesondere um videographierte Unterrichtssequenzen. Ein wesentlicher Arbeitsschritt war in dieser Phase daher auch die Sichtung von potenziell geeigneten Materialien und Videosequenzen für die Verwendung in der Lehrveranstaltung. Als Orientierung für die konkrete hochschuldidaktische Einbettung dieser Materialien und besonders der Videosequenzen in die Lehrveranstaltung dienten die empirisch evaluierten Konzepte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die strukturierte Arbeit mit Videosequenzen (vgl. 3.3.4), die in verschiedenen Formen und Konstellationen gemeinsam besprochen und analysiert wurden.

Grundsätzlich sollten die Lehr-/Lernziele, die Lehr-/Lernaktivitäten und die Leistungsüberprüfung im Sinne eines *Constructive Alignments* (Baumert & May, 2013; Biggs, 1999) außerdem eng aufeinander abgestimmt sein: Ziel der Lehrveranstaltung war es, bei den teilnehmenden Lehramtsstudierenden die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz anzustoßen und zu fördern, die deklaratives und prozedurales Wissen integriert und ihnen ermöglichen soll, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie deren bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Diese professionelle Handlungskompetenz sollte in der Lehrveranstaltung gefördert werden, indem deklaratives Wissen über Fachtexte vermittelt und mittels gemeinsamer Analyse und Diskussion von Unterrichtsvideos und -materialien an prozedurales Wissen auf Grundlage von Praxisbeispielen angebunden wurde. Zu Lehrveranstaltungsende sollten die Studierenden in ihren Abschlussarbeiten solche Unterrichtsvideos oder -materialien individuell im Hinblick auf die Lehrveranstal-

tungsinhalte wissenschaftlich evaluieren und praxisorientierte Gestaltungsalternativen entwickeln können.

Auf Basis dieser als wesentlich empfundenen Gestaltungsprinzipien auf inhaltlicher und hochschuldidaktischer Ebene wurde als Nächstes ein Prototyp der Lehrveranstaltung entwickelt und durchgeführt.

6.2.3 Prototyping

Im dritten Teilprozess der Entwicklung, dem *Prototyping*, wird auf Basis der im *Scripting* als wesentlich formulierten Gestaltungsprinzipien ein erstes Musterbeispiel bzw. ein erster Prototyp der Intervention entwickelt. Der Prototyp der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung wurde im Sommer 2017 auf Basis der im *Scripting* (vgl. 6.2.2) formulierten, als wesentlich empfundenen Gestaltungsprinzipien sowie unter Berücksichtigung der curricularen Verortung der Lehrveranstaltung entwickelt und im Wintersemester 2017/18 unter dem Titel *PS Kommunikationsräume – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze* angeboten. Diese Lehrveranstaltung wurde mit der folgenden übergeordneten Zielsetzung im Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien angekündigt:

„In dieser Lehrveranstaltung werden Methoden und Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung bzw. des sprachenförderlichen (Fach-)Unterrichts vermittelt und erprobt. Die Studierenden lernen Methoden zur Förderung der (individuellen) Mehrsprachigkeit und zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Schulalltag kennen.“ (Weger, 2017d; Auszug aus dem Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien zum Wintersemester 2017/18)

In diesem Auszug sollten die oben ausgeführten wesentlichen Gestaltungsprinzipien angedeutet werden: Die Begriffe „der durchgängigen Sprachbildung bzw. des sprachenförderlichen (Fach-)Unterrichts“ sollten dabei auf die Thematisierung des gesamten sprachlichen Repertoires sowie die der Bildungssprache Deutsch verweisen. Die hier verwendete Bezeichnung „sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung“ war zum Zeitpunkt der Durchführung der Lehrveranstaltung der Arbeitsbegriff dafür, was in der hier vorliegenden Arbeit mit „mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung“ bezeichnet wird, also eine möglichst gleichwertige und situativ angemessene Berücksichtigung des individuellen sprachlichen Repertoires und der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten (vgl. 2.7). Die Begriffe „vermittelt und erprobt“ in der Lehrveranstaltungsankündigung sollten auf die bereits genannte enge Verbindung der Vermittlung theoretischer Inhalte und der Arbeit mit Artefakten aus der Unterrichtspraxis verweisen. Die im Auszug oben formulierte übergeordnete Zielsetzung wurde im Lehrveranstaltungsverzeichnis durch weitere Teilzie-

le ausdifferenziert. Diese Teilziele bezogen sich auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in verschiedenen Teilaspekten des Lehrveranstaltungsthemas und werden hier nicht weiter ausgeführt, sie können aber im Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien nachgelesen werden.

Der Prototyp der Lehrveranstaltung wurde von 24 Studierenden erfolgreich absolviert und hatte aufgrund von Feiertagen lediglich 13 statt 14 Einheiten. Die inhaltliche Grundstruktur ist in Tabelle 19 dargestellt, die den Studierenden in ähnlicher Form in der ersten Einheit vorgestellt wurde.

Tabelle 19: Inhaltliche Grundstruktur des Prototyps der Lehrveranstaltung „PS Kommunikationsräume – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze“ im Wintersemester 2017/18; *Einheit mit gemeinsamer Videoanalyse

1. Einheit	Organisatorisches, Kennenlernen, Verortung der Seminarinhalte im Rahmen von Kompetenzmodell und Wissensbegriffen
2. Einheit	Eingangserhebung, Mehrsprachigkeit und Sprache in Lehr-/Lernprozessen
3. Einheit	Schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Widersprüchlichkeiten im Schulsystem*
4. Einheit	Identität, Sprache und Zugehörigkeit: Othering*
5. Einheit	Unterricht und Mehrsprachigkeit: Translanguaging
6. Einheit	Bildungssprache/n und Schulerfolg
7. Einheit	Qualitätsmerkmale sprachsensiblen Unterrichts
8. Einheit	Studierendenkonferenz mit Posterpräsentationen
9. Einheit	Scaffolding (Mikro-/Makro-Scaffolding; Mitteilungsbereiche/Operatoren)*
10. Einheit	Planungsrahmen und Operatoren*
11. Einheit	Wortschatzarbeit im Fach*
12. Einheit	Schlusserhebung, Lesen und Schreiben im Fach
13. Einheit	Seminarabschluss – Rückblick, Abschlussdiskussion, Ausblick

An dieser Grundstruktur zeigt sich das wesentliche Gestaltungsprinzip der Lehrveranstaltung auf inhaltlicher Ebene, indem sich vier Einheiten in der ersten Hälfte der Lehrveranstaltung dem Themenbereich des gesamten sprachlichen Repertoires und sechs Einheiten in der zweiten Hälfte der Lehrveranstaltung dem Themenbereich der Bildungssprache Deutsch widmeten. Diese beiden Themenbereiche waren hier allerdings noch nicht in ähnlichem Umfang vertreten. In einer Einheit fand zudem eine Studierendenkonferenz mit Posterpräsentationen der Studierenden statt und jeweils eine Einheit am Beginn sowie am Schluss diente dem Seminaurauftritt bzw. dem Seminarabschluss. Mit Blick auf das wesentliche Gestaltungsprinzip auf hochschuldidaktischer Ebene wurde in insgesamt fünf Einheiten mit Videoanalysen zur Verbindung theoretischer Inhalte mit praktischen Hand-

lungsmöglichkeiten gearbeitet. Rund drei Wochen nach Seminarende mussten die Studierenden eine schriftliche Abschlussarbeit abgeben, in der sie ein selbst gewähltes Beispiel aus einem Praxiskontext (z. B. Unterrichtsmaterial oder -sequenz) theoriegeleitet in Bezug auf die Lehrveranstaltungsinhalte analysierten und evaluierten, um anschließend ggf. wiederum theoriegeleitet konkrete praxisorientierte Gestaltungsalternativen auszuarbeiten.

An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die verschiedenen Gestaltungselemente des Prototyps auf inhaltlicher und hochschuldidaktischer Ebene im Detail auszuführen, da der Fokus dieser Arbeit auf der überarbeiteten, konsolidierten und empirisch evaluierten Form der Lehrveranstaltung liegt. Die meisten der hier angeführten Elemente wurden für diese konsolidierte Form der Lehrveranstaltung übernommen und werden im entsprechenden Abschnitt ausführlich dargestellt (vgl. 6.4). Der folgende Abschnitt soll als Nächstes noch einen Einblick in die strukturierte Planung der Lehrveranstaltung auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten geben.

6.2.4 Planung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die inhaltliche und hochschuldidaktische Grundstruktur des Prototyps der Lehrveranstaltung im Überblick dargestellt wurde, soll in diesem Abschnitt die Planung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten vorgestellt werden. Die Planung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten folgte den von Ende et al. (2013) vorgeschlagenen und auf Klafkis (1962) Modell der didaktischen Analyse basierenden Planungsschritten. Zusammengefasst sind diese Schritte in folgender Reihenfolge 1) die Formulierung von Lehr-/Lernzielen, 2) die Planung von auf diese Ziele ausgerichteten Lernaktivitäten, 3) die Auswahl der für diese Aktivitäten passenden Sozial- und Arbeitsform, 4) die Erstellung bzw. Auswahl passender Lehr-/Lernmaterialien, 5) die Bereitstellung benötigter Medien bzw. Hilfsmittel sowie 6) die Festlegung notwendiger Lehraktivitäten (Ende et al., 2013, S. 59–126). Die Planung der einzelnen Einheiten erfolgte schriftlich in der soeben genannten Reihenfolge. Um sich während der Einheit aber einfacher und schneller in der schriftlichen Planung orientieren zu können, wurde für die schriftliche Darstellung der einzelnen Planungsschritte eine andere Reihenfolge gewählt. Wie folgende Tabelle 20 zeigt, wurden Lern- und Lehraktivitäten sowie die gewählten Sozial- und Arbeitsformen als „Aktivitäten“ zusammengefasst und als zweite Spalte angeführt, da diese Elemente während der Einheit stark ineinandergriffen und für die praktische Durchführung der Einheiten besonders zentral waren, folglich von der Lehrveranstaltungsleitung besonders schnell erfasst werden können sollten. Die Lehr-/Lernziele wurden in einer dritten Spalte festgehalten, da sie für die konkrete Durchführung der Einheiten weniger zentral waren. Die benötigten Medien bzw. Hilfsmittel wurden als „Materialien“ in einer vierten Spalte angeführt, was kurz vor Beginn der Lehrveranstaltung eine schnell-

Tabelle 20: Ausschnitt aus der schriftlichen Lehrveranstaltungsplanung der 4. Einheit zum Thema Identität/en, Sprache/n und Zugehörigkeit/en; Darstellung in Anlehnung an Ende et al. (2013, S. 125); AB = Arbeitsblatt

Zeit	Aktivitäten	Lehr-/Lernziel	Materialien	Notizen während/ kurz nach der LV
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
13:35 – 13:50	<p>Beginn inhaltliche Arbeit:</p> <p>1. Umfrage Mentimeter: Welche der Begriffe bereits vor der Lektüre bekannt? https://www.mentimeter.com/s/4c1d02cca11437deecb4e839d23becf6/932c02a09bd1</p> <p>2. In Kleingruppen von 3 oder 4 Personen:</p> <p>a) Besprechung von Frage 2 und 4 auf AB 8, sollen sich Filmsequenzen auch noch einmal anschauen. Wichtig: Sollen Belege/Zitate aus Film nennen!</p> <p>b) pro Filmesequenz andere Papierfarbe, für Frage vier auch andere und dann noch eine Farbe für „Was ich sonst noch (positiv/kritisch) anmerken möchte“</p> <p>c) Kleingruppen sollen Antworten zu Fragen auf Zettel schreiben und in entsprechende Spalte an Tafel kleben</p> <p>Sequenz 1 Sequenz 2 Sequenz 3 Einfluss auf mein zukünftiges Handeln? Was ist sonst noch anmerken möchte</p>	<p>Die Studierenden rufen Erinnerung an gelesenen Text ab und stimmen sich thematisch auf die inhaltliche Arbeit ein.</p> <p>Die Studierenden reflektieren die Begriffe aus dem Lesetext in Bezug zu den Videosequenzen gemeinsam, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik führt und (hoffentlich) noch lernwirksamer und nachhaltiger ist.</p> <p>Papier in 5 Farben Klebestreifen Marker</p>		
13:50 – 14:10	<p>Besprechung der Ergebnisse an Tafel in der Gruppe, ggf. Ergänzungen aus meinen Notizen von AB 8a.</p> <p>Kurze gemeinsame Analyse der Filmsequenzen und auf entsprechende Stellen hinweisen → PPP</p> <p>Hinweis auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Frage „Woher kommst du?“ bzw. „Woher kommst du wirklich?“ einzugehen und das unbewusste Othering, das dadurch betrieben wird – Wie könnte man Situation in Szene 1 besser gestalten? → „Selbstpositionierung“ an die Tafel geschrieben und kurz ausgeführt, dass man das mit eher offen gestalteten Aufgaben erreichen würde – Repräsentationsverhältnisse: Etwa, dass „weißen“ Österreicher*innen kaum auffällt, dass etwa in Fernsehserien kaum Minderheiten vorkommen 	<p>Die Studierenden erkennen die im Text thematisierten diskursiven Prozesse in den Videosequenzen, können sie theoriegeleitet analysieren, dekonstruieren und ggf. Handlungsalternativen formulieren.</p>	<p>AB 8a PPP mit relevanten Teilen der Filmsequenzen</p>	
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

Conjecture Map zur 4. Einheit: Identitäten, Sprache/ und Zugehörigkeiten
Annahmen der höchsten Ebene



Abbildung 28: Conjecture Map der 4. Lehrveranstaltungseinheit in Anlehnung an Sandoval (2014; vgl. 4.3.2); AB = Arbeitsblatt

le und effiziente Kontrolle dahingehend ermöglichen sollte, ob denn alle benötigten Materialien vorhanden waren. In einer letzten Spalte war Platz für handschriftliche Notizen während und/oder kurz nach der Lehrveranstaltung. Diese Notizen konnten organisatorische Aspekte betreffen, konnten sich aber auch auf Erfahrungen und Einschätzungen in Bezug auf die Durchführung bestimmter Aktivitäten beziehen, die dann wiederum Eingang in das begleitende reflexive Lehrveranstaltungsprotokoll (vgl. 5.2) fanden. Um die der Planung zugrunde liegenden Annahmen und Vorstellungen integriert darzustellen und für die hier vorliegende Studie intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, wurde für jede Lehrveranstaltungseinheit eine Conjecture Map erstellt (vgl. 4.3.2). Ein Beispiel für eine solche Conjecture Map zeigt Abbildung 28, alle erstellten Conjecture Maps sind in der detaillierten Lehrveranstaltungsplanung im Anhang zu finden (vgl. A5).

6.3 Evaluation des Prototyps der Lehrveranstaltung

Auf die Entwicklung eines ersten Prototyps der Intervention folgt im Design-Research-Prozess eine erste Erprobung des Prototyps. Diese Erprobung ist wiederum verbunden mit einer formativen und ggf. bereits auch summativen Evaluation, um den Prototyp der Intervention darauf aufbauend verbessern zu können (vgl. 4.3.2). Der Prototyp der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung wurde im Wintersemester 2017/18 implementiert, wobei 24 Lehramtsstudierende mit unterschiedlichen Fächerkombinationen an diesem ersten Lehrveranstaltungsdurchgang teilgenommen haben. Der Prototyp sollte bei diesem Durchgang mit Fokus auf seine inhaltlich-konzeptionelle und hochschuldidaktische Tragfähigkeit unter den lokalen Gegebenheiten evaluiert werden. Noch vor der Implementierung erfolgte eine formative Evaluation durch Dokumentenanalysen und Peer-Feedback. Für die Evaluation während der Implementierung wurden vier Methoden verwendet (vgl. 5.1): 1) ein die gesamte Lehrveranstaltung begleitendes reflexives Lehrveranstaltungsprotokoll und 2) Evaluationsfragebögen zur Mitte und zum Ende der Lehrveranstaltung für eine formative Evaluation sowie 3) eine Eingangs- und Schlusserhebung und 4) eine Retrospektion durch Lautes Erinnern für eine summative Evaluation der Lehrveranstaltung. Die Ergebnisse aus dieser Evaluation dienten als Grundlage für die Weiterentwicklung des Prototyps hin zur konsolidierten Lehrveranstaltung und werden in den folgenden Abschnitten dargestellt. Diese Darstellung der Evaluationsergebnisse erfolgt dabei lediglich exemplarisch, da der Fokus der hier vorliegenden Studie auf der summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung und nicht auf der Evaluation des Prototyps liegt. Mit der exemplarischen Darstellung der Evaluationsergebnisse sollen aber zumindest einige Einblicke in den systematischen Entwicklungsprozess der Lehrveranstaltung geboten werden.

6.3.1 Formative Evaluation vor der Implementierung der Prototyps

Die Grundstruktur des Prototyps der Lehrveranstaltung wurde im Sommer 2017 entwickelt (vgl. 6.2). In dieser Zeit wurden Entscheidungen im Hinblick auf die Themen der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten, auf die Festlegung ihrer Reihenfolge sowie auf die Auswahl passender Videosequenzen getroffen. Darüber hinaus wurden in dieser Zeit unter Berücksichtigung des Curriculums die Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung formuliert und im Sinne des *Constructive Alignments* (Baumert & May, 2013; Biggs, 1999) darauf abgestimmte Arten der Leistungsüberprüfung festgelegt sowie entsprechende Lehr-/Lernaktivitäten konzipiert. Die formative Evaluation der in dieser Zeit getroffenen Entscheidungen mit Fokus auf die inhaltlich-konzeptionelle Schlüssigkeit und hochschuldidaktisch nachhaltige und handlungswirksame Gestaltung des Prototyps erfolgte durch die im Vorfeld und parallel durchgeführte Literaturrecherche (Dokumentenanalyse; vgl. 2 und 3) sowie durch den kontinuierlichen informellen Austausch mit Kolleg*innen am Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien (Peer-Feedback). Diese Phase vor der Implementierung des Prototyps war sehr dynamisch und zeichnete sich durch eine Vielzahl an Entscheidungen aus, die von der Gesamtstruktur der Lehrveranstaltung über Inhalte einzelner Lehrveranstaltungseinheiten bis hin zu hochschuldidaktischen Gestaltungsmöglichkeiten einzelner Lehrveranstaltungssequenzen unterschiedliche Ebenen des Lehrveranstaltungsdesigns betrafen. Diese hohe Dynamik hätte eine detaillierte Protokollierung der einzelnen Entscheidungsfindungsprozesse sehr komplex gemacht und wäre entsprechend mit einem hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden gewesen. Da der Fokus der hier vorliegenden Studie nicht auf der Lehrveranstaltung und ihren einzelnen Elementen liegt, sondern auf dem Einfluss der Lehrveranstaltung in ihrer Gesamtheit auf die Lernprozesse der an ihr teilnehmenden Lehramtsstudierenden (vgl. 5.1), wurde daher auf eine systematische und detaillierte Protokollierung dieser einzelnen Entscheidungsfindungsprozesse aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet.

6.3.2 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus der formativen Evaluation der Implementierung des Prototyps

Der Prototyp der Lehrveranstaltung wurde – wie bereits erwähnt – im Wintersemester 2017/18 implementiert und begleitend evaluiert. Der Schwerpunkt der Evaluation während der Implementierung lag auf der formativen Evaluation der Prototyps mit Fokus auf seine inhaltlich-konzeptionelle und hochschuldidaktische Tragfähigkeit unter den lokalen Gegebenheiten. Dabei sollten auf Basis von Erkenntnissen aus dem reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll und den Fragebögen zur Zwischen- und Endevaluation mögliche Verbesserungen am Lehrveranstaltungsdesign auf inhaltlich-konzeptioneller und hochschuldidaktischer Ebene er-

kannt und für die Weiterentwicklung des Prototyps hin zur konsolidierten Form der Lehrveranstaltung umgesetzt werden (vgl. 5.1). Die formativen Evaluationsergebnisse fielen überwiegend positiv aus, das heißt, sie verwiesen auf eine grundsätzliche inhaltlich-konzeptionelle und hochschuldidaktische Tragfähigkeit des Lehrveranstaltungsdesigns. In einigen Aspekten wurden aber auch Verbesserungsmöglichkeiten erkannt, wie folgende Beispiele aus der formativen Evaluation exemplarisch zeigen.

Die Dokumentation und insbesondere die Reflexion der Implementierung des Prototyps im reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll zeigten aus der Perspektive des Lehrenden einige Verbesserungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen auf. Auf Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungssequenzen wurden etwa Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Sequenzierung der einzelnen Aktivitäten generiert, auf Ebene des Lehrveranstaltungsdesigns wurden Überlegungen im Hinblick auf potenzielle inhaltliche Ergänzungen angestellt und dokumentiert. Ein Beispiel für Überlegungen zu diesen beiden Ebenen zeigt der folgende Auszug aus dem reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll zum Prototyp:

„Insgesamt bleibt für den ersten Teil der Einheit ein etwas flaes Gefühl, weil bei der Mentimeterabstimmung vor der Gruppenarbeitsphase doch noch recht viele Begriffe unklar gewesen zu sein scheinen, zumindest nach Selbstauskunft. In der Plenumsdiskussion hatte ich dann auf Basis der gesammelten Zettel am Whiteboard zwar schon das Gefühl, dass die Begriffe ganz gut verstanden wurden, aber eine erneute Umfrage wäre vielleicht doch auch noch gut gewesen. Nächstes Semester hier Umfrage zu den Begriffen erst nach der Gruppenarbeitsphase und überhaupt vielleicht noch eine Einheit einschieben bzw. mir überlegen, ob Forschung zum Stereotype Threat eingebunden werden sollten und wenn ja wie.“ (Lehrveranstaltungsprotokoll zum Prototyp, S. 18; Herv. im Original)

Die in diesem Auszug dokumentierten Überlegungen wurden bei der Überarbeitung des Prototyps hin zur konsolidierten Lehrveranstaltung auch berücksichtigt: Die genannte Umfrage wurde in der konsolidierten Lehrveranstaltung erst nach der Gruppenarbeitsphase durchgeführt und das Thema *Stereotype Threat* wurde zwar nicht – wie im Auszug oben überlegt – als Inhalt aufgenommen, dafür wurde aber eine ganze Lehrveranstaltungseinheit zum Themengebiet Mehrsprachigkeit und Language Awareness ergänzt (vgl. 2.5.1).

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zur Zwischenevaluation zeigten aus der Perspektive der teilnehmenden Lehramtsstudierenden eine grundsätzlich positive Einschätzung des Lehrveranstaltungsverlaufs bis zum Zeitpunkt der Zwischenevaluation in der 7. von insgesamt 13 Lehrveranstaltungseinheiten, sie verwiesen aber auch auf einige Verbesserungswünsche. Wie die folgende Tabelle 21 zeigt, bezogen sich die positiven Einschätzungen insbesondere auf den Praxisbezug durch die eingesetzten videographierten Unterrichtssequenzen sowie auf die Organisation, Struktur und Art der Durchführung der Lehrveranstaltung. Die Verbesserungs-

wünsche zielten überwiegend auf mehr Informationen in Bezug auf die am Ende der Lehrveranstaltung zu verfassende Seminararbeit ab.

Tabelle 21: Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Fragebogen zur Zwischenevaluation des Prototyps (angeführt sind von mehr als einer Person genannte Themen)

Zusammenfassung der Ergebnisse der Zwischenevaluation (n = 19)	
<p>Das hat mir in der LV bisher <u>gefallen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Praxisbezug durch Videos (11) - Sehr gute Organisation und klare Struktur (7) - Nicht langweilig, sehr aktiv bzw. aktivierend (7) - Interessante Lektüretexte (3) - Sehr positives Arbeitsklima (2) - [...] 	<p>Das hat mir in der LV bisher <u>nicht (so) gefallen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lektüre für jede Einheit sehr aufwändig (4) - [...]
<p>Das war mir bisher <u>noch zu wenig</u>/Das würde ich <u>mir noch wünschen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Informationen zur Seminararbeit (8) - Mehr Praxisbezug und das fächerspezifisch (3) - [...] 	<p>Das war mir bisher <u>zu viel</u>/Das sollte im verbleibenden Semester <u>reduziert werden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - [...]
<p>Weitere Anmerkungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weiter so! (2) - [...] 	

Besonders relevant für die Adaption des Prototyps hin zur konsolidierten Lehrveranstaltung waren hier die im Verhältnis häufig genannten Wünsche hinsichtlich mehr konkreter Informationen zur Seminararbeit. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurde der Termin für die Posterpräsentationen, bei denen die Lehramtsstudierenden bereits die Grundstruktur ihrer Seminararbeiten vorstellen sollten, von der ursprünglich geplanten 8. Einheit zeitlich nach hinten in die 11. Einheit verschoben. Damit sollte Zeit sowohl für den weiteren gemeinsamen Austausch über die Seminararbeiten als auch für die individuelle Arbeit der Studierenden an ihren jeweiligen Seminararbeiten im Hinblick auf ihre Posterpräsentationen gewonnen werden.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zur Endevaluation schließlich zeigten eine insgesamt hohe Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit der Lehrveranstaltung. So bewertete eine Mehrheit die Lehrveranstaltung insgesamt mit „sehr gut“, wie Abbildung 29 zeigt.



Abbildung 29: Ausschnitt aus den Ergebnissen der Endevaluation des Prototyps (aus: Auswertungsbericht zur Lehrveranstaltungsevaluation des Prototyps, S. 1)

Auch die Rückmeldungen zur Gestaltung der Lehrveranstaltung in den freien Textfeldern waren fast ausschließlich sehr positiv. Thematisiert wurde hier an manchen Stellen der hohe Arbeitsaufwand, den die Lehrveranstaltung aus Sicht mancher Lehramtsstudierenden erforderte, dieser wurde gleichzeitig allerdings auch immer als sinnvoll eingeschätzt. Ein Beispiel für eine solche Einschätzung zeigt folgende Rückmeldung aus der Endevaluation

„Der Arbeitsaufwand war ziemlich hoch, aber der LV-Leiter war sehr strukturiert und viele der im Seminar angewandten Methoden kann man auch selbst im Unterricht übernehmen. Die Themen waren praxisnah und -relevant. Dies ist definitiv einer der Kurse, der für mich Praxis und Forschung optimal verbindet und von dem ich viel mitnehmen werde.“ (Auswertungsbericht zur Lehrveranstaltungsevaluation des Prototyps, S. 5)

Aufgrund dieser Einschätzung des Arbeitsaufwands als zwar hoch, aber sinnvoll wurde der Arbeitsaufwand bei der Überarbeitung des Prototyps hin zur konsolidierten Lehrveranstaltung bewusst nicht reduziert. Da die Ergebnisse aus der Endevaluation darüber hinaus insgesamt fast ausschließlich positiv waren, führten sie auch zu keiner weiteren Adaption des Lehrveranstaltungsdesigns.

6.3.3 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus der summativen Evaluation der Implementierung des Prototyps

Die summative Evaluation des Prototyps sollte einerseits eine erste Einschätzung seines erhofften Einflusses auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden erlauben und andererseits der Pilotierung der beiden Methoden für die schlussendlich umfangreiche summative Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung dienen (vgl. 5.1). Die Erkenntnisse zu diesen beiden Aspekten werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

6.3.3.1 Einfluss des Prototyps auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden

Von den insgesamt 24 am Prototyp der Lehrveranstaltung teilnehmenden Lehramtsstudierenden haben 13 als Forschungspartner*innen an der Eingangs- und Schlusserhebung und davon drei zusätzlich auch am Lauten Erinnern teilgenommen. Zwischen der Schlusserhebung zum Prototyp Ende Jänner 2018 und der geplanten Eingangserhebung zur konsolidierten Lehrveranstaltung Mitte März 2018 lagen nur knapp sechs Wochen, daher konnte die Analyse dieser Daten aus zeitlichen und forschungsökonomischen Gründen nicht so detailliert geschehen wie jene der entsprechenden später erhobenen Daten zur konsolidierten Lehrveranstaltung. Die Analyse der Daten aus der summativen Evaluation des Prototyps

erfolgte entsprechend im Zuge der händischen Übertragung der Daten in das Analyseprogramm MAXQDA, ihrer mehrfachen Lektüre und der strukturierteren Gegenüberstellung einzelner Datensätze lediglich im Sinne einer initiiierenden Textarbeit (vgl. 5.5.2).

Die Fragebogendaten aus der Eingangs- und Schlusserhebung zum Prototyp wurden in dieser Phase auf ihre Augenschein-Validität (*face validity*) überprüft. Das heißt, sie wurden dahingehend untersucht, ob 1) die drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung (beschreiben, erklären und vorhersagen) in den schriftlichen Videoanalysen identifiziert werden konnten und ob 2) grundsätzlich Veränderungen in der Differenziertheit der Äußerungen von der Eingangs- zur Schlusserhebung erkennbar schienen (vgl. 3.3.2). Beide dieser Aspekte wurden in den Daten erkannt, wie die folgende Tabelle 22 anhand der Beispiele zweier Forschungspartner*innen zu zwei verschiedenen Vignetten exemplarisch veranschaulicht:

Tabelle 22: Beispiele aus den schriftlichen Videoanalysen in der Eingangs- und Schlusserhebung zum Prototyp der Lehrveranstaltung (Pilotierungsdaten)

Exemplarische Antworten zu Impulsfrage 3 aus der Pilotierung: „Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen?“			
Person	Vignette	Eingangserhebung (Pilot)	Schlusserhebung (Pilot)
1151	Vignette 2 „Micro-Scaffolding“	- Die ausgewählte Schülerin wirkt sehr fröhlich, die anderen hören zu und machen praktisch keinen Lärm - Schülerin lernt sehr viel dazu (Pos. 19–20)	Die SchülerInnen haben weniger Scheu davor, Fachbegriffe zu lesen, zu verwenden und zu versuchen, sie in ihren Wortschatz aufzunehmen. Sie lernen trainieren, umgangssprachliche Umschreibungen durch äquivalente Fachausdrücke zu ersetzen. (Pos. 16–17)
5171	Vignette 3 „Translanguaging“	- die Schülerinnen können frei von Vorschriften über vorgelegten Text diskutieren, was sie evtl. sprachlich nicht einschränkt und mehr Ideen kommen (Pos. 35)	- keine Limitierungen erlaubt den Schülerinnen und Schülern alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachl. Mittel zu verwenden, → leichteres Anknüpfen an Alltagswissen → keine sprachlichen Barrieren, wenn sie in Deutsch nicht weiterwissen → keine Benachteiligung da evtl. nicht vorhandene Bild.Sprache zur Beschreibung d. Situation/d. Rede nicht vorhanden ist (Pos. 35–38)

Auf eine detaillierte Erklärung dieser Beispiele wird hier verzichtet, sie zeigen aber exemplarisch, dass die schriftlichen Videoanalysen beider Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung im Vergleich zu denen der Schlusserhebung im Umfang kürzer, in der Struktur beschreibender und inhaltlich unspezifischer for-

muliert waren. Die Analysen in der Schlusserhebung hingegen sind länger, beinhalten stärker Vorhersagen zu potenziellen Lernprozessen von Schüler*innen und verweisen inhaltlich auf in der Lehrveranstaltung besprochene Fachkonzepte.

Die in Verbindung mit der Schlusserhebung erhobenen Daten aus dem Lauten Erinnern wurden in dieser Phase daraufhin analysiert, inwiefern die generierten verbalen Daten über die bereits im Fragebogen schriftlich formulierten Äußerungen hinausgingen oder diese lediglich reproduzierten. Das folgende Segment 5 zeigt exemplarisch, dass im Lauten Erinnern – wie erhofft – durchaus Gedanken verbalisiert wurden, die über jene der schriftlichen Videoanalysen hinausgingen:

Segment 5:

170 - Sie [Lehrperson] lässt die zwei Schülerinnen zusammenarbeiten, dass sie sich in der
171 gemeinsamen Erstsprache den Text erklären können → unabhängig von der Sprache
172 wird somit das Textverständnis und das Wissen/der Wissenserwerb sichergestellt

173 *Ahm sie haben sich wirklich äh in der gemeinsamen Erstsprache den Text erklärt*
174 *und den Text dann auch mit mit anderen Worten oder mit einfachen Worten auch*
auf

175 *Deutsch dann wiederholt. Da konnte man dann wirklich sehen ja jetzt haben sie*
176 *verstanden. Ahm jetzt haben sie dann wirklich verstanden, ahm was in diesem Text,*
177 *in dieser Rede steht und somit ein- wird einfach unabhängig von der Sprache das*
178 *Textverständnis und das Wissen gesichert, weil es ist ja vollkommen egal, ob ich*
179 *ähm jetzt auf Deutsch weiß ahm welchen Inhalt Hitler in dieser Redevertreter*
180 *hat oder auch Kroatisch, Rumänische Französisch, das Wissen ist ja trotzdem da,*
181 *aber dadurch, dass die Schülerinnen dann auch Deutsch gesprochen haben, konnte*
182 *man auch sehen, naja jetzt ist das Wissen nicht nur in der Erstsprache gesichert,*
183 *sondern jetzt können Sie ähm darüber auch in der Er- auf Deutsch ahm einfach*
184 *reden. Sie haben dann ja auch auf Deutsch über den Text geredet.*

SR01_Pilot_24012018: 170–184

Auch dieses Beispiel soll nicht im Detail analysiert werden, exemplarisch zeigt sich hier aber, wie die prägnant und sachlich formulierte Äußerung in der schriftlichen Videoanalyse (Z. 170–172) durch die verbalen Äußerungen hinsichtlich des unabhängig von einzelnen Sprachen vorhandenen Wissens (Z. 176–180) – vielleicht unter Bezug auf Lehrveranstaltungsinhalte – detaillierter ausgeführt wird. Dabei lässt die Formulierung „es ist ja vollkommen egal“ (Z. 178) auch auf eine übereinstimmende persönliche Überzeugung schließen.

Insgesamt wurden die in diesem Abschnitt exemplarisch dargestellten positiven Ergebnisse der summativen Evaluation des Prototyps der Lehrveranstaltung als Hinweise darauf gesehen, dass der Prototyp grundsätzlich bereits den erhofften Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden hatte. Diese Wahrnehmung wiederum begründete die grundsätzliche Beibehaltung

des Lehrveranstaltungsdesigns, das in einigen Aspekten auf Basis der formativen Evaluation adaptiert und somit schließlich zur konsolidierten Form der Lehrveranstaltung weiterentwickelt wurde. Bevor diese konsolidierte Form der Lehrveranstaltung im Detail vorgestellt wird, bietet der folgende Abschnitt noch einen Einblick in die forschungsmethodischen Erkenntnisse aus der Pilotierung der Erhebungsinstrumente.

6.3.3.2 Forschungsmethodische Erkenntnisse aus der Pilotierung der Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der summativen Evaluation des Protoyps der Lehrveranstaltung haben – wie bereits angeführt – 13 Personen als Forschungspartner*innen an der Eingangs- und Schlusserhebung und davon drei zusätzlich auch am Lauten Erinnern teilgenommen. Mit der Pilotierung sollte geprüft werden, inwiefern die Fragestellung im Fragebogen zur Eingangs- und Schlusserhebung sowie die Anweisungen im Ablaufprotokoll zum Lauten Erinnern für die Forschungspartner*innen verständlich und im Hinblick auf die Forschungsfragen geeignet waren. Außerdem sollte mit der Pilotierung der Ablauf der beiden Datenerhebungen hinsichtlich der organisatorischen Durchführung und des durchschnittlichen Zeitaufwands erprobt werden. Ziel der Pilotierung war es entsprechend, allenfalls als notwendig erkannte Adaptionen an den Erhebungsinstrumenten und/oder an deren Verwendung für die spätere umfangreiche summative Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung vornehmen zu können (Dörnyei & Csizér, 2012, S. 79–80; Gass & Mackey, 2017, S. 52).

Auf Basis von Erkenntnissen aus der Pilotierung wurden der Fragebogen⁴⁰ und seine Verwendung leicht modifiziert. Konkret wurden die Formulierung der Impulsfragen im Fragebogen sowie der zeitliche Ablauf der Durchführung leicht adaptiert. Die folgende Tabelle 23 bietet einen Überblick über diese Adaptionen.

⁴⁰ Der Fragebogen, der in Abschnitt 5.4.4 dargestellt wird, ist der auf Basis der Pilotierung adaptierte und entsprechend finale Fragebogen. Die frühere Version des Fragebogens, die in der Pilotierung verwendet und hier angesprochen wird, ist dieser finalen Version sehr ähnlich und wird aus forschungsökonomischen Gründen in der hier vorliegenden Arbeit deshalb nicht im Detail beschrieben.

Tabelle 23: Unterschiede zwischen der Eingangs- und Schlusserhebung bei der Evaluation des Prototyps und der konsolidierten Lehrveranstaltung; Änderungen nach Pilotierung hervorgehoben

Evaluation Prototyp (Pilotierung)	Evaluation konsolidierte Lehrveranstaltung
Impulsfragen	
1) Was fällt Ihnen an dieser Unterrichtssituation auf? 2) Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson? 3) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen?	1) Was fällt Ihnen an dieser Unterrichtssituation <u>im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung</u> auf? 2) Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson <u>im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung</u> ? 3) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung <u>im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung</u> Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen <u>im Allgemeinen? Warum?</u>
Ablauf	
vier Minuten Bearbeitungszeit pro Vignette	<u>fünf</u> Minuten Bearbeitungszeit pro Vignette
Impulsfrage 1 sollte nach dem ersten, Impulsfrage 2 und 3 nach dem zweiten Sehen der Vignette bearbeitet werden	<u>Alle drei Impulsfragen konnten beim ersten und zweiten Sehen</u> der Vignette bearbeitet werden

Durch die Ergänzung „im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung“ in der Formulierung der Impulsfragen sollte der Fokus explizit auf den thematischen Fokus der Studie gelenkt werden. Die Ergänzung „im Allgemeinen“ bei Impulsfrage 3 sollte diesen thematischen Fokus wiederum weiten, da sich Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung nicht ausschließlich auf sprachbezogene Lernprozesse (z. B. bessere Kompetenzen in einer Sprache) beziehen konnten. Die ergänzte Frage nach der Begründung bei Impulsfrage 3 sollte explizit Argumentationen generieren, um darüber in der Analyse bessere Einblicke in die wissensgesteuerte Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Lehramtsstudierenden zu erhalten. Die Erhöhung der Bearbeitungszeit einer Vignette von vier auf fünf Minuten erfolgte auf Grundlage von Rückmeldungen seitens einiger Forschungspartner*innen, die die vier Minuten als wesentlich zu kurz empfunden hatten. Die Trennung der Impulsfragen nach Seh-Durchgang schließlich wurde im Hinblick darauf aufgehoben, dass die beiden Teilkomponenten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, die selektive Wahrnehmung und die wissensgesteuerte Verarbeitung, als eng miteinander verwoben gesehen werden, eine künstliche Trennung dieser beiden Komponenten in der Erhebung also aus theoretischer Sicht nicht gerechtfertigt schien.

Im Gegensatz zum Fragebogen wurden im Hinblick auf das Laute Erinnern im Rahmen der Pilotierung keine notwendigen Modifikationen erkannt. Dies könnte damit erklärt werden, dass im Unterschied zum Fragebogen, der eigens für die hier vorliegende Studie konzipiert wurde (vgl. 5.4.4), im Lauten Erinnern auf das bereits bewährte Ablaufprotokoll für Lautes Erinnern von Gass und Mackey (2000,

S. 153–155) aufgebaut werden konnte (vgl. 5.4.5.2). Auf die Evaluation des Prototyps der Lehrveranstaltung, in deren Rahmen auch die soeben ausgeführte Pilotierung stattfand, folgte die Überarbeitung des Prototyps hin zur konsolidierten Lehrveranstaltung, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

6.4 Konsolidierte Lehrveranstaltung

In diesem Abschnitt wird die konsolidierte Form der Lehrveranstaltung dargestellt, die auf der Grundlage der Evaluation und daraus folgender Adaption des Prototyps entwickelt wurde. Im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen in Bezug auf die inhaltlich-konzeptionelle und die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung (vgl. 4.2) werden hier in weiterer Folge zunächst die wesentlichen inhaltlich-konzeptionellen und anschließend die wesentlichen hochschuldidaktischen Gestaltungselemente der Lehrveranstaltung ausgeführt.

6.4.1 Inhaltlich-konzeptionelle Gestaltungselemente der konsolidierten Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung wurde in ihrer konsolidierten Form einmal im Sommersemester 2018 und zweimal im Wintersemester 2018/19 durchgeführt und in diesem Zeitraum von insgesamt 66 Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer absolviert. Die Lehrveranstaltung sollte angehenden Lehrpersonen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die es ihnen ermöglichen, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen sowohl die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie deren bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Um dieses inhaltliche Ziel zu erreichen, wurden in der Lehrveranstaltung

„einerseits aktuelle Diskurse und Konzepte rund um den Themenkomplex der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Schulkontext thematisiert, andererseits werden Methoden und Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung bzw. des sprachenförderlichen (Fach-)Unterrichts vermittelt und erprobt. Ziel ist es, einen kritischen Blick für die Widersprüche zwischen der schulischen und lebensweltlichen Sprachverwendung zu entwickeln sowie einige Möglichkeiten kennen zu lernen, Unterricht so zu gestalten, dass er für die mitgebrachten Sprache/n der Schülerinnen und Schüler offen ist, sie aber auch in der Entwicklung der für Bildungserfolg notwendigen Bildungssprache Deutsch fördert.“ (Weger, 2018; Auszug aus dem Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien zum Sommersemester 2018)

In diesem Auszug aus dem Lehrveranstaltungsverzeichnis wird die inhaltliche Grundstruktur der Lehrveranstaltung umrissen. Inhaltlich sollten die Studieren-

den in der Lehrveranstaltung durch eine Art „doppelten thematischen Trichter“ geführt werden, der sich durch eine zunehmende Engführung in zwei Bereichen ausdrückte: In Bezug auf die Inhalte führte die Lehrveranstaltung im Laufe des Semesters von der allgemeinen Ebene gesellschaftlicher Diskurse über Sprache**n* und Schule zu konkreten Handlungsmöglichkeiten auf Schul- und Unterrichtsebene; in Bezug auf die Perspektive auf Sprache**n* im Schulkontext nahm die Lehrveranstaltung zu Beginn des Semesters das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen in den Blick und fokussierte gegen Ende des Semesters auf Aspekte der Bildungssprache Deutsch. So konnten von den insgesamt 14 Lehrveranstaltungsterminen fünf Termine in der ersten Hälfte des Semesters grob dem Themenkomplex Mehrsprachigkeit und sechs Termine in der zweiten Hälfte des Semesters grob dem Thema der Förderung der Bildungssprache Deutsch zugeordnet werden. In einer Einheit fand eine Studierendenkonferenz mit Posterpräsentationen der Studierenden statt und jeweils eine Einheit am Beginn sowie am Schluss diente dem Seminarauftakt bzw. dem Seminarabschluss. Die Einheiten waren inhaltlich überlappend konzipiert, das bedeutet, die Themen wurden immer in einer Einheit begonnen, in der darauffolgenden Einheit vertieft, um noch in derselben Einheit wieder ein neues Thema zu beginnen, das wiederum in der folgenden Einheit vertieft wurde. Die inhaltliche Grundstruktur der Lehrveranstaltung ist in Abbildung 30 dargestellt und sie wurde den Studierenden in dieser Form in der ersten Einheit vorgestellt und erklärt.

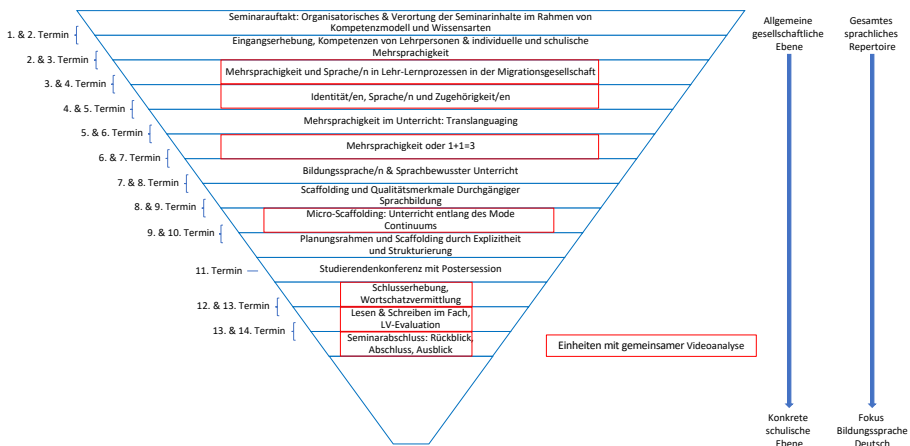


Abbildung 30: Inhaltliche Grundstruktur der konsolidierten Lehrveranstaltung „PS Kommunikationsräume – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze“ ab dem Sommersemester 2018 (eigene Darstellung)

Die detaillierte Verlaufsplanung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten findet sich im Anhang (vgl. A5), eine exemplarische Lehrveranstaltungseinheit ist zudem in Abschnitt 6.2.4 dargestellt. Die folgende Übersicht in Tabelle 24 bietet einen Überblick über die Inhalte der 14 Lehrveranstaltungseinheiten.

Tabelle 24: Überblick über die Inhalte der 14 Lehrveranstaltungseinheiten

Einheit	Überschrift	Inhalte
1	Seminarauftakt	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorisches: Teilnahmebedingungen, Lehrveranstaltungstermine und -themen, Leistungsanforderungen - Verortung der Seminarinhalte im Rahmen des COACTIV-Kompetenzmodells (Baumert & Künter, 2011), verschiedener Wissensarten (Schart & Legutke, 2012) und des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015)
2	Kompetenzen von Lehrpersonen & individuelle und schulische Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion über Hierarchien verschiedener Kompetenzen (Schart & Legutke, 2012) - Eigenes sprachliches Repertoire in Sprachenportraits sichtbar machen (Busch & Purkarthofer, o.J.) - Sensibilisierung für die Lehrveranstaltungsinhalte durch eigene Erfahrung einer mangelnden sprachlichen Passung zwischen gestellter Aufgabe und eigenem sprachlichen Repertoire und anschließende Diskussion über Schwierigkeiten bei der Bearbeitung/Lösung der Aufgabe (Weger, 2017e) nach dem Prinzip des Seitenwechsels (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 28–32)
3	Mehrsprachigkeit und Sprache/n in Lehr-Lernprozessen in der Migrationsgesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Fragengeleitete Besprechung eines als Vorbereitung gelesenen Textes zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und schulischen Lehr-/Lernprozessen (Dirim & Heinemann, 2016) - Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion einer Fernsehreportage über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule (Everwien, 2010) hinsichtlich gesellschaftlicher und medialer Diskurse über Sprache*ⁿ und Schule auf Basis des zur Vorbereitung gelesenen Textes
4	Identität/en, Sprache/n und Zugehörigkeit/en	<ul style="list-style-type: none"> - Fragengeleitete Besprechung eines als Vorbereitung gelesenen Textes zu zentralen Konzepten und Begriffen aus dem Diskurs rund um Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (Sprung, 2013) - Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion von Ausschnitten aus dem Spielfilm <i>Almanya – Willkommen in Deutschland</i> (Şamdereli, 2011) und des Trailers zu <i>Die Migrantigen</i> (Riahi, 2017) im Hinblick auf die besprochenen zentralen Konzepte und Begriffe - Simulation und anschließende Diskussion einer kurzen Unterrichtssequenz mit Elementen des Translanguagings
5	Mehrsprachigkeit im Unterricht: Translanguaging	<ul style="list-style-type: none"> - Fragengeleitete Besprechung eines als Vorbereitung gelesenen Textes zu Translanguaging im Schulkontext (García & Kleyn, 2016) - Theoretischer Input zu Translanguaging (García & Kleyn, 2016) und der Förderung funktionaler Mehrsprachigkeit (Sierens & van Avermaet, 2014) - Präsentation eines Ausschnitts aus einer Unterrichtssequenz zur Förderung der Language Awareness (Schader, 2010)

Einheit	Überschrift	Inhalte
6	Mehrsprachigkeit oder 1+1=3	<ul style="list-style-type: none"> - Fragengeleitete Besprechung eines als Vorbereitung gelesenen Textes zu Mehrsprachigkeit und Language Awareness (Tracy, 2014) - Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion einer Unterrichtssequenz zur Förderung der Language Awareness (Schader, 2010) - Expliziter Abschluss des Fokus auf das gesamte sprachliche Repertoire und Übergang zum Thema Bildungssprache Deutsch mit einer Aktivität zur Sensibilisierung für konzeptionelle und mediale Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985; Quehl & Trapp, 2013b; Weger, 2017c)
7	Bildungssprache/n & Sprachbewusster Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Fragengeleitete Besprechung eines als Vorbereitung gelesenen Textes zu Bildungssprache (Gogolin & Duarte, 2016) - Erarbeitung und anschließende Diskussion von Unterschieden zwischen Alltags- und Bildungssprache in Kleingruppen (Weger, 2017a)
8	Scaffolding und Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung von eigenen Qualitätsmerkmalen für Durchgängige Sprachbildung in Kleingruppen (Weger, 2017b), Vergleich mit publizierten Qualitätsmerkmalen (Gogolin et al., 2011b) und anschließende Diskussion - Theoretischer Input zu Macro-Scaffolding (Brandt & Gogolin, 2016b; Gogolin & Lange, 2011; Quehl & Trapp, 2013b; Tajmel, 2011)
9	Micro-Scaffolding: Unterricht entlang des Mode Continuum	<ul style="list-style-type: none"> - Theoretischer Input zu Micro-Scaffolding (Beese et al., 2014b) und zur Zone der nächsten Entwicklung (Vygotkskij, 1934/2002) - Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion einer Unterrichtssequenz mit Elementen des Micro-Scaffoldings (Quehl & Trapp, 2013a) auf Grundlage eines als Vorbereitung fragengeleitet gelesenen Textes zu Scaffolding (Quehl & Trapp, 2013b, S. 26–52)
10	Planungsrahmen und Scaffolding durch Explizitheit und Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> - Theoretischer Input zur Zone der nächsten Entwicklung (Vygotkskij, 1934/2002) in Verbindung mit Aspekten der Unterrichtssequenz mit Elementen des Micro-Scaffoldings (Quehl & Trapp, 2013a) aus der vorhergegangenen Einheit - Arbeit mit einem Planungsrahmen zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung (Tajmel, 2012) und anschließende Diskussion - Theoretischer Input zu Planungsrahmen und Konkretisierungsraster (Tajmel & Hägi-Mead, 2017) und zu Scaffolding durch Klarheit und Strukturiertheit (Brandt & Gogolin, 2016b; Dreke & Mitterhuber, 2012; Helmke, 2015) - Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion von sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (Hofer, 2015; Schaflechner, o. J.; Völk, o. J.)
11	Studierendenkonferenz mit Postersession	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentation von und Diskussion über Poster aller Studierenden zur Grundstruktur ihrer jeweils geplanten Seminararbeit

Einheit	Überschrift	Inhalte
12	Evaluationsstudie Teil 2, Wortschatzvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> – Besprechung und gemeinsame Analyse der als Vorbereitung individuell analysierten Unterrichtssequenz zur Wortschatzarbeit (Brandt & Gogolin, 2016a) auf Grundlage eines ebenfalls als Vorbereitung fragengeleitet gelesenen Textes zu Wortschatzarbeit (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 36–45) – Fragengeleitete Besprechung des gelesenen Textes zur Wortschatzarbeit (Brandt & Gogolin, 2016b, S. 36–45)
13	Lesen & Schreiben im Fach, LV-Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Gemeinsame Besprechung verbreiteter Mythen über Zwei- und Mehrsprachigkeit (Grosjean, 2000) – Theoretischer Input zu den Fertigkeiten Lesen und Schreiben (Beese et al., 2014b; BMB, 2016; Philipp, 2012a; 2012b) – Fragengeleitete Analyse und anschließende Diskussion einer Unterrichtssequenz mit Elementen einer expliziten Vermittlung von Lese- bzw. Texterschließungsstrategien (Brandt & Gogolin, 2016a)
14	Seminarabschluss: Rückblick, Abschluss, Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> – Debriefing zur Studie durch theoretischen Input zu Kompetenzforschung zum Lehrberuf (Baumert & Kunter, 2011; Berliner, 2004; Blömeke, 2011; Blömeke et al., 2015a; Helmke, 2015; König, 2014; Terhart, 2012) sowie zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Diener, 2016; Hatch et al., 2016; Kersting et al., 2010; Meschede et al., 2017; Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011; Seidel et al., 2011; Sherin, 2001; 2007; Star & Strickland, 2008; Sun & van Es, 2015; van Es et al., 2017; van Es & Sherin, 2002) – Rückblick auf zentrale Seminarinhalte durch fragengeleitete Analyse der vier Unterrichtssequenzen aus der Evaluationsstudie zu Micro-Scaffolding (Beese et al., 2014a), Strukturierung und Einforderung von Explizitheit, Translanguaging sowie zur Förderung der Language Awareness durch Sprachvergleich (Brandt & Gogolin, 2016a) in Kleingruppen mit anschließender Präsentation und Diskussion im Plenum

6.4.2 Hochschuldidaktische Gestaltungselemente der konsolidierten Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung sollte einen möglichst großen Einfluss auf die zukünftige Unterrichtstätigkeit der Lehramtsstudierenden haben. Daher stellte sich im Hinblick auf die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung die Frage, wie die professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht bei Lehramtsstudierenden aller Fächer möglichst nachhaltig und handlungswirksam entwickelt werden könnte. Im Hinblick auf diese Frage bildete das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung einen wesentlichen Bezugspunkt für die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung, da die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Prädiktor für professionelles Handeln in der Unterrichtspraxis gilt (vgl. 3.3.3) und für ihre Förderung bereits empirisch evaluierte Konzepte vorliegen (vgl. 3.3.4), auf die aufgebaut werden konnte. Diese Konzepte verwenden meist videographierte Unterrichtssequenzen als Beispiele aus der Unterrichtspraxis, um das zu vermittelnde fachliche und fachdidaktische Wissen zu situieren, es dann in der gemeinsamen Analyse mit praktischen Handlungsmöglichkeiten zu integrieren und somit die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz nachhaltig anzustoßen. In Anlehnung daran standen im Zentrum des hochschuldidaktischen Konzepts der Lehrveranstaltung daher neben der Lektüre von Fachtexten besonders die darauf aufbauenden Analysen und Diskussionen von Videosequenzen. Einige wenige dieser Videosequenzen stammten aus Fernsehreportagen und Spielfilmen, die meisten waren exemplarische Unterrichtsvideos von Begleit-DVDs zu verschiedenen Publikationen für die Lehrer*innenbildung. Aus zeitlichen Gründen wurden – wie in der Lehrer*innenbildung häufig der Fall (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 57) – kürzere Videosequenzen in der Länge von zwei bis sieben Minuten verwendet, wobei die kürzeste verwendete Videosequenz 32 Sekunden und die längste 16 Minuten dauerte.

Die Videos hatten zwei in der Lehrer*innenbildung etablierte Funktionen, die im Kontext der Lehrveranstaltung stark miteinander verwoben waren: Einerseits dienten sie zur Veranschaulichung von theoretischen Konzepten und praktischen Handlungsmöglichkeiten anhand von praktischen Beispielen, andererseits zur Förderung professioneller Reflexion, um sich etwa eigener subjektiver Überzeugungen in Bezug auf das Lehren und Lernen bewusst zu werden und sie zu bearbeiten (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 47–50; Schramm & Bechtel, 2019, S. 4–7; Seidel & Thiel, 2017, S. 9–14). Die Videoanalysen waren immer fragengeleitet und besonders die Analysen der exemplarischen Unterrichtsvideos orientieren sich am empirisch fundierten *Lesson Analysis Framework* (Santagata & Guarino, 2011; vgl. 3.3.4). Dabei sollten die Studierenden lernrelevante Aspekte in Unterrichtsvideos beschreiben, sie wissens-/textbasiert begründen, Hypothesen über ihren Lerneffekt generieren und ggf. Handlungsalternativen vorschlagen. Die Moderation der gemeinsamen Diskussion über die individuellen Videoanalysen im Plenum orientierte sich an dem von van Es et al. (2014, S. 346–348) entwickelten und von Mes-

Tabelle 25: Überblick über die verwendeten Videos und ihre Einbettung in die Lehrveranstaltung

Lehr-/Lernziele	Video/s	in Verbindung mit	Aufgabe und/oder Leitfragen
<p>Die Studierenden sind für die Diskrepanz zwischen lebensweltlicher und schulischer Sprachverwendung sensibilisiert und können (medial vermittelte) diskursive Praktiken in Bezug auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen in der Reportage erkennen und textbasiert kritisch reflektieren.</p>	<p>Fernsehreportage über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule (Everwien, 2010)</p>	<p>Dirim und Heinemann (2016) zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und schulischen Lehr-/Lernprozessen</p>	<p>Mit den Gedanken aus der Lektüre von und der Diskussion über den Artikel von Dirim, I./Heinemann, A. (2016) im Hinterkopf notieren Sie bitte während des Sehens der Berichte Ihre Gedanken zu den unten angeführten Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Achten Sie auf die Begriffsverwendungen bei der Anmoderation: Was fällt Ihnen hier auf? Was schwingt hier Ihrer Meinung nach mit? 2) Welche Unterschiede in der Begriffsverwendung fallen Ihnen zwischen der interviewten Lehrerin und der Anmoderation auf? 3) Was fällt Ihnen in der Klassenszene im Hinblick auf das Verhalten der Lehrerin auf? 4) Achten Sie bitte auf die Formulierung der Fragen an die Schüler*innen am Ende des Berichts: Welche Perspektive auf Sprache kommt hier zum Ausdruck? Welche Konsequenz kann das auf die Schüler*innen haben?
<p>Die Studierenden kennen zentrale Begriffe aus Diskursen rund um Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft und können die Behandlung von Konzepten wie „Transkulturalität“, „Othring“ und „Hybridisierung“ in kurzen Filmsequenzen erkennen, theoriegeleitet analysieren, dekonstruieren und ggf. alternative Handlungsoptionen formulieren.</p>	<p>Ausschnitte aus dem Spielfilm <i>Almanya – Willkommen in Deutschland</i> (Samdrelli, 2011), der Trailer zu <i>Die Migrantigen</i> (Riahi, 2017)</p>	<p>Sprung (2013) zu zentralen Konzepten und Begriffen aus dem Diskurs rund um Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft</p>	<p>Bitte notieren Sie sich, welche der im Text beschriebenen Konzepte in den folgenden drei kurzen Filmsequenzen aufgegriffen werden? Wie werden die Konzepte be- bzw. verhandelt? Notieren Sie bitte konkrete Beispiele aus den Filmsequenzen.</p>

Lehr-/Lernziele	Video/s	in Verbindung mit	Aufgabe und/oder Leitfragen
<p>Die Studierenden können die im Text diskutierten theoretischen Ausführungen zu Language Awareness in einem Ausschnitt aus der Unterrichtspraxis erkennen, textgeleitet kritisch reflektieren und in Bezug zu den potenziellen Lernprozessen ein-sprachig-deutschsprachiger und mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen bringen.</p>	<p>Unterrichtssequenz zur Förderung der Language Awareness (Schader, 2010)</p>	<p>Tracy (2014) zu Mehrsprachigkeit und Language Awareness</p>	<p>Mit den Gedanken aus der Lektüre von und der Diskussion über den Artikel von Tracy, R. (2014) im Hinterkopf notieren Sie bitte während des Sehens Ihre Gedanken zu den folgenden Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Welche Einsichten und Lernprozesse haben die Schüler*innen bei diesem Projekt bzw. in den beobachteten Sequenzen Ihrer Meinung nach gemacht (in pädagogischer, fachlicher und sprachlicher Hinsicht)? 2) Gibt es bei Projekten dieser Art auch Gefahren? Wenn ja, welche und wie ist ihnen zu begegnen? 3) Welche Einstellungen und Haltungen sind seitens der Lehrperson sichtbar/erforderlich, um Mehrsprachigkeitsprojekte in der Art von „Löwe und Maus“ authentisch und glaubwürdig durchzuführen? 4) Welche Voraussetzungen sind seitens der Klasse erforderlich oder aufzubauen, damit Projekte in der Art von „Löwe und Maus“ erfolgreich verlaufen? Was bedeutet „erfolgreich“ in diesem Sinne überhaupt? 5) Inwiefern profitieren ein- und mehrsprachige Schüler*innen von Mehrsprachigkeitsprojekten in der Art von „Löwe und Maus“?
<p>Die Studierenden können die im Text theoretisch ausgeführten Elemente des Scaffoldings zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch in einem Ausschnitt aus der Unterrichtspraxis erkennen, textgeleitet kritisch reflektieren und in Bezug zu den potenziellen Lernprozessen der Schüler*innen bringen.</p>	<p>Unterrichtssequenz mit Elementen des Micro-Scaffoldings (Quehl & Trapp, 2013a)</p>	<p>Quehl und Trapp (2013b, S. 26–52) zu Scaffolding</p>	<p>Bitte machen Sie sich Notizen zu den folgenden Fragen und notieren Sie bitte auch immer die Zeitmarke, falls Sie sich auf eine konkrete Situation im Film beziehen. Ihre Notizen werden die Basis zur Diskussion der Filmsequenz in der nächsten Einheit bilden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Was fällt Ihnen an diesen Unterrichtssituationen im Hinblick auf das Ziel der Hinführung von der Alltags- zur Bildungssprache auf? 2) Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson im Hinblick auf das Ziel der Hinführung von der Alltags- zur Bildungssprache? 3) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen? Warum und woran erkennen Sie das?

<p>Lehr-/Lernziele</p> <p>Die Studierenden können die im Text theoretisch ausgeführten Elemente einer strukturierten Wortschatzarbeit in einem Auschnitt aus der Unterrichtspraxis erkennen, textgeleitet kritisch reflektieren und in Bezug zu den potenziellen Lernprozessen der Schüler*innen bringen.</p> <p>Die Studierenden erkennen weitere in der Lehrveranstaltung besprochene Unterrichts-elemente, die im Seminar besprochen wurden (Strukturiertheit; Einforderung von Explizithet ...).</p>	<p>Video/s</p> <p>Unterrichtssequenz zur Wortschatzarbeit (Brandt & Gogolin, 2016a)</p>	<p>in Verbindung mit</p> <p>Brandt und Gogolin (2016b, S. 36–45) zu Wortschatzarbeit</p>	<p>Aufgabe und/oder Leitfragen</p> <p>Welche Phase der Wortschatzarbeit wird wann in der Sequenz bearbeitet? Was fällt Ihnen an der konkreten Umsetzung der im Text besprochenen Aspekte auf und welche Auswirkungen könnte diese Unterrichtsgestaltung auf die Schüler*innen im Video haben? Bitte tragen Sie Ihre Antworten in die folgende Tabelle ein. Sie müssen dabei nicht für jede Zeile eine Stelle im Film finden:</p> <table border="1" data-bbox="386 169 628 917"> <tr> <td>Arbeitsphase</td> <td>Zeitmarken von ... bis ...</td> <td>Anmerkungen</td> </tr> <tr> <td>Einführung [...]</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wörter üben</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wörter benutzen</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Über Wörter reflektieren</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Testen</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Sehen Sie neben dem Thema Wortschatzvermittlung auch weitere Unterrichtselemente, über die wir im Seminar gesprochen haben und/oder die sie generell hervorhebenswert finden? Wenn ja, welche?</p>	Arbeitsphase	Zeitmarken von ... bis ...	Anmerkungen	Einführung [...]			Wörter üben			Wörter benutzen			Über Wörter reflektieren			Testen		
Arbeitsphase	Zeitmarken von ... bis ...	Anmerkungen																			
Einführung [...]																					
Wörter üben																					
Wörter benutzen																					
Über Wörter reflektieren																					
Testen																					
<p>Die Studierenden können die theoretisch ausgeführten Elemente einer expliziten Vermittlung von Lese- bzw. Texterschließungsstrategien in einem Ausschnitt aus der Unterrichtspraxis erkennen, textgeleitet kritisch reflektieren und in Bezug zu den potenziellen Lernprozessen der Schüler*innen bringen.</p>	<p>Unterrichtssequenz mit Elementen einer expliziten Vermittlung von Lese- bzw. Texterschließungsstrategien (Brandt & Gogolin, 2016a)</p>	<p>Theoretischer Input zu den Fertigkeiten Lesen und Schreiben (Beese et al., 2014b; BMB, 2016; Philipp, 2012b; 2012a)</p>	<p>Sie sehen die Unterrichtssequenz ein Mal. Bitte machen Sie sich auf Basis Ihres Vorwissens zum Thema sprachbewusster Unterricht Notizen zu den folgenden Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Was fällt Ihnen an diesen Unterrichtssituationen im Hinblick auf das Ziel der Hinführung von der Alltags- zur Bildungssprache auf? 2) Wie erklären Sie sich das Verhalten der Lehrperson im Hinblick auf das Ziel der Hinführung von der Alltags- zur Bildungssprache? 3) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen? Warum und woran erkennen Sie das? 																		

Lehr-/Lernziele	Video/s	in Verbindung mit	Aufgabe und/oder Leitfragen
<p>Die Studierenden können in der Lehrveranstaltung besprochene Elemente mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts in Auschnitten aus der Unterrichtspraxis erkennen, wissensbasiert kritisch reflektieren, in Bezug zu den potenziellen Lernprozessen der Schüler*innen bringen und all dies auch anderen Studierenden nachvollziehbar darstellen und erklären.</p>	<p>Vier Unterrichtssequenzen aus der Evaluationsstudie zu Micro-Scaffolding (Beese et al., 2014a), Strukturierung und Einforderung von Explizithet, Translanguaging sowie zur Förderung der Language Awareness durch Sprachvergleich (Brandt & Gogolin, 2016a)</p>	<p>Keine Verbindung zu einem konkreten Text, es sollten vielmehr durch die Studierenden Verbindungen zu den Inhalten der Lehrveranstaltung hergestellt werden</p>	<p>Bitte sehen Sie sich die Ihnen zugewiesene Videosequenz noch einmal unter der Fragestellung „Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung Ihrer Meinung nach auf die Lernprozesse der Schüler*innen und warum?“ an. Wählen Sie dann mindestens zwei Momente aus der Sequenz, die Sie für besonders lernrelevant halten. Bereiten Sie sich darauf vor, diese beiden Momente Ihren Kolleg*innen video- und theoriebasiert kurz zu erklären.</p>

chede und Steffensky (2018, S. 31) erweiterten Vorschlag für den Ablauf solcher gemeinsamer Videoanalysen (vgl. 3.3.4). Die entwickelten Arbeitsblätter mit den Analyseleitfragen zu den verschiedenen Videosequenzen wurden aufgrund ihres Umfangs nicht in den Anhang dieser Arbeit aufgenommen, die folgende Übersicht in Tabelle 25 bieten aber einen Überblick über die verwendeten Videos und ihre Einbettung in die Lehrveranstaltung.⁴¹ Mit dieser Übersicht soll van Es et al. (2017, S. 169) entsprochen werden, die von Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung vermehrt einfordern, transparent zu machen, wie auch abseits der Datenerhebung etwa in Lehrveranstaltungen mit Videos gearbeitet wurde, um Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lerngelegenheiten in anderen Kontexten zu bieten und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen insgesamt zu leisten.

Neben der systematischen und strukturierten Arbeit mit Videosequenzen gibt es noch drei weitere hochschuldidaktische Gestaltungselemente der Lehrveranstaltung, die nicht direkt im Zusammenhang mit dem Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung stehen, sondern den Lernprozess der Studierenden insgesamt unterstützen bzw. fördern und damit zusätzlich zu einer möglichst nachhaltigen und handlungswirksamen Entwicklung professioneller Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht beitragen sollten. Diese drei Gestaltungselemente beziehen sich 1) auf die im Zuge der Lehrveranstaltung zu lesenden Texte, 2) die Studierendenkonferenz mit für alle Studierenden verpflichtenden Posterpräsentationen sowie 3) auf die ebenfalls von allen Studierenden verpflichtend zu verfassende schriftliche Abschlussarbeit. Diese drei Gestaltungselemente sollen hier noch kurz dargestellt und begründet werden.

Zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten sollten sich die Studierenden zur Verfügung gestellte Texte erarbeiten, die dann als inhaltliche Grundlage für die Arbeit in der folgenden Einheit dienen. Zu jedem dieser Texte wurde den Studierenden auch ein eigens erstelltes Dokument bereitgestellt, in dem die Gründe für die Textauswahl genannt, Informationen über die Autor*innen gegeben und – als zentrales Element – Leitfragen für den Leseprozess formuliert waren (vgl. Dokumente im Anhang). Diese Lektüreleitfragen sollten das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden unterstützen (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 130–133) und umfassten dem Lesen vorgelagerte Fragen für die Aktivierung von Vorwissen bzw. für die Reflexion von eigenen Erfahrungen, das Lesen begleitende Fragen, um den Fokus der Studierenden bei der Lektüre im Sinne der Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung zu lenken, und dem Lesen nachgelagerte Fragen für die Reflexion der Textinhalte hinsichtlich der eigenen zukünftigen Rolle als Lehrperson. Die Berücksichtigung dieser Leitfragen bei der Lektüre war nicht verpflichtend, ausgewählte Leitfragen bildeten aber immer die Grundlage für die Diskussion des entsprechenden Textes in den entsprechenden Lehrveranstaltungseinheiten.

41 Alle entwickelten bzw. verwendeten Arbeitsblätter können zudem unter <https://tinyurl.com/materialweger> heruntergeladen und/oder vom Autor auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

In der Einheit drei Wochen vor Lehrveranstaltungsende fand eine Studierendenkonferenz statt, bei der alle Studierenden die Grundstruktur ihrer geplanten Abschlussarbeit vorstellen sollten. Diese Präsentation war verpflichtend, wurde beurteilt und floss mit 35 % in die Gesamtbeurteilung der Studierenden ein. Die Studierenden erhielten bereits zu Semesterbeginn detaillierte Informationen zum Ablauf der Studierendenkonferenz, zur geforderten Struktur des Posters sowie zu den Beurteilungskriterien. Darüber hinaus wurden Beispiele wissenschaftlicher Poster sowie ein Handout zu Gestaltungsgrundlagen zur Verfügung gestellt. Die Ziele dieser Posterpräsentation waren die Reduktion von Prokrastination und damit die Vermeidung von Drop-Outs zu Semesterende durch eine extrinsische zeitliche Strukturierung des Arbeitsprozesses im Hinblick auf die Ausarbeitung der schriftlichen Abschlussarbeiten (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 36), die Förderung des Austausches unter den Studierenden sowie die Unterstützung bei der Ausarbeitung der Abschlussarbeiten durch ein individuelles Feedback des Lehrveranstaltungsleiters zum Poster nach der Posterpräsentation.

Rund drei Wochen nach Ende der Lehrveranstaltung mussten alle Studierenden eine schriftliche Abschlussarbeit abgeben. In dieser Abschlussarbeit sollten die Studierenden auf Grundlage der Lehrveranstaltungsinhalte ein selbst ausgewähltes Beispiel aus einem Praxiskontext (z. B. Unterrichtsmaterial oder -sequenz) theoriegeleitet analysieren und dahingehend evaluieren, was daran warum (nicht) gut gelungen sei, um anschließend wiederum theoriegeleitet konkrete praxisorientierte Gestaltungsalternativen auszuarbeiten. Leitend für diese Vorgabe war, dass die Bearbeitung von Aufgabenstellungen in Unterrichtsmaterialien eine besonders bedeutende Rolle für schulische Lehr-/Lernprozesse haben und die Förderung der „Fähigkeit zur Auswahl, Analyse und Bearbeitung von geeigneten Aufgaben für den eigenen Unterricht [] somit auch ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung [ist]“ (Sieberkorb & Caspari, 2017, S. 7). Diese Abschlussarbeit war verpflichtend, wurde beurteilt und floss mit 65 % in die Gesamtbeurteilung der Studierenden ein. Die Studierenden erhielten bereits zu Semesterbeginn detaillierte Informationen zur geforderten Struktur der Abschlussarbeit sowie zu den Beurteilungskriterien. Zudem wurden Beispiele für Abschlussarbeiten, ein Handout zur Gestaltung wissenschaftlicher Texte, Formulierungshilfen fürs Schreiben sowie Informationen über das Angebot des Schreibmentorings für Studierende an der Universität Wien über eine Lernplattform digital zur Verfügung gestellt.

Die in diesem Abschnitt dargestellte konsolidierte Lehrveranstaltung wurde im Sommersemester 2018 einmal und Wintersemester 2018/19 zweimal unverändert angeboten. Bei diesen insgesamt drei Lehrveranstaltungsdurchgängen wurde die Lehrveranstaltung im Hinblick auf ihren Einfluss auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Studierenden summativ evaluiert, wobei Veränderungen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Studierenden als Indikator für diese Entwicklung dienen. Die Ergebnisse dieser summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung werden in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt und diskutiert.

7. Ergebnisse zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf Basis der Fragebogendaten

Nachdem in Kapitel 5 die Vorgehensweise für die summative Evaluation der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung dargestellt und in Kapitel 6 die Entwicklung der Lehrveranstaltung nachgezeichnet wurde, werden in den nun folgenden Kapiteln die Ergebnisse der summativen Evaluation der Lehrveranstaltung vorgestellt. In diesem Kapitel werden dabei zunächst die Ergebnisse zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf Basis der statistischen Analysen der Fragebogendaten präsentiert. Die Grundlage für die statistischen Analysen in diesem Kapitel bildet die Auswertung der Fragebogendaten mittels verschiedener Arten der qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016; Mayring, 2015; vgl. 6.5.3.): Der erste Schritt war eine Strukturierung des Datenmaterials mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse auf Basis der drei deduktiven Kategorien *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung*, *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*, zu denen induktiv am Material Subkategorien gebildet wurden (vgl. 5.5.3.1). In einem zweiten Schritt wurden alle Äußerungen in den Kategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* durch eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse dahingehend eingeschätzt, inwiefern eine entsprechende Äußerung im Fragebogen das Handeln der Lehrperson (K2) bzw. eine angenommene Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen (K3) klar nachvollziehbar begründete und spezifisch formuliert ausführte (vgl. 5.5.3.2).

Im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse wurden die Daten quantifiziert, in das Statistikprogramm SPSS importiert und dort für weitere statistische Analysen aufbereitet (vgl. 5.5.3.3). Nach der Aufbereitung der Daten in SPSS wurden unterschiedliche deskriptive und inferenzstatistische Analysen in Abhängigkeit von der jeweils verfolgten untergeordneten Forschungsfrage durchgeführt (vgl. 5.5.3). Die Ergebnisse dieser Analysen werden in den folgenden Abschnitten dargestellt. Bei der Darstellung und Beschreibung der Daten werden die Häufigkeitsverteilung, Lage- und Streuungsmaße angegeben. Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten wurden auf statistische Relevanz geprüft. Für die Einschätzung dieser Relevanz wurden, sofern möglich, zudem Effektstärken berechnet (Kuckartz et al., 2013, S. 154–155). Verwendet wurden dabei folgende Tests und Maße: Unterschiede zwischen der Eingangs- und Schlusserhebung von normalverteilten intervallskalierten Messwerten wurden mittels *t*-Test auf Signifikanz überprüft. Bei den *t*-Tests werden *t*-Wert, Freiheitsgrade (*df*) und das Ergebnis eines zweiseitigen Signifikanztests (*p*) angeführt. Als Indikator für die Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden wird Cohen *d* als Effektstärkemaß angegeben, wobei *d*-Werte nach Cohen (1988, S. 25–27) ab 0,2 als kleine, ab 0,5 als mittlere und ab 0,8 als große Effekte zu interpretieren sind. Unterschiede zwischen

Eingangs- und Schlusserhebung von ordinalskalierten und/oder nicht normalverteilten Messwerten wurden mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test (Wilcoxon-Test) auf Signifikanz überprüft. Bei den Wilcoxon-Tests werden der z -Wert und das Ergebnis eines zweiseitigen Signifikanztests (p) angeführt. Als Indikator für die Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden wird der Korrelationskoeffizient r als Effektstärkemaß angegeben, wobei r -Werte nach Gignac und Szodorai (2016) ab 0,10 als kleine, ab 0,20 als mittlere und ab 0,30 als große Effekte zu interpretieren sind.⁴²

Unterschiede zwischen Eingangs- und Schlusserhebung in der themenspezifischen Wahrnehmung der Forschungspartner*innen wurden deskriptiv auf Grundlage der Häufigkeitsverteilungen in den thematischen Subkategorien getrennt nach Videovignette analysiert. Hier zeigten sich im Vergleich zwischen Eingangs- und Schlusserhebung Unterschiede hinsichtlich dreier Aspekte: 1) in der Tendenz zur Zu- oder Abnahme der Anzahl an Personen mit Äußerungen in den einzelnen Subkategorien, 2) in der Häufigkeit der Besetzung der Subkategorien durch Personen mit entsprechenden Äußerungen in der Eingangs- und Schlusserhebung sowie 3) im Ausmaß der Zu- oder Abnahme der Anzahl an Personen mit Äußerungen in den einzelnen Subkategorien von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Um die Häufigkeit der Besetzung und das Ausmaß der Zu- oder Abnahme über alle vier Videovignetten hinweg vergleichbar zu machen, wurden für diese beiden Aspekte Schwellenwerte auf Basis der jeweiligen Variationsbreite festgelegt. Da die Variationsbreiten in der Häufigkeit der Besetzung und im Ausmaß der Zu- oder Abnahme sehr unterschiedlich waren, wurden in Anlehnung an Kuckartz et al. (2013, S. 39–42) zwei getrennte Skalen mit Schwellenwerten für die Klassifikation der Ergebnisse entwickelt. Diese beiden Skalen mit den Schwellenwerten sind in Tabelle 26 und in Tabelle 27 dargestellt.

Tabelle 26: Schwellenwerte für die Häufigkeit der Besetzung

	Häufigkeit der Besetzung	
	absolut	relativ
nicht besetzt	0	0
sehr selten	1–9	1 %–18 %
selten	10–19	19 %–37 %
mittel	20–29	38 %–56 %
häufig	30–39	57 %–75 %
sehr häufig	40–49	76 %–94 %

42 Cohen (1988, S. 79–81) klassifiziert r -Werte ab 0,10 als kleinen, ab 0,30 als mittleren und ab 0,50 als großen Effekt. Diese Klassifikation ist zwar durchaus etabliert (Döring & Bortz, 2016, S. 820; Field, 2018, S. 117; Settineri, 2016, S. 336), allerdings nicht ausreichend empirisch fundiert. Der Vorschlag von Gignac und Szodorai (2016) für eine neue Klassifikation beruht hingegen auf der strukturierten Analyse von 87 Meta-Studien und ist dadurch empirisch fundierter, weshalb er auch für die vorliegende Studie übernommen wurde.

Tabelle 27: Schwellenwerte für das Ausmaß der Zu-/Abnahme

	Ausmaß der Zu-/Abnahme	
	absolut	relativ
keine	0	0
gering	1–5	1 %–10 %
mittel	6–12	11 %–23 %
stark	13–18	24 %–34 %

Diese Schwellenwerte wurden für die Interpretation der deskriptiven Ergebnisse aller vier Videos verwendet.

7.1 Entwicklung in den drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Der erste Teil der statistischen Analysen zielte darauf ab, die untergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, wie sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in ihren drei Qualitätsdimensionen 1) Beschreibung, 2) Erklärung und 3) Vorhersage von der Eingangs- zur Schlusserhebung entwickelte. Für die Beantwortung dieser Frage wurde die intervallskalierte Variable *Kompetenzstand*, d. h. die Anzahl der im Sinn der Lehr-/Lernzielen der Lehrveranstaltung erwünschten Äußerungen abzüglich entsprechend unerwünschter Äußerungen (vgl. 5.5.3.4), in den drei deduktiven Hauptkategorien *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung*, *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* als Indikator für die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen in der jeweils entsprechenden Qualitätsdimension bei der Eingangs- und Schlusserhebung verwendet. Die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde auf Basis der Unterschiede im Kompetenzstand zwischen Eingangs- und Schlusserhebung mittels t-Tests für abhängige Stichproben untersucht. Die Ergebnisse dieser t-Tests sind in der folgenden Tabelle 28 dargestellt.

Tabelle 28: Ergebnisse der t-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen in den drei Hauptkategorien von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Variable Kompetenzstand

Kategorie	Kompetenzstand Eingangserhebung (n = 52)	Kompetenzstand Schlusserhebung (n = 52)	Kompetenzstand Differenz
K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	974; 65,46 % M = 18,73; SD = 5,76	1.183; 63,70 % M = 22,75; SD = 7,50	+209; +21,46 % M = -4,02; p < 0,001*** T = -4,40; df = 51 d = 0,53
K2 – Erklärung für Handeln der Lehr- person	240; 16,13 % M = 4,62; SD = 2,39	270; 14,54 % M = 5,19; SD = 2,73	+30; +12,50 % M = -,58; p = 0,131 T = -1,54; df = 51 d = 0,21
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lern- prozesse	274; 18,41 % M = 5,27; SD = 3,67	404; 21,74 % M = 7,77; SD = 3,81	+130; +47,45 % M = -2,50; p < 0,001*** T = -4,28; df = 51 d = 0,51
insges.	1.488; 100,- %	1.857; 100,- %	

*signifikant auf dem 0,05-Niveau, **sehr signifikant auf dem 0,01-Niveau, ***hochsignifikant auf dem 0,001-Niveau.

Betrachtet man die Entwicklungen innerhalb der einzelnen Kategorien, zeigen die Ergebnisse zunächst absolute Zunahmen der Variable Kompetenzstand in allen drei Kategorien. Statistisch hoch signifikant sind die Zunahmen in den Kategorien *K1 – Beschreibung* ($t = -4,398$, $p < 0,001$, $n = 52$) und *K3 – Vorhersage* ($t = -4,280$, $p < 0,001$, $n = 52$). Bei der Schlusserhebung ist die Anzahl der Äußerungen in den Kategorien *K1 – Beschreibung* ($M = 22,75$; $SD = 7,50$) und *K3 – Vorhersage* ($M = 7,77$; $SD = 3,81$) signifikant höher im Vergleich zur Anzahl der Nennungen in *K1 – Beschreibung* ($M = 18,73$; $SD = 5,76$) und *K3 – Vorhersage* ($M = 5,27$; $SD = 3,67$) bei der Eingangserhebung. Die Effektstärke liegt für *K1 – Beschreibung* bei $d = 0,53$ und für *K3 – Vorhersage* bei $d = 0,51$ und entspricht nach Cohen (1988) damit einem mittleren Effekt. Nicht signifikant ist die Zunahme der Äußerungen in der Kategorie *K2 – Erklärung* ($t = -1,535$; $p = 0,131$, $n = 52$). Bei der Schlusserhebung ist die Anzahl der Äußerungen in Kategorie *K2 – Erklärung* ($M = 5,19$; $SD = 2,73$) statistisch nicht signifikant höher als die Anzahl der Äußerungen in Kategorie *K2 – Erklärung* ($M = 4,62$; $SD = 2,37$) bei der Eingangserhebung. Die Effektstärke liegt für *K2 – Erklärung* bei $d = 0,21$ und entspricht nach Cohen (1992) damit einem kleinen Effekt.

Betrachtet man die drei Kategorien im Hinblick auf ihre jeweiligen prozentuellen Anteile an den gesamten Äußerungen, zeigt sich, dass mit 65,46 % aller Äußerungen bei der Eingangs- und mit 63,70 % aller Äußerungen bei der Schlusserhebung die Mehrheit aller Äußerungen zu beiden Erhebungszeitpunkten der Kategorie *K1 – Beschreibung* zugeordnet wurde. Die zweitmeisten Äußerungen wurden mit 18,41 % aller Äußerungen bei der Eingangs- und mit 21,74 % aller Äu-

ßerungen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten der Kategorie *K3 – Vorhersage* zugeordnet. Am wenigsten Äußerungen wurden mit 16,13 % aller Äußerungen bei der Eingangs- und mit 14,54 % aller Äußerungen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten der Kategorie *K2 – Erklärung* zugeordnet. Im Hinblick auf die anteilige Entwicklung zeigt sich allein in der Kategorie *K3 – Vorhersage* eine relative Zunahme von 3,33 %, während die relativen Anteile der Kategorie *K1 – Beschreibung* um 1,76 % und die der Kategorie *K2 – Erklärung* um 1,59 % abnehmen.

Insgesamt können diese Entwicklungen als Indiz für den Einfluss der Lehrveranstaltung auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen gesehen werden. Die hoch signifikante Zunahme bei mittlerer Effektstärke in der Kategorie *K1 – Beschreibung* kann dabei als Indikator für eine Verbesserung der professionsspezifischen Aufmerksamkeitssteuerung und damit als Weiterentwicklung im Bereich der selektiven Wahrnehmung in Bezug auf mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Zuge der Lehrveranstaltung gesehen werden. Insbesondere die hoch signifikante Zunahme bei mittlerer Effektstärke in der Kategorie *K3 – Vorhersage*, aber auch die nicht signifikante Zunahme bei geringer Effektstärke in der Kategorie *K2 – Erklärung* sind darüber hinaus ein Indiz für eine zunehmende mentale Vernetzung professionsrelevanter Konzeptstrukturen und damit für die Weiterentwicklung im Bereich der wissensgesteuerten Verarbeitung der als lernrelevant identifizierten Elemente mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts. Schließlich verweist die anteilige Zunahme der Kategorie *K3 – Vorhersage* von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf eine Verschiebung des Analysefokus der Forschungspartner*innen auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Dies kann wiederum als Indiz für die Entwicklung einer stärkeren Schüler*innen- und Lernprozesszentrierung der Forschungspartner*innen bei der Wahrnehmung und Interpretation von mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung im Zuge der Lehrveranstaltung gesehen werden. Weitere Hinweise auf eine solche Entwicklung hin zu einer stärkeren Schüler*innen- und Lernprozessfokussierung bieten auch die folgenden Ergebnisse auf Basis der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse.

7.2 Entwicklungen in der Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen

Der zweite Teil der statistischen Analysen zielte darauf ab, die untergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, inwiefern sich die Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen in den beiden Qualitätsdimensionen Erklärung und Vorhersage in Bezug auf ihre argumentative Stringenz und inhaltliche Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung verändert. Grundlage für die Beantwortung dieser Frage bildeten die quantifizierten Daten der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zur evaluativen Einschätzung aller Äußerungen der Forschungspartner*innen in den Kategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* bei der Eingangs- und Schlusserhebung (vgl. 5.5.3.3). Analysiert wurden dabei Entwicklungen auf der Ebene der Codehäufigkeiten sowie auf der Ebene der Äußerungstypen: Die Analysen auf Ebene der Codehäufigkeiten sollten über Zu- und Abnahmen in den verschiedenen evaluativen Ausprägungskategorien darüber Aufschluss geben, inwiefern sich die Differenziertheit der Analyse in der Gesamtheit aller relevanten Äußerungen in den Kategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* veränderte. Die Analysen auf Ebene der Äußerungstypen sollten darüber hinaus Aufschluss darüber geben, inwiefern sich diese Entwicklungen in der Differenziertheit aller relevanten Äußerungen in der Gesamtheit aller relevanten Äußerungen auf Ebene der Codehäufigkeiten auch auf der Ebene der einzelnen Forschungspartner*innen erkennen lassen.

7.2.1 Entwicklung auf Ebene der Codehäufigkeiten

Die Analysen auf Ebene der Codehäufigkeiten sollten, wie oben bereits erwähnt, Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die Differenziertheit der Äußerungen in der Gesamtheit aller Äußerungen der Forschungspartner*innen in den Kategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* von der Eingangs- zur Schlusserhebung verändert hat. Grundlage für die Analysen waren die quantifizierten intervallskalierten Daten aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse. Da diese Daten nicht normalverteilt waren, wurden für die inferenzstatistische Analyse der Unterschiede in den Codehäufigkeiten zwischen Eingangs- und Schlusserhebung Wilcoxon-Tests durchgeführt. Die Ergebnisse der Wilcoxon-Tests zur evaluativen Einschätzung der Äußerungen in Kategorien *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* werden in der folgenden Abbildung 31 im Überblick veranschaulicht und in der anschließenden Tabelle 29 im Detail angegeben.

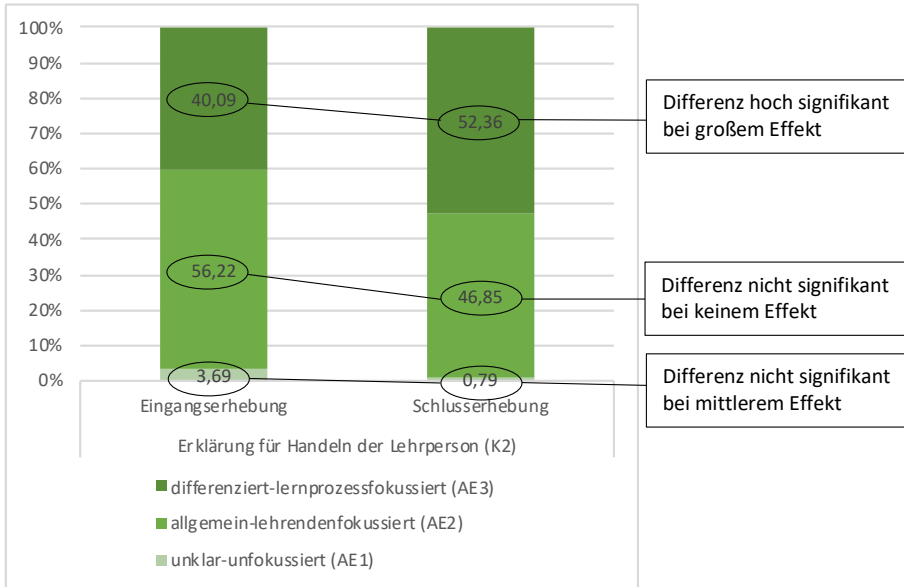


Abbildung 31: Codehäufigkeiten (in Prozent) in den drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zur Einschätzung der Äußerungen in der Kategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei der Eingangs- und Schlusserhebung

Tabelle 29: Ergebnisse der Wilcoxon-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen der Äußerungen in der Kategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse

	Codehäufigkeiten		Differenz
	Eingangserhebung (n = 52)	Schlusserhebung (n = 52)	
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson			
differenziert-lernprozessfokussiert (AE3)	87 (40,09 %) M = 1,67	133 (52,36 %) M = 2,56	+46 (+12,27 %) z = -3,64; p < 0,001*** r = 0,50
allgemein-lehrendenfokussiert (AE2)	122 (56,22 %) M = 2,35	119 (46,85 %) M = 2,29	-3 (-9,37 %) z = -0,11; p = 0,914 r = 0,01
unklar-unfokussiert (AE1)	8 (3,69 %) M = 0,15	2 (0,79 %) M = 0,04	-6 (-2,90 %) z = -1,73; p = 0,083 r = 0,24
insges.	217 (100 %)	254 (100 %)	

*signifikant auf dem 0,05-Niveau, **sehr signifikant auf dem 0,01-Niveau, ***hochsignifikant auf dem 0,001-Niveau.

Die Ergebnisse zu den Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung zeigen, dass die Anzahl der Äußerungen in der Ausprägungskategorie *differenziert-lernprozessfokussiert* sowohl absolut von 87 auf 133 als auch anteilig in Prozent von 40,09 % auf 52,36 % aller Äußerungen in Kategorie K2 – *Erklärung* zunimmt. Diese Zunahme ist statistisch hoch signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -3,64$, $p < 0,001$, $n = 52$), die Effektstärke liegt bei $r = 0,50$ und entspricht nach Gignac und Szodorai (2016) einem großen Effekt.

In der Ausprägungskategorie *allgemein-lehrendenfokussiert* nimmt die Anzahl der Äußerungen sowohl absolut von 122 auf 119 als auch anteilig in Prozent von 56,22 % auf 46,85 % aller Äußerungen in Kategorie K2 – *Erklärung* ab. Die Abnahme *allgemein-lehrendenfokussierter* Äußerungen ist statistisch nicht signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -0,11$, $p = 0,914$, $n = 52$), die Effektstärke entspricht mit $r = 0,01$ nach Gignac und Szodorai (2016) keinem Effekt. In der Ausprägungskategorie *unklar-unfokussiert* nimmt die Anzahl der Äußerungen sowohl absolut von 8 auf 2 als auch anteilig in Prozent von 3,69 % auf 0,79 % aller Äußerungen in Kategorie K2 – *Erklärung* ab. Diese Abnahme *unklar-unfokussierter* Äußerungen ist ebenfalls statistisch nicht signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -1,73$, $p = 0,083$, $n = 52$), die Effektstärke entspricht mit $r = 0,24$ nach Gignac und Szodorai (2016) aber einem mittleren Effekt.

In der Tendenz ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Wilcoxon-Tests zur evaluativen Einschätzung der Äußerungen in Kategorien K3 – *Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*, die in Abbildung 32 im Überblick veranschaulicht und in Tabelle 30 im Detail angegeben werden.

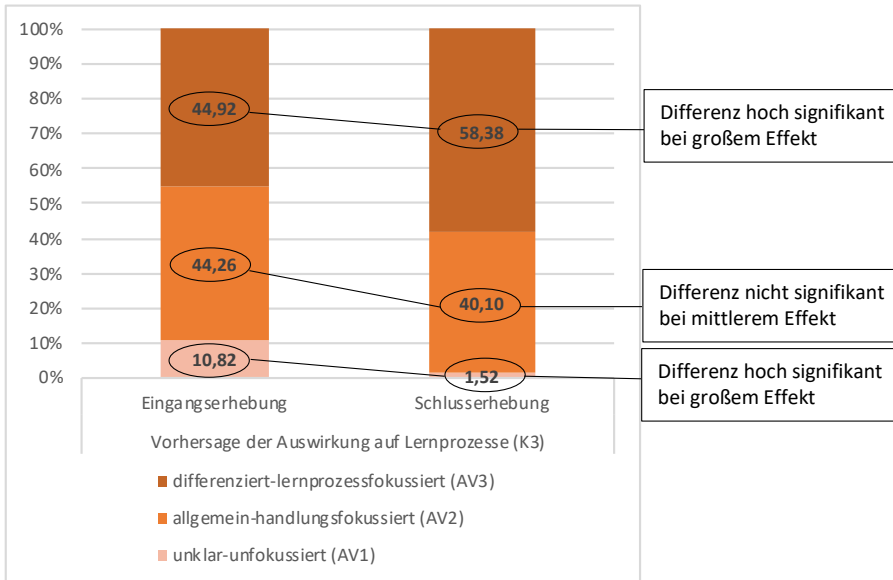


Abbildung 32: Codehäufigkeiten (in Prozent) in den drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zur Einschätzung der Äußerungen in der Kategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse bei der Eingangs- und Schlusserhebung

Tabelle 30: Ergebnisse der Wilcoxon-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen der Äußerungen in der Kategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse

	Codehäufigkeiten		Differenz
	Eingangserhebung (n = 52)	Schlusserhebung (n = 52)	
K3 – Vorhersage Auswirkung auf Lernprozesse			
differenziert-lernprozessfokussiert (AV3)	137 (44,92%) M = 2,63	230 (58,38%) M = 4,42	+93 (+13,46%) z = -4,19; p < 0,001*** r = 0,58
allgemein-handlungsfokussiert (AV2)	135 (44,26%) M = 2,60	158 (40,10%) M = 3,04	+23 (-4,16%) z = -1,43; p = 0,152 r = 0,20
unklar-unfokussiert (AV1)	33 (10,82%) M = 0,63	6 (1,52%) M = 0,12	-27 (-9,30%) z = -3,67; p < 0,001*** r = 0,51
insges.	305 (100%)	394 (100%)	

*signifikant auf dem 0,05-Niveau, **sehr signifikant auf dem 0,01-Niveau, ***hochsignifikant auf dem 0,001-Niveau.

Die Ergebnisse zu den Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung zeigen, dass die Anzahl der Äußerungen in der Ausprägungskategorie *differenziert-lernprozessfokussiert* sowohl absolut von 137 auf 230 als auch anteilig in Prozent von 44,92 % auf 58,38 % aller Äußerungen in Kategorie K3 – *Vorhersage* zunimmt. Diese Zunahme ist statistisch hoch signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -4,19$, $p < 0,001$, $n = 52$), die Effektstärke liegt bei $r = 0,58$ und entspricht nach Gignac und Szodorai (2016) einem großen Effekt. In der Ausprägungskategorie *allgemein-handlungsfokussiert* nimmt die Anzahl der Äußerungen in absoluten Zahlen von 135 auf 158 Äußerungen zu, während sie als anteilig in Prozent von 44,26 % auf 40,10 % aller Äußerungen in Kategorie K3 – *Vorhersage* abnimmt. Diese Entwicklung ist statistisch nicht signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -1,43$, $p = 0,152$, $n = 52$), die Effektstärke liegt bei $r = 0,20$ und entspricht nach Gignac und Szodorai (2016) einem mittleren Effekt. In der Ausprägungskategorie *unklar-unfokussiert* nimmt die Anzahl der Äußerungen sowohl absolut von 33 auf 6 als auch anteilig in Prozent von 10,82 % auf 1,52 % aller Äußerungen in Kategorie K3 – *Vorhersage* ab. Diese Abnahme ist statistisch hoch signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -3,67$, $p < 0,001$, $n = 52$), die Effektstärke entspricht mit $r = 0,51$ nach Gignac und Szodorai (2016) einen großen Effekt.

Insgesamt können diese Ergebnisse zur Entwicklung der Codehäufigkeiten in den verschiedenen Ausprägungskategorien als Indiz für den Einfluss der Lehrveranstaltung auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen gesehen werden, da die Differenziertheit in der Gesamtheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen zu den Unterrichtssequenzen im Zuge der Lehrveranstaltung zunimmt. Dies bedeutet, dass die Forschungspartner*innen die als lernrelevant identifizierten Elemente bei der Schlusserhebung argumentativ stringenter und nachvollziehbarer mit der Erklärung für das Handeln der Lehrperson (in K2) bzw. mit der angenommenen Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen (in K3) verknüpfen als bei der Eingangserhebung. Darüber hinaus verschiebt sich die inhaltliche Fokussierung der Äußerungen in beiden Kategorien weg von den Handlungen der Lehrperson (in K2) bzw. der Schüler*innen (in K3) hin zu den Lernprozessen der Schüler*innen im Kontext mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung. Hervorzuheben sind hierbei insbesondere die hoch signifikanten Zunahmen bei großen Effektstärken im Bereich der *differenziert-lernprozessfokussierten* Äußerungen in beiden evaluierten Kategorien bei gleichzeitiger hoch signifikanter Abnahme mit großer Effektstärke der *allgemein-unfokussierten* Äußerungen in der Kategorie K3 – *Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*. In dieser Tendenz ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Analysen auf Ebene der Äußerungstypen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

7.2.2 Entwicklungen auf Ebene der Äußerungstypen

Die Analysen auf Ebene der Äußerungstypen sollten, wie oben bereits erwähnt, Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die Entwicklungen in der Differenziertheit der Äußerungen in der Gesamtheit aller relevanten Äußerungen auf Ebene der Codehäufigkeiten auch auf der Ebene der einzelnen Forschungspartner*innen erkennen lassen. Grundlage für die Analysen waren die ordinalskalierten Daten zu den Äußerungstypen auf Basis der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 5.5.3.3). Da es sich dabei um ordinalskalierte Daten handelt, wurden für die inferenzstatistische Analyse der Entwicklung auf Basis der Unterschiede in der Gruppengröße zwischen Eingangs- und Schlusserhebung Wilcoxon-Tests mit abhängigen Stichproben durchgeführt. Die Verteilung der Äußerungstypen in der Kategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* bei der Eingangs- und Schlusserhebung werden in der folgenden Abbildung 33 im Überblick veranschaulicht und in der anschließenden Tabelle 31 im Detail zusammen mit dem Ergebnis des Wilcoxon-Tests angegeben.

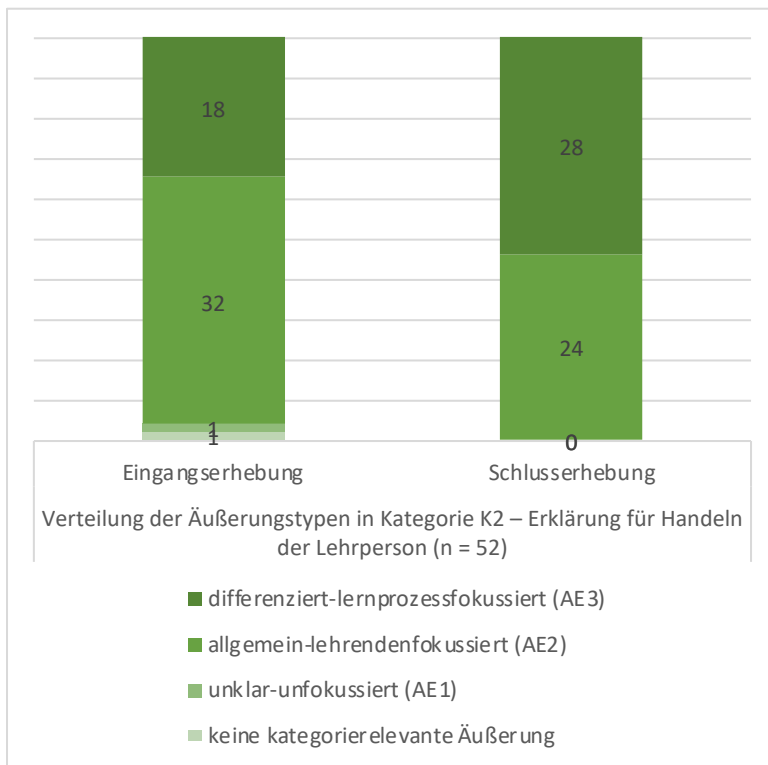


Abbildung 33: Gruppengrößen (absolut) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) bei der Eingangs- und Schlusserhebung

Tabelle 31: Gruppengrößen (absolut und relativ) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) bei der Eingangs- und Schlusserhebung mit den Ergebnissen des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben

	Äußerungstypen Gruppengröße			Wilcoxon Test
	Eingangserhebung (n = 52)	Schlusserhebung (n = 52)	Differenz	
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson				
differenziert-lernprozess-fokussiert (AE3)	18 (34,60 %)	28 (53,80 %)	+10 (+19,20 %)	z = -2,353 p = 0,019* r = 0,33
allgemein-lehrenden-fokussiert (AE2)	32 (61,50 %)	24 (46,20 %)	-12 (-14,30 %)	
unklar-unfokussiert (AE1)	1 (1,90 %)	0 (0,00 %)	-1 (-1,90 %)	
keine kategorie-relevante Äußerung	1 (1,90 %)	0 (0,00 %)	-1 (-1,90 %)	
insges.	52 (100 %)	52 (100 %)		

*signifikant auf dem 0,05-Niveau, **sehr signifikant auf dem 0,01-Niveau, ***hochsignifikant auf dem 0,001-Niveau.

Diese Ergebnisse zur Verteilung der Äußerungstypen in der Kategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* bei der Eingangs- und Schlusserhebung zeigen eine Zunahme in der Zahl des *differenziert-lernprozessfokussierten* Äußerungstyps sowohl absolut von 18 auf 28 Personen als auch anteilig in Prozent von 34,60 % auf 53,80 %. Gleichzeitig zeigt sich eine Abnahme in der Zahl des *allgemein-lehrenden-fokussierten* Äußerungstyps sowohl absolut von 32 auf 24 Personen als auch anteilig in Prozent von 61,50 % auf 46,20 %. Die Veränderungen zwischen Eingangs- und Schlusserhebung sind statistisch signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2,353$, $p = 0,019$, $n = 52$), die Effektstärke liegt bei $r = 0,33$ und entspricht nach Gignac und Szodorai (2016) einem großen Effekt.

In der Tendenz ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in der Verteilung der Äußerungstypen in der Kategorien *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* bei der Eingangs- und Schlusserhebung, die in der folgenden Abbildung 34 im Überblick veranschaulicht und in der anschließenden Tabelle 32 im Detail zusammen mit dem Ergebnis des Wilcoxon-Tests angegeben werden.

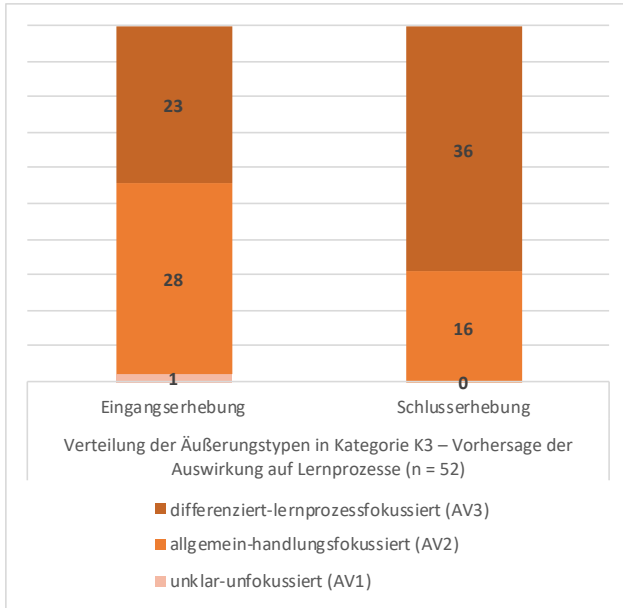


Abbildung 34: Gruppengrößen (absolut) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung

Tabelle 32: Gruppengrößen (absolut und relativ) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung mit den Ergebnissen des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben

	Äußerungstypen Gruppengröße			Wilcoxon Test
	Eingangserhebung (n = 52)	Schlusserhebung (n = 52)	Differenz	
K3 – Vorhersage Auswirkung auf Lernprozesse				
differenziert-lernprozessfokussiert (AV3)	23 (44,20 %)	36 (69,20 %)	+13 (+25,00 %)	z = -2,985 p = 0,003** r = 0,41
allgemein-handlungsfokussiert (AV2)	28 (53,80 %)	16 (30,80 %)	-12 (-23,00 %)	
unklar-unfokussiert (AV1)	1 (1,90 %)	0 (0,00 %)	-1 (-1,90 %)	
keine kategorierelevante Textstelle	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	
insges.	52 (100 %)	52 (100 %)		

*signifikant auf dem 0,05-Niveau, **sehr signifikant auf dem 0,01-Niveau, ***hochsignifikant auf dem 0,001-Niveau.

Diese Ergebnisse zur Verteilung der Äußerungstypen in der Kategorie K3 – *Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* bei der Eingangs- und Schlusserhebung zeigen eine Zunahme in der Zahl des *differenziert-lernprozessfokussierten* Äußerungstyps sowohl absolut von 23 auf 36 Personen als auch anteilig in Prozent von 44,20 % auf 69,20 %. Gleichzeitig zeigt sich eine Abnahme in der Zahl des *allgemein-handlungsfokussierten* Äußerungstyps sowohl absolut von 28 auf 16 Personen als auch anteilig in Prozent von 53,80 % auf 30,80 %. Die Veränderungen zwischen Eingangs- und Schlusserhebung sind statistisch sehr signifikant (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2,985$, $p = 0,003$, $n = 52$), die Effektstärke liegt bei $r = 0,41$ und entspricht nach Gignac und Szodorai (2016) einem großen Effekt.

Diese Ergebnisse zu den Entwicklungen in der Verteilung der Äußerungstypen hin zu mehr differenzierten Äußerungstypen in den beiden analysierten Kategorien zeigen, dass sich die im vorhergegangenen Abschnitt dargestellten Entwicklungen zur Differenziertheit der Äußerungen auf Ebene der Codehäufigkeiten auch auf der Ebene der einzelnen Forschungspartner*innen erkennen lassen. Wie schon bei den Codehäufigkeiten zeigt sich auch bei den Äußerungstypen, dass bei der Schlusserhebung am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen als lernrelevant identifizierte Elemente argumentativ stringenter und intersubjektiv nachvollziehbarer mit der Erklärung für das Handeln der Lehrperson bzw. mit der angenommenen Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verknüpfen. Ebenso verschiebt sich auch hier die inhaltliche Fokussierung der Äußerungen in beiden Kategorien weg von den Handlungen der Lehrperson bzw. der Schüler*innen hin zu den Lernprozessen der Schüler*innen im Kontext mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung. Diese Entwicklungen drücken sich insbesondere durch die Abnahme in der Zahl des *allgemein-lehrendenfokussierten* (in K2) bzw. des *allgemein-handlungsfokussierten* Äußerungstyps (in K3) und gleichzeitige Zunahme in der Zahl des *differenziert-lernprozessfokussierten* Äußerungstyps in beiden Kategorien aus. In der Kategorie K2 – *Erklärung für Handeln der Lehrperson* ist diese Entwicklung signifikant, in der Kategorie K3 – *Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* sehr signifikant, in beiden Kategorien sind die Effektstärken groß. Diese Ergebnisse können als weiteres Indiz für den Einfluss der Lehrveranstaltung auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung der einzelnen Forschungspartner*innen und damit auf die Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz gesehen werden.

7.3 Themenspezifische Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Der dritte Teil der statistischen Analysen zielte darauf ab, die untergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, welche themenspezifischen Entwicklungen sich im Hinblick auf die Inhalte der Lehrveranstaltung in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen von der Eingangs- zur Schlusserhebung

zung zeigten. Das konkrete Ziel der Analyse war es dabei, deskriptiv herauszuarbeiten, welche Subkategorien bei wie vielen Forschungspartner*innen vergeben, also welche thematischen Aspekte von wie vielen Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und Schlusserhebung wahrgenommen wurden. Aufbauend darauf sollte eine Analyse der Unterschiede zwischen Eingangs- und Schlusserhebung Rückschlüsse auf die Verarbeitung der verschiedenen Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen geben, um Erkenntnisse für eine potenzielle inhaltlich-konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung zu gewinnen. Nicht von Interesse war es dabei, ob eine Person lediglich eine oder mehrere Äußerungen in einer thematischen Subkategorie hatte, da bereits bei einer entsprechenden Äußerung von einer grundsätzlichen Verankerung des entsprechenden Themas in den Wissensstrukturen der Forschungspartner*innen ausgegangen wurde.

Die Grundlage für die Analysen im Hinblick auf diese untergeordnete Forschungsfrage bildeten die quantifizierten Daten aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, konkret die Codehäufigkeiten auf Ebene der induktiv gebildeten thematischen Subkategorien pro Forschungspartner*in bei der Eingangs- und Schlusserhebung. Diese Daten wurden in SPSS automatisiert dichotomisiert und damit nominalskaliert, wodurch ein binärer Datensatz generiert wurde, in dem für jede*n Forschungspartner*in für alle thematischen Subkategorien ersichtlich wurde, ob er*sie mindestens eine kategorierelevante Äußerung im Fragebogen formuliert hatte oder nicht. Darauf aufbauend konnte schließlich für jede Subkategorie für die Eingangs- und Schlusserhebung berechnet werden, wie viele Forschungspartner*innen jeweils mindestens eine oder keine kategorierelevante Äußerung gemacht hatten. Auf den Analysen dieser Daten bauen die folgenden deskriptiven Ergebnisse auf, wobei hervorgehoben werden soll, dass es sich bei den folgenden Angaben lediglich um Häufigkeitsangaben in Form von unverbundenen Stichproben handelt. Zur Komplexitätsreduktion wurden außerdem nur Subkategorien berücksichtigt, die zumindest bei einem Erhebungszeitpunkt von mindestens fünf Personen genannt wurden. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten pro Videovignette dargestellt, da jede Videovignette spezifische Themen der Lehrveranstaltung abdeckte (vgl. 5.4.4.2). Schwellenwerte für die Einschätzung der Entwicklung wurden auf Basis der jeweiligen Variationsbreite festgelegt (vgl. Tabelle 26 und Tabelle 27 oben)

7.3.1 Entwicklungen bei Vignette 1 zu Klarheit und Strukturiertheit

Die Unterrichtssequenz in Vignette 1 gilt als ein Good-Practice-Beispiel für Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht. Der Fokus der Unterrichtssequenz liegt dabei auf drei Aspekten: 1) der expliziten und fragegeleiteten Aktivierung von Vorwissen zu in der vorhergegangenen Stunde eingeführten und für die Unterrichtsstunde notwendigen Fachwörtern, 2) der Strukturierung der Aussagen der Lehrperson durch sprachliche Modulation sowie 3) der Verwendung von Opera-

toren zur transparenten Lernzielbestimmung. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen hinsichtlich dieser thematischen Aspekte, wie in den folgenden Abschnitten zu den Entwicklungen in den drei deduktiven Hauptkategorien gezeigt wird.

7.3.1.1 Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 1

In der ersten Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* zeigen sich Entwicklungen in den drei übergeordneten Kategorien **Sprachverwendung Lehrperson**, **Sprachverwendung Schüler*innen** und **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 33.

Die übergeordnete Kategorie **Sprachverwendung Lehrperson** weist die stärksten Entwicklungen und mit sechs Subkategorien die meisten Subkategorien auf. Von diesen sechs Subkategorien zeigen die Subkategorien *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* eine starke und die Kategorie *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* eine mittlere Zunahme. Im Detail bedeutet dies für die Kategorie *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* eine Zunahme von 13 Personen oder 25 % der Forschungspartner*innen. Diese Kategorie ist mit 15 Personen oder 29 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 28 Personen oder 54 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. In der Kategorie *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* liegt die Zunahme bei 12 Personen oder 23 % der Forschungspartner*innen. Diese Kategorie ist mit 16 Personen oder 31 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 28 Personen oder 54 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. Die beiden Kategorien *LP strukturiert (nicht) durch Modulation* und *LP stellt Frage/n* zeigen eine geringe Zunahme und sind bei der Eingangserhebung häufig bzw. mittelmäßig häufig und bei der Schlusserhebung sehr häufig bzw. häufig besetzt. Die Kategorien *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)* und *LP passt sich (nicht) an SuS an* zeigen eine geringe Zu- bzw. Abnahme und sind überwiegend sehr selten besetzt.

In der übergeordneten Kategorie **Sprachverwendung Schüler*innen** zeigt die Subkategorie *Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt* eine mittlere Abnahme. Die Abnahme liegt bei 6 Personen oder 12 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 6 Personen oder 12 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 0 Personen oder 0 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung nicht mehr besetzt. Die Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register* zeigt eine geringe Zunahme, diese Kategorie ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

Tabelle 33: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 1

K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	Tendenz	Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
		Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Sprachverwendung Lehrperson								
LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)		15	28	+13	29%	54%	+25%	stark
LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit		16	28	+12	31%	54%	+23%	mittel
LP strukturiert (nicht) durch Modulation		35	40	+5	67%	77%	+10%	gering
LP stellt Frage/n		29	34	+5	56%	65%	+9%	gering
LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)		6	11	+5	12%	21%	+9%	gering
LP passt sich (nicht) an SuS an	-	6	1	-5	12%	2%	-10%	gering
Sprachverwendung Schüler*innen								
SuS verwenden verschiedene Register		1	6	+5	2%	12%	+10%	gering
Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt	-	6	0	-6	12%	0%	-12%	mittel
Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n								
(keine) Visualisierung von Inhalten		1	7	+6	2%	13%	+11%	mittel
Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern	-	23	21	-2	44%	40%	-4%	gering

In der übergeordneten Kategorie **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** zeigt die Subkategorie *(kleine) Visualisierung von Inhalten* eine mittlere Zunahme. Die Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung liegt hier bei 6 Personen oder 11% der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 1 Person oder 2% der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 7 Personen oder 11% der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. Die Subkategorie *Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern* zeigt eine geringe Abnahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten mittelmäßig häufig besetzt.

Insgesamt zeigen die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den drei übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedlich hohe Besetzung, dass der Fokus der Forschungspartner*innen bei der Beschreibung der Unterrichtssequenz in Video 1 zu beiden Erhebungszeitpunkten stärker auf Aspekten der Sprachverwendung der Lehrperson und in geringerem Ausmaß auch auf der Sprachverwendung der Schüler*innen und auf der Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n liegt. Dieser Fokus entspricht den Erwartungen, da in dieser Unterrichtssequenz die bewusste Sprachverwendung der Lehrperson und ihr Umgang mit Äußerungen der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Im Zuge der Lehrveranstaltung wird dieser erwartungsgemäße Fokus von weiteren Forschungspartner*innen übernommen, wie folgende Entwicklungen in einzelnen Subkategorien zeigen.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung im Bereich der Sprachverwendung der Lehrperson ist zunächst die hohe Besetzung in der Subkategorie *LP strukturiert durch Modulation* bei der Eingangserhebung hervorzuheben. Diese hohe Besetzung zeigt, dass bereits zu Beginn der Lehrveranstaltung ein Großteil der Forschungspartner*innen die Strukturierung durch eine bewusste Modulation der Lehrperson, z.B. durch eine besonders starke Betonung relevanter Fachwörter, als lernrelevantes Unterrichtselement identifiziert. Durch diese bereits eingangs hohe Besetzung war das Potential für eine Zunahme in dieser Subkategorie verhältnismäßig gering. Dass diese Kategorie dennoch eine geringe Zunahme und dadurch bei der Schlusserhebung eine sehr hohen Besetzung aufweist, kann daher als Hinweis darauf gesehen werden, dass es im Zuge der Lehrveranstaltung gelungen ist, einige weitere Forschungspartner*innen für diesen Aspekt sprachlicher Klarheit und Strukturiertheit zu sensibilisieren. Im Bereich der Sprachverwendung der Lehrperson ebenfalls hervorzuheben sind die starke Zunahme in der Subkategorie *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* und die mittlere Zunahme in der Subkategorie *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit*. Die Zunahmen in diesen beiden Subkategorien führen dazu, dass am Ende der Lehrveranstaltung etwas mehr als die Hälfte aller Forschungspartner*innen die Aspekte der expliziten Wiederholung von bereits bekannten Fachbegriffen sowie deren von der Lehrperson eingeforderte Verwendung durch die Schüler*innen als lernrelevante Unterrichtselemente im Video identifizieren. Diese Entwicklung ist ein Indikator dafür, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu den Themen Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht, hier konkret die explizite Aktivierung von Vorwissen und Klärung möglicher sprachlicher Stolpersteine, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Weitere Indikatoren für eine Integration entsprechender Lehrveranstaltungsinhalte in die Wissensstrukturen der Forschungspartner*innen sind die geringen Zunahmen in den Kategorien *LP stellt Frage/n* und *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)*. Diese beiden Kategorien betreffen Wahrnehmungen zur Art und Weise wie die Lehrperson die Schüler*innen

fragengeleitet zur Verwendung von Fachwörtern und dadurch zu bildungssprachlichen Äußerungen führt.

In Bezug auf die Sprachverwendung der Schüler*innen ist die mittlere Abnahme in der Subkategorie *Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt* hervorzuheben. In dieser Kategorie finden sich bei der Eingangserhebung fast ausschließlich kritische Aussagen dahingehend, dass die Äußerungen der Schüler*innen alltagssprachlich und mangelhaft seien. Die mittlere Abnahme in dieser Subkategorie führt dazu, dass bei der Schlusserhebung keine Personen mehr Aussagen in dieser Subkategorie haben. Diese Entwicklung kann als Abbau eines defizitorientierten Blicks auf die Verwendung der Alltagssprache in Lehr-/Lernkontexten bei einigen Forschungspartner*innen interpretiert werden. Ein Hinweis auf eine höhere Akzeptanz von alltagssprachlichen Äußerungen zur Erarbeitung von Inhalten kann in diesem Zusammenhang auch die geringe Zunahme in der Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register* sein. Diese Zunahme – wenn auch in geringem Ausmaß – kann ein Hinweis darauf sein, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zur Funktion von alltags- und bildungssprachlichem Register in Lehr-/Lernprozessen in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte in praxisnahen Situationen wie der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können.

Im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n kann die mittlere Zunahme in der Subkategorie *(keine) Visualisierung von Inhalten* als eine Sensibilisierung einiger Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung für das Potential von Visualisierungen für zusätzliche Klarheit und Verständlichkeit von Unterrichtsinhalten gesehen werden.

7.3.1.2 Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 1

In der zweiten Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* zeigen sich Entwicklungen in den beiden übergeordneten Kategorien *Begründung in intendierten Lernprozessen* und *Begründung in Unterrichtsorganisation*. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 34.

Tabelle 34: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 1

	Tendenz	Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
		Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson								
Begründung in intendierten Lernprozessen								
LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen		11	16	+5	21 %	31 %	+10 %	gering
LP will Verstehen unterstützen	-	20	19	-1	38 %	37 %	-1 %	gering
LP will wichtige Begriffe für SuS hervorheben	-	12	9	-3	23 %	17 %	-6 %	gering
Begründung in Unterrichtsorganisation								
LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen		0	5	+5	0 %	10 %	+10 %	gering

In der übergeordneten Kategorie **Begründung in intendierten Lernprozessen** zeigen die Subkategorie *LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen* eine geringe Zunahme und die Subkategorien *LP will wichtige Begriffe für SuS hervorheben* sowie *LP will Verstehen unterstützen* geringe Abnahmen von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Alle drei Subkategorien sind überwiegend selten besetzt. In der übergeordneten Kategorie **Begründung in Unterrichtsorganisation** zeigt die Subkategorie *LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen* eine geringe Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Diese Subkategorie ist bei der Eingangs- erhebung nicht und bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den beiden übergeordneten Kategorien, dass die Forschungspartner*innen das Verhalten der Lehrperson stärker mit intendierten Lernprozessen und in geringem Ausmaß mit der Unterrichtsorganisation begründen. Dieser stärkere Fokus auf die Begründung in intendierten Lernprozessen ist passend, da die in der Unterrichtssequenz dargestellten Aspekte von Klarheit und Strukturiertheit dazu beitragen sollen, potenzielle Lernbarrieren abzubauen und Lernprozesse zu erleichtern. Die Zu- oder Abnahmen von der Eingangs- zur Schlusserhebung sind hier zwar in allen Subkategorien gering, einige Aspekte scheinen aber dennoch nennenswert.

Im Hinblick auf die Begründungen des Verhaltens der Lehrperson in intendierten Lernprozessen kann die Subkategorie *LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/ Bildungsspr. führen* hervorgehoben werden. Die Zunahme in dieser Subkategorie ist zwar gering, kann aber dennoch ein Hinweis darauf sein, dass zumindest einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu den Themen der expliziten Hinführung der Schüler*innen zu Fach- und Bildungssprache, z. B. durch die explizite Einführung von Fachbegriffen, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch abrufen können. In Bezug auf die Begründungen des Verhaltens der Lehrperson in der Unterrichtsorganisation ist hervorzuheben, dass die hier einzige Subkategorie *LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen* bei der Eingangserhebung überhaupt nicht besetzt ist. Die geringe Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung kann daher ein weiterer Hinweis darauf sein, dass zumindest einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zum Konzept der sprachbewussten Unterrichtsplanung, hier konkret die Aspekte der expliziten Erklärung von Fachwörtern oder die fragengeleitete Hinführung der Schüler*innen zu sprachlicher Explizitheit durch die Lehrperson, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch abrufen können.

7.3.1.3 Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 1

In der dritten Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen* zeigen sich Entwicklungen in den zwei übergeordneten Kategorien *Auswirkung auf alle Schüler*innen* und *Zweifel an (pos.) Auswirkung*. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 35.

Tabelle 35: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 1

		Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						
		absolut			relativ			
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	Zu-/Abnahme
Auswirkung auf alle Schüler*innen								
Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte		10	19	+9	19%	37%	+18%	mittel
(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.		2	8	+6	4%	15%	+11%	mittel
SuS drücken sich besser aus		7	12	+5	13%	23%	+10%	gering
Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.		16	19	+3	31%	37%	+6%	gering
SuS kognitiv aktiviert/aktivieren Vorwissen		7	9	+2	13%	17%	+4%	gering
Zweifel an (pos.) Auswirkung	-	10	2	-8	19%	4%	-15%	mittel

In der übergeordneten Kategorie **Auswirkung auf alle Schüler*innen** zeigen alle fünf Subkategorien eine Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Eine mittlere Zunahme weisen die beiden Subkategorien *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* und *(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.* auf. Im Detail bedeutet dies für die Subkategorie *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* eine Zunahme von 9 Personen oder 18% der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist zu beiden Erhebungszeitpunkten selten besetzt. In der Kategorie *(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.* liegt die Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung bei 6 Personen oder 11% der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. In den restlichen drei Subkategorien *SuS drücken sich besser aus*, *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* und *SuS kognitiv aktiviert/aktivieren Vorwissen* sind die Zunahme gering und die Besetzung sehr selten bis selten.

Die übergeordnete Kategorie **Zweifel an (pos.) Auswirkung** weist als einzige eine negative Tendenz mit einer mittleren Abnahme von der Eingangs- zur

Schlusserhebung auf. Die Abnahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung liegt hier bei 8 Personen oder 15% der Forschungspartner*innen. Diese Kategorie ist mit 10 Personen oder 19% der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 2 Personen oder 4% der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die Anzahl der Subkategorien in der übergeordneten Kategorie *Auswirkung auf alle Schüler*innen*, dass die Forschungspartner*innen die möglichen Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung in Video 1 zu beiden Erhebungszeitpunkten auf Lernprozesse aller Schüler*innen, und nicht auf eine bestimmte Schüler*innengruppe, z. B. auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen, beziehen. Dieser Fokus auf alle Schüler*innen kann positiv gesehen werden, da mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen mitunter zwar häufiger ungünstige Lernvoraussetzungen mitbringen und daher potenziell stärker von einer solchen Unterrichtsgestaltung profitieren, grundsätzlich erleichtert eine solche Unterrichtsgestaltung aber allen Schüler*innen das Lernen.

Im Hinblick auf die Auswirkungen auf alle Schüler*innen sind hier die mittleren Zunahmen in den beiden Subkategorien *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* und *(keine) Sensibilisierung für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.* hervorzuheben. Diese Zunahmen sind ein Indikator dafür, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gelernt haben, als lernrelevant identifizierte Unterrichtsmerkmale hinsichtlich Klarheit und Strukturiertheit mit potenziell besserem Verständnis von Fachbegriffen und Unterrichtsinhalten bzw. mit potenziell höherer Sensibilität für die Funktion und Relevanz von Fach- und Bildungssprache auf Seiten der Schüler*innen in Verbindung zu bringen. Dies ist grundsätzlich als Erfolg der Lehrveranstaltung zu sehen, wobei die insgesamt niedrigen Besetzungen in allen hier angeführten Kategorien auf weiterhin bestehendes Entwicklungspotential im Hinblick auf die Verbindung von als lernrelevant wahrgenommenen Unterrichtsaspekten hinsichtlich Klarheit und Strukturiertheit mit deren potenzieller Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verweisen. Abschließend besonders hervorzuheben ist auch die mittlere Abnahme in der Kategorie *Zweifel an (pos.) Auswirkung*. Diese Abnahme kann als Indikator dafür gesehen werden, dass die eingangs skeptische Einstellung einiger Forschungspartner*innen gegenüber der im Video gezeigten sprachbewussten Unterrichtsgestaltung großteils abgebaut werden konnte.

7.3.1.4 Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 1

Mit Vignette 1 sollte erhoben werden, inwiefern es im Zuge der Lehrveranstaltung gelungen ist, die Lehrveranstaltungsinhalte zum Thema der Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht so zu vermitteln, dass sie von den Forschungspartner*innen in ihre Wissensstrukturen integriert wurden und bei der Beschreibung und

Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abgerufen werden konnten. Die beiden Aspekte von Klarheit und Strukturiertheit in Vignette 1, die von den Forschungspartner*innen grundsätzlich erkannt und interpretiert hätten werden können, waren dabei 1) die explizite und fragegeleitete Aktivierung von Vorwissen zu in der vorhergegangenen Stunde eingeführten und für die Unterrichtsstunde notwendigen Fachwörtern, 2) die Strukturierung der Aussagen der Lehrperson durch sprachliche Modulation sowie 3) die Verwendung von Operatoren zur transparenten Lernzielbestimmung. Die Entwicklungen in allen drei Hauptkategorien zeigen eine positive Entwicklung hinsichtlich der Beschreibung und Interpretation dieser Aspekte. Besonders hervorzuheben sind hier die Zunahmen in den thematischen Subkategorien *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* und *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* und *LP strukturiert (nicht) durch Modulation* in Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* sowie *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* und *(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.* in Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse der Schüler*innen*. Diese Entwicklungen sind ein Hinweis darauf, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung die Lehrveranstaltungsinhalte zu Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht in ihre Wissensstrukturen integriert haben und dieses Wissen in praxisnahen Kontexten wie der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Dies kann letztlich als Erfolg der Lehrveranstaltung hinsichtlich einer nachhaltigen Vermittlung dieser Lehrveranstaltungsinhalte gesehen werden, wobei die geringen Besetzungen in einigen Subkategorien durchaus auf weiteres Entwicklungspotential verweisen.

7.3.2 Entwicklungen bei Vignette 2 zu Mikro-Scaffolding

Die Unterrichtssequenz in Vignette 2 gilt als Good-Practice-Beispiel für die bewusste Hinführung von Schüler*innen zur Verwendung von Bildungs- und Fachsprache mittels Mikro-Scaffolding. Der Fokus der Unterrichtssequenz liegt dabei auf drei Aspekten: 1) der expliziten Nennung und Erklärung von Fachwörtern, 2) der Verwendung von Visualisierungen zur Unterstützung der Schüler*innen bei der sprachlichen Rezeption und Produktion und 3) der fragengeleiteten Modellierung von Schüler*innenäußerungen. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen hinsichtlich dieser thematischen Aspekte, wie in den folgenden Abschnitten zu den Entwicklungen in den drei deduktiven Hauptkategorien gezeigt wird.

7.3.2.1 Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 2

In der ersten Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* zeigen sich Entwicklungen in den drei übergeordneten Kategorien **Sprachverwendung Lehrperson**, **Sprachverwendung Schüler*innen** und **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 36.

Tabelle 36: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 2

	Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)							Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Sprachverwendung Lehrperson								
LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)		13	25	+12	25 %	48 %	+23 %	mittel
LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)		14	25	+11	27 %	48 %	+21 %	mittel
LP stellt Frage/n		10	13	+3	19 %	25 %	+6 %	gering
LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit		41	43	+2	79 %	83 %	+4 %	gering
LP strukturiert (nicht) durch Modulation	-	12	10	-2	23 %	19 %	-4 %	gering
LP passt sich (nicht) an SuS an	-	11	8	-3	21 %	15 %	-6 %	gering
Sprachverwendung Schüler*innen								
SuS verwenden verschiedene Register		6	13	+7	12 %	25 %	+13 %	mittel
Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt	-	7	2	-5	13 %	4 %	-9 %	gering
Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n								
(keine) Visualisierung von Inhalten		30	37	+7	58 %	71 %	+13 %	gering
Wertschätzung wahrgenommen	-	6	5	-1	12 %	10 %	-2 %	gering
Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern	-	16	12	-4	31 %	23 %	-8 %	gering

Die übergeordnete Kategorie **Sprachverwendung Lehrperson** weist hier die stärksten Entwicklungen und mit sechs Subkategorien die meisten Subkategorien auf. Von diesen sechs Subkategorien zeigen die beiden Subkategorien *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* und *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)* eine mittlere Zunahme. Im Detail bedeutet dies für die Subkategorie *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* eine Zunahme von 12 Personen oder von 23 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 13 Personen oder 25 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 25 Personen oder 48 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. In der Subkategorie *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)* liegt die Zunahme bei 11 Personen oder bei 21 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 14 Personen oder 27 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 25 Personen oder 48 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. Die restlichen vier Subkategorien *LP stellt Fragen* und *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* sowie *LP passt sich (nicht) an SuS an* und *LP strukturiert (nicht) durch Modulation* zeigen geringe Zu- bzw. Abnahmen. Von diesen Subkategorien ist die Subkategorie *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* sehr hoch, die restlichen drei Subkategorien sind überwiegend selten besetzt.

In der übergeordneten Kategorie **Sprachverwendung Schüler*innen** zeigt die Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register* eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 7 Personen oder bei 13 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 6 Personen oder 12 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 13 Personen oder 25 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung selten besetzt. Eine geringe Abnahme zeigt die Subkategorie *Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt* und sie ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

In der übergeordneten Kategorie **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** zeigt die Subkategorie *(keine) Visualisierung von Inhalten* eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 7 Personen oder bei 13 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 30 Personen oder 58 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 37 Personen oder 71 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten häufig besetzt. In den beiden Subkategorien *Wertschätzung wahrgenommen* und *Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern* zeigt sich eine geringe Abnahme bei sehr seltener bzw. seltener Besetzung.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den drei übergeordneten Kategorien **Sprachverwendung Lehrperson**, **Sprachverwendung Schüler*innen** und **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** sowie deren insgesamt unterschiedlich hohe Besetzung, dass der Fokus der Forschungspartner*innen bei der Beschreibung der Unterrichtssequenz in Vignette 2 zu beiden Erhebungszeitpunkten stärker auf Aspekten der Sprachverwendung der Lehrperson und in geringerem Ausmaß auf der Sprachverwendung der Schüler*in-

nen sowie der Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache**n* liegt. Da in der Unterrichtssequenz in Vignette 2 die Unterstützung der Schüler*innen durch die Lehrperson bei der bildungssprachlich angemessenen Beschreibung einer Tabelle im Mittelpunkt steht, entspricht dieser Fokus der Forschungspartner*innen grundsätzlich den Erwartungen. Im Zuge der Lehrveranstaltung wird dieser erwartungsgemäße Fokus von weiteren Forschungspartner*innen übernommen, wie folgende Entwicklungen in einzelnen Kategorien zeigen.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung im Bereich der Sprachverwendung der Lehrperson ist zunächst die sehr hohe Besetzung in der Subkategorie *LP thematisiert Fachbegriffe (nicht) explizit* zu beiden Erhebungszeitpunkten hervorzuheben. Diese sehr hohe Besetzung zeigt, dass bereits bei der Eingangserhebung ein Großteil der Forschungspartner*innen die explizite Einführung von für die Unterrichtssituation wichtigen Fachbegriffen als lernrelevantes Unterrichtselement identifiziert. Durch diese bereits eingangs sehr hohe Besetzung ist das Potential für eine weitere Zunahme in dieser Subkategorie sehr gering, was ein Grund für die lediglich marginale Zunahme in dieser Subkategorie sein kann. Mit dieser Subkategorie inhaltlich in Zusammenhang gesehen werden können die mittleren Zunahmen in den Subkategorien *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht)* und *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)*. Diese Zunahmen führen dazu, dass am Ende der Lehrveranstaltung annähernd die Hälfte aller Forschungspartner*innen als lernrelevante Unterrichtselemente identifizieren, dass die Lehrperson Fachbegriffe nicht nur explizit einführt, sondern darüber hinaus auch von den Schüler*innen die Verwendung dieser Fachwörter einfordert und sie bei der Formulierung entsprechender Aussagen auch aktiv unterstützt. In Verbindung mit dieser aktiven Unterstützung der Schüler*innen kann auch die geringe Zunahme in der Subkategorie *LP stellt Frage/n* gesehen werden. Diese Subkategorie umfasst Äußerungen zur Art und Weise wie die Lehrperson die Schüler*innen fragengeleitet zur Verwendung der eingeführten Fachwörter führt. Insgesamt ist diese Entwicklung ein Indikator dafür, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zum Thema der bewussten Hinführung der Schüler*innen zur Bildungssprache, hier konkret durch Elemente des Mikro-Scaffoldings wie der expliziten Vermittlung von Fachbegriffen, der Forderung nach sprachlicher Explizitheit und der Modellierung von Schüler*innenäußerungen, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können.

Im Bereich der Sprachverwendung der Schüler*innen ist die mittlere Zunahme in der Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register* hervorzuheben. Diese Zunahme führt dazu, dass am Ende der Lehrveranstaltung ein Viertel der Forschungspartner*innen die Verwendung verschiedener sprachlicher Register bei den Schüler*innen als lernrelevante Unterrichtselemente identifiziert. Diese Zunahme kann als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zur Funktion von alltags- und bildungssprachlichem Register in Lehr-/Lernprozessen in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte in praxisnahen Situationen wie der Betrachtung einer

Unterrichtssequenz auch abrufen können. Im Zusammenhang mit einem solchen stärkeren Bewusstsein für die Funktion von alltags- und bildungssprachlichem Register könnte auch die geringe Abnahme in der Subkategorie *Ausdrucksmöglichkeit/-weise (nicht) eingeschränkt* erklärt werden. In dieser Subkategorie finden sich, wie auch schon bei Vignette 1 (vgl. 7.3.1.1), fast ausschließlich kritische Aussagen dahingehend, dass die Äußerungen der Schüler*innen alltagssprachlich und mangelhaft seien. Die geringe Abnahme in dieser Subkategorie könnte daher ein Anzeichen dafür sein, dass der defizitorientierte Blick einiger Forschungspartner*innen auf die Verwendung der Alltagssprache in Lehr-/Lernkontexten im Zuge der Lehrveranstaltung abgenommen hat.

Im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n ist die mittlere Zunahme in der Subkategorie (*keine*) *Visualisierung von Inhalten* hervorzuheben. Diese Zunahme kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung für das Potential von Visualisierungen als Unterstützungsmöglichkeit der Schüler*innen beim Verständnis von Fachbegriffen sensibilisiert wurden.

7.3.2.2 Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 2

In der zweiten Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* zeigen sich Entwicklungen in den beiden übergeordneten Kategorien **Begründung in intendierten Lernprozessen** und **Begründung in Unterrichtsorganisation**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 37.

Tabelle 37: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* bei Vignette 2

		Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						
		absolut			relativ			
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	Zu-/Abnahme
Begründung in intendierten Lernprozessen								
LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen		16	34	+18	31 %	65 %	+34 %	stark
LP will Verstehen unterstützen		21	23	+2	40 %	44 %	+4 %	gering
LP will wichtige Begriffe für SuS hervorheben	-	5	1	-4	10 %	2 %	-8 %	gering
Begründung in Unterrichtsorganisation								
LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen		0	7	+7	0 %	13 %	+13 %	mittel

In der übergeordneten Kategorie **Begründung in intendierten Lernprozessen** zeigt die Subkategorie *LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen* eine starke Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 18 Personen oder bei 34% der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 16 Personen oder 31% der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 34 Personen oder 65% der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung häufig besetzt. In den anderen beiden Subkategorien *LP will Verstehen unterstützen* und *LP will wichtige Begriffe für SuS hervorheben* zeigt sich eine geringe Zu- bzw. Abnahme.

In der übergeordneten Kategorie **Begründung in Unterrichtsorganisation** zeigt die Subkategorie *LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen* eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 7 Personen oder bei 13% der Forschungspartner*innen. Die Subkategorie ist mit 0 Personen oder 0% der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung nicht und mit 7 Personen oder 13% der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den beiden übergeordneten Kategorien, dass die Forschungspartner*innen das Verhalten der Lehrperson in Vignette 2 stärker mit intendierten Lernprozessen und in geringem Ausmaß mit der Unterrichtsorganisation begründen. Dieser stärkere Fokus auf die Begründung in intendierten Lernprozessen ist passend, da die in der Unterrichtssequenz dargestellten Aspekte des Mikro-Scaffoldings darauf abzielen, sprachliche und fachliche Lernprozesse lernwirksamer zu gestalten.

Im Hinblick auf die Begründungen des Verhaltens der Lehrperson in intendierten Lernprozessen ist zunächst die starke Zunahme in der Subkategorie *LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen* hervorzuheben. Diese starke Zunahme führt dazu, dass am Ende der Lehrveranstaltung fast zwei Drittel aller Forschungspartner*innen das Handeln der Lehrperson u. a. damit begründen, dass sie die Schüler*innen mit ihrer Unterrichtsgestaltung zur produktiven Verwendung von Fach- und Bildungssprache führen wolle. Diese Entwicklung kann als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu den Themen der expliziten Hinführung der Schüler*innen zu Fach- und Bildungssprache, z. B. durch Scaffolding oder durch Unterricht entlang des Mode Continuums, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch abrufen können.

In Bezug auf die Begründungen des Verhaltens der Lehrperson in der Unterrichtsorganisation ist hervorzuheben, dass die hier einzige Subkategorie *LP will Konzept „sprachbew. Unterricht“ umsetzen* bei der Eingangserhebung überhaupt nicht besetzt ist. Die mittlere Zunahme kann daher ein weiterer Hinweis darauf sein, dass zumindest einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gelernt haben, die explizite Erklärung von Fachwörtern oder die fragengeleitete Hinführung der Schüler*innen zu sprachlicher Explizitheit durch die Lehrperson mit dem Konzept des sprachbewussten Unterrichts in Verbindung zu bringen und bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch entsprechend abrufen können.

7.3.2.3 Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 2

In der dritten Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen* zeigen sich Entwicklungen in den zwei übergeordneten Kategorien **Auswirkung auf alle Schüler*innen** und **Zweifel an (pos.) Auswirkung**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 38.

Tabelle 38: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen* bei Vignette 2

	Tendenz	Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
		Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen								
Auswirkung auf alle Schüler*innen								
SuS drücken sich besser aus		17	26	+9	33 %	50 %	+17 %	mittel
Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte		13	21	+8	25 %	40 %	+15 %	mittel
Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.		23	30	+7	44 %	58 %	+14 %	mittel
Fächerübergreifend relevantes Lernen		7	11	+4	13 %	21 %	+8 %	gering
(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.		2	5	+3	4 %	10 %	+6 %	gering
SuS kognitiv aktiviert/aktivieren Vorwissen	-	6	5	-1	12 %	10 %	-2 %	gering
Erhöhung der SuS-Sprechzeit/Beteiligung	-	5	1	-4	10 %	2 %	-8 %	gering
Zweifel an (pos.) Auswirkung	-	6	4	-2	12 %	8 %	-4 %	gering

In der übergeordneten Kategorie **Auswirkungen auf alle Schüler*innen** zeigen die drei Subkategorien *SuS drücken sich besser aus*, *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* und *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* eine mittlere Zunahme. Im Detail bedeutet dies für die Subkategorie *SuS drücken sich bes-*

ser aus eine Zunahme von 9 Personen oder 17 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 17 Personen oder 33 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 26 Personen oder 50 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. In der Subkategorie *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* liegt die Zunahme bei 8 Personen oder bei 15 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 13 Personen oder 21 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 21 Personen oder 40 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. In der Subkategorie *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* liegt die Zunahme bei 7 Personen oder 14 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 23 Personen oder 30 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung mittelmäßig häufig und mit 30 Personen oder 58 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung häufig besetzt. Die restlichen vier Subkategorien *Fächerübergreifend relevantes Lernen* und *(keine) Sensib. für Funktion/Relevanz v. Fach-/Bildungsspr.* sowie *Erhöhung der SuS-Sprechzeit/Beteiligung* und *SuS kognitiv aktiviert/aktivieren Vorwissen* zeigen geringe Zu- bzw. Abnahmen bei überwiegend sehr seltener Besetzung. Die übergeordnete Kategorie **Zweifel an (pos.) Auswirkung** zeigt eine geringe Abnahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die Anzahl der Subkategorien in der übergeordneten Kategorie *Auswirkung auf alle Schüler*innen*, dass die Forschungspartner*innen die möglichen Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung wie bereits in Vignette 1 (vgl. 7.3.1.3) auch in Vignette 2 auf Lernprozesse aller Schüler*innen und nicht lediglich auf eine bestimmte Schüler*innengruppe, z. B. auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen, beziehen. Dies kann positiv gesehen werden, da mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen mitunter zwar häufiger sozioökonomisch ungünstige Lernvoraussetzungen mitbringen und daher potenziell stärker von einer solchen Unterrichtsgestaltung profitieren, grundsätzlich kann eine Unterrichtsgestaltung wie in Vignette 2 dargestellt aber das Lernen aller Schüler*innen erleichtern.

Im Hinblick auf die angenommenen Auswirkungen auf alle Schüler*innen sind die mittleren Zunahmen in den drei Subkategorien *SuS drücken sich besser aus*, *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* und *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* hervorzuheben. Die Zunahmen sind ein Indikator dafür, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gelernt haben, als lernrelevant identifizierte Unterrichtsmerkmale hinsichtlich einer bewussten Hinführung von Schüler*innen zur Bildungs- und Fachsprache mittels Mikro-Scaffolding und der Verwendung von Visualisierungen in einer Unterrichtssequenz zu identifizieren und mit potenziell besserer Ausdrucksfähigkeit, besserem Verständnis von Inhalten und einer Wortschatzerweiterung in Deutsch in Verbindung zu bringen. Dies ist als Erfolg der Lehrveranstaltung zu sehen, wobei auch die mittelmäßig hohen bis hohen Besetzungen in diesen drei Subkategorien auf weiterhin bestehendes Entwicklungspotential im Hinblick auf die Verbindung von als lernre-

levant wahrgenommenen Unterrichtsaspekten hinsichtlich verschiedener Elemente des Mikro-Scaffoldings mit deren potenzieller Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verweisen.

7.3.2.4 Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 2

Mit Vignette 2 sollte erhoben werden, inwiefern es im Zuge der Lehrveranstaltung gelungen ist, die Lehrveranstaltungsinhalte zum Thema Mikro-Scaffolding so zu vermitteln, dass sie von den Forschungspartner*innen in ihre Wissensstrukturen integriert wurden und bei der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abgerufen werden konnten. Die drei zentralen Aspekte von Micro-Scaffolding, die von den Forschungspartner*innen erkannt und interpretiert werden konnten, waren dabei 1) die explizite Nennung und Erklärung von Fachwörtern, 2) die Verwendung von Visualisierungen zur Unterstützung der Schüler*innen und 3) die fragengeleitete Modellierung von Schüler*innenäußerungen. Die Entwicklungen in allen drei Hauptkategorien zeigen eine positive Entwicklung hinsichtlich der Beschreibung und Interpretation dieser drei Aspekte. Besonders hervorzuheben sind hier die Zunahmen in den Subkategorien *LP fordert Explizitheit/Verwend. v. Fachwörtern (nicht), (keine) Visualisierung von Inhalten* und *LP modelliert SuS-Äußerungen (nicht)* bei der Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung*, in der Subkategorie *LP will zu prod. Verwend. v. Fach-/Bildungsspr. führen* in der Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* sowie in den Subkategorien *SuS drücken sich besser aus* und *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* in der Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen*.

Diese Entwicklungen sind ein Hinweis darauf, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung die Lehrveranstaltungsinhalte zu Scaffolding als wesentliches Element von sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in ihre Wissensstrukturen integriert haben und dieses Wissen in praxisnahen Kontexten wie der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Dies kann grundsätzlich als Erfolg der Lehrveranstaltung gesehen werden, wobei die geringen Besetzungen in einigen Kategorien auf weiteres Entwicklungspotential verweisen.

7.3.3 Entwicklungen bei Vignette 3 zu Mehrsprachigkeit und Translanguaging

Die Unterrichtssequenz in Vignette 3 gilt als Good-Practice-Beispiel für das Zulassen und die Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen in Lehr-/Lernprozessen. Der Fokus der Unterrichtssequenz liegt dabei auf zwei Schülerinnen mit ähnlichem sprachlichem Repertoire, die von der Lehrerin

für eine Partnerarbeit zusammengesetzt werden und in dieser Partnerarbeit ihr gesamtes sprachliches Repertoire – konkret Deutsch und Russisch – funktional für die inhaltliche Erarbeitung eines deutschsprachigen Fachtextes verwenden. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen hinsichtlich dieser thematischen Aspekte, wie in den folgenden Abschnitten zu den Entwicklungen in den drei deduktiven Hauptkategorien gezeigt wird.

7.3.3.1 Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 3

In der ersten Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* zeigen sich Entwicklungen in den vier übergeordneten Kategorien **Sprachverwendung Lehrperson**, **Sprachverwendung Schüler*innen**, **Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Lehrperson und Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n**.

Die übergeordnete Kategorie **Sprachverwendung Schüler*innen** weist hier mit drei Subkategorien die meisten und die übergeordnete Kategorie **Sprachverwendung Lehrperson** mit einer Subkategorie die wenigsten Subkategorien auf. Von den drei Kategorien in der übergeordneten Kategorie **Sprachverwendung Schüler*innen** zeigt einzig die Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register* eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 6 Personen oder 12 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 13 Personen oder 25 % aller Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 19 Personen oder 37 % aller Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten selten besetzt. Die Subkategorie *Sprachmischung/Code-Switching bei SuS* zeigt eine geringe Zunahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr häufig besetzt. Die Subkategorie *SuS schweifen ab* zeigt eine geringe Abnahme und ist bei der Eingangserhebung mittelmäßig häufig und bei der Schlusserhebung selten besetzt.

In der übergeordneten Kategorie **Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Lehrperson** zeigt die Subkategorie *LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum* eine mittlere Zunahme. In dieser Subkategorie liegt die Zunahme bei 6 Personen oder bei 11 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 1 Person oder 2 % aller Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 7 Personen oder 13 % aller Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. Die Subkategorie *LP toleriert/ignoriert Verwendung anderer Sprache/n* zeigt eine geringe Zunahme bei mittelmäßig häufiger Besetzung.

Tabelle 39: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 3

Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	Tendenz	Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
		Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Sprachverwendung Lehrperson								
Wie formuliert LP Anweisung/Arbeitsauftrag	-	21	12	-9	40%	23%	-17%	mittel
Sprachverwendung Schüler*innen								
SuS verwenden verschiedene Register		13	19	+6	25%	37%	+12%	mittel
Sprachmischung/Code-Switching bei SuS		47	48	+1	90%	92%	+2%	gering
SuS schweifen ab	-	20	16	-4	38%	31%	-7%	gering
Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Lehrperson								
LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum		1	7	+6	2%	13%	+11%	mittel
LP toleriert/ignoriert Verwendung anderer Sprache/n		24	26	+2	46%	50%	+4%	gering
Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n								
Gruppeneinteilung nach Sprache/n		14	18	+4	27%	35%	+8%	gering
Kontrollverlust durch Mehrsprachigkeit/Deutschgebot	-	7	3	-4	13%	6%	-7%	gering

In der übergeordneten Kategorie **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** zeigen die beiden vorkommenden Subkategorien *Gruppeneinteilung nach Sprache/n* und *Kontrollverlust durch Mehrsprachigkeit/Deutschgebot* eine geringe Zu- bzw. Abnahme bei seltener bzw. sehr seltener Besetzung.

In der übergeordneten Kategorie **Sprachverwendung Lehrperson** zeigt die einzige vorkommende Subkategorie *Wie formuliert LP Anweisung/Arbeitsauftrag* eine mittlere Abnahme. Diese Abnahme liegt bei 9 Personen oder bei 17 % der Forschungspartner*innen. Diese Kategorie ist mit 21 Personen oder 40 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung mittelmäßig häufig und mit 12 Person oder 23 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung selten besetzt.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den vier übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedlich hohe Besetzung, dass der Fokus der Forschungspartner*innen bei der Beschreibung der Unterrichtssequenz in Vignette 3 zu beiden Erhebungszeitpunkten stärker auf Aspekten der Sprachverwendung der Schüler*innen und dem Umgang der Lehrperson mit Mehrsprachigkeit liegt. In geringerem Ausmaß werden auch Aspekte hinsichtlich der Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n und der Sprachverwendung der Lehrperson beschrieben. Dieser Fokus entspricht der Unterrichtssequenz, da in ihr die Sprachverwendung zweier Schüler*innen bei der inhaltlichen Erarbeitung eines deutschsprachigen Fachtextes während einer Gruppenarbeit im Mittelpunkt steht. Im Zuge der Lehrveranstaltung wird dieser erwartungsgemäße Fokus von weiteren Forschungspartner*innen übernommen, wie folgende Entwicklungen in einzelnen Kategorien zeigen.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung im Bereich der Sprachverwendung der Schüler*innen ist zuerst die sehr hohe Besetzung in der Subkategorie *Sprachmischung/Code-Switching bei SuS* hervorzuheben. Diese sehr hohe Besetzung zeigt, dass bereits zu Beginn der Lehrveranstaltung fast alle Forschungspartner*innen die Verwendung von Deutsch und Russisch in der Partnerarbeit als lernrelevante Unterrichtselemente identifizieren. Durch diese bereits eingangs sehr hohe Besetzung besteht kaum Potential für eine weitere Zunahme, was als ein Grund für die lediglich marginale Zunahme in dieser Subkategorie gesehen werden kann. Weiters hervorzuheben ist in Bezug auf die Sprachverwendung der Schüler*innen die mittlere Zunahme in der Subkategorie *SuS verwenden verschiedene Register*. Diese Zunahme zeigt, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen als lernrelevant identifizieren, dass sich die beiden Schüler*innen in der Unterrichtssequenz in Vignette 3 den Inhalt des Fachtextes u. a. mittels alltags-sprachlicher Umformulierungen in Deutsch und Russisch zu erarbeiten versuchen. Dies kann als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zur Relevanz der Alltagssprache bei Verstehensprozessen in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können.

Im Bereich des Umgangs der Lehrperson mit Mehrsprachigkeit zeigt die mittlere Zunahme in der Kategorie *LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum*, dass einige Forschungspartner*innen die in der Vignette dargestellte Unterrichtssequenz am Ende der Lehrveranstaltung als von der Lehrperson bewusst gestaltete Unterrichtssituation wahrnehmen. Beachtet man zugleich auch die geringe Abnahme

in der negativ konnotierten Subkategorie *Kontrollverlust durch Mehrsprachigkeit/Deutschgebot* im Bereich der Unterrichtsorganisation, könnte dies als Indikator für eine Integration der Lehrveranstaltungsinhalte zur positiven Rolle des gesamten sprachlichen Repertoires für gelingende Lehr-/Lernprozesse gesehen werden.

Die mittlere Abnahme in der Subkategorie *Wie formuliert LP Anweisungen/Arbeitsauftrag* im Bereich der Sprachverwendung der Lehrperson könnte als Indikator für eine stärkere Fokussierung der Forschungspartner*innen auf die Schüler*innen interpretiert werden, was an sich als Professionalisierungsschritt gesehen werden kann.

7.3.3.2 Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 3

In der zweiten Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* zeigen sich Entwicklungen in den übergeordneten Kategorien **Begründung in Unterrichtsorganisation** und **LP bekommt etwas nicht mit**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 40.

Tabelle 40: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 3

		Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Begründung in Unterrichtsorganisation								
LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen		9	17	+8	17%	33%	+16%	mittel
Aufgabenstellung soll klar/transparent sein	-	5	2	-3	10%	4%	-6%	gering
LP bekommt etwas nicht mit	-	6	1	-5	12%	2%	-10%	gering

In der übergeordneten Kategorie **Begründung in Unterrichtsorganisation** zeigt die Subkategorie *LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen* eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 8 Personen oder 16% der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 9 Personen oder 17% der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 17 Personen oder

33 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung selten besetzt. Die Subkategorie *Aufgabenstellung soll klar/transparent sein* zeigt eine geringe Abnahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. Die übergeordnete Kategorie **LP bekommt etwas nicht mit** zeigt eine geringe Abnahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den beiden übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedliche Besetzung, dass die Forschungspartner*innen das Verhalten der Lehrperson in Vignette 3 überwiegend mit Aspekten der Unterrichtsorganisation begründen. Dieser Fokus entspricht der Unterrichtssequenz, da die Lehrperson hier lediglich die Aufgabenstellung erklärt und die Gruppen einteilt, anschließend kommt sie nicht mehr vor.

Im Hinblick auf die Begründung des Verhaltens der Lehrperson ist die mittlere Zunahme in der Subkategorie *LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen* hervorzuheben. Diese Zunahme zeigt, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen die Unterrichtssituation als von der Lehrperson bewusst mit Blick auf die sprachlichen Ressourcen der beiden Schülerinnen gestaltet und weniger als zufällig entstanden wahrnehmen. Darauf deutet auch die geringe Abnahme in der übergeordneten Kategorie *LP bekommt etwas nicht* hin. Dies kann als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zur bewussten Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires beim Erwerb sprachlich gebundenen Wissens, z. B. durch eine Unterrichtsplanung im Hinblick auf Translanguaging, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch abrufen können.

7.3.3.3 Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 3

In der dritten Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen* zeigen sich Entwicklungen in den drei übergeordneten Kategorien **Auswirkungen auf alle Schüler*innen**, **Auswirkung speziell auf mehrsprachige Schüler*innen** und **Zweifel an (pos.) Auswirkung**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 41.

Tabelle 41: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 3

		Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Auswirkung auf alle Schüler*innen								
(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit		0	5	+5	0%	10%	+10%	gering
Auswirkung speziell auf mehrsprachige Schüler*innen								
positiv								
L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)		9	22	+13	17%	42%	+25%	stark
L1 erleichtert Gedankenaustausch		4	16	+12	8%	31%	+23%	mittel
L1 wirkt emotional positiv		4	6	+2	8%	12%	+4%	gering
negativ								
L1 lässt abschweifen	-	6	4	-2	12%	8%	-4%	gering
L1 hindert Dt.-Entwicklung	-	11	4	-7	21%	8%	-13%	mittel
Zweifel an (pos.) Auswirkung		4	5	+1	8%	10%	+2%	gering

Die übergeordnete Kategorie **Auswirkung speziell auf mehrsprachige Schüler*innen** weist hier die stärksten Entwicklungen und mit fünf Subkategorien die meisten Subkategorien auf. Von diesen fünf Subkategorien beziehen sich drei auf als positive und zwei auf als negativ angenommene Auswirkungen auf mehrsprachige Schüler*innen. Die drei Subkategorien mit angenommener positiver Auswirkung sind *L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)*, *L1 erleichtert Gedankenaustausch* und *L1 wirkt emotional positiv*. Von diesen drei Subkategorien zeigt die Subkategorie *L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)* eine starke Zunahme von 13 Personen oder 25% der Forschungspartner*innen. Diese Subkate-

gorie ist mit 9 Personen oder 17 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 22 Personen oder 42 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung mittelmäßig häufig besetzt. Die Subkategorie *L1 erleichtert Gedankenaustausch* zeigt eine mittlere Zunahme von 12 Personen oder 23 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 4 Personen oder 8 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 16 Personen oder 31 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung selten besetzt. Die Subkategorie *L1 wirkt emotional positiv* zeigt eine geringe Zunahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. Die beiden Subkategorien mit angenommener negativer Auswirkung sind *L1 hindert Dt.-Entwicklung* und *L1 lässt abschweifen*. Die Subkategorie *L1 hindert Dt.-Entwicklung* zeigt eine mittlere Abnahme von 7 Personen oder 13 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 11 Personen oder 21 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung selten und mit 4 Personen oder 8 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt. Die Subkategorie *L1 lässt abschweifen* zeigt eine geringe Abnahme und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

In der übergeordneten Kategorie **Auswirkungen auf alle Schüler*innen** zeigt die Subkategorie (*keine*) *Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit* eine geringe Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Diese Subkategorie ist bei der Eingangserhebung nicht und bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt. Die übergeordnete Kategorie **Zweifel an (pos.) Auswirkung** zeigt eine geringe Zunahme von der Eingangs- zur Schlusserhebung und ist zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl der Subkategorien in den übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedliche Besetzung, dass die Forschungspartner*innen Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung in Vignette 3 stärker speziell für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen und weniger für alle Schüler*innen annehmen. Dieser Fokus auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen entspricht der Unterrichtssequenz, in der die freie Sprachwahl mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen in einer Partnerarbeit im Mittelpunkt steht.

Im Hinblick auf die angenommenen Auswirkungen speziell auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen ist zunächst besonders hervorzuheben, dass es in den drei Kategorien mit angenommenen positiven Auswirkungen zu einer Zu-, und in den beiden Kategorien mit angenommenen negativen Auswirkungen zu einer Abnahme kommt. Besonders die starke Zunahme in der Subkategorie *L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)* und die mittlere Zunahme in der Subkategorie *L1 erleichtert Gedankenaustausch* zeigen, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gelernt haben, als lernrelevant identifizierte Unterrichtsmerkmale hinsichtlich einer aktiven Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen für Lehr-/Lernprozesse in einer Unterrichtssequenz mit potenziell positiven Aus-

wirkungen wie der Unterstützung des Verstehensprozesses, der Erweiterung des deutschsprachigen Wortschatzes und einem leichteren Gedankenaustausch untereinander in Verbindung zu bringen. Ähnlich zeigt die mittlere Abnahme in der Subkategorie *L1 hindert Dt.-Entwicklung*, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung ihre stark auf die alleinige Förderung der Unterrichtssprache Deutsch ausgerichtete Perspektive in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-/Lernkontexten abbauen konnten. Diese Entwicklungen können insgesamt als Veränderung der Perspektive auf Mehrsprachigkeit im Unterricht weg von einer eher defizitären hin zu einer stärker ressourcenorientierten Sichtweise interpretiert werden. Dieser Interpretation entspricht auch, dass bei der Eingangserhebung noch keine Forschungspartner*innen Auswirkungen der Unterrichtssituation auf alle Schüler*innen anführen, bei der Schlusserhebung aber zumindest einige Forschungspartner*innen Auswirkungen nennen und es dadurch zu einer zumindest geringen Zunahme kommt. Insgesamt sind diese Entwicklungen als Erfolg der Lehrveranstaltung zu sehen, wobei die sehr seltenen bis mittelmäßig hohen Besetzungen auf weiterhin bestehendes Entwicklungspotential im Hinblick auf die Verbindung einer freien Sprachwahl mit deren potenziell positiven Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verweisen. In diesem Zusammenhang kann auch die zwar sehr selten, aber relativ stabile Besetzung in der übergeordneten Kategorie *Zweifel an (pos.) Auswirkung* als eine gewisse zurückbleibende Skepsis einiger Forschungspartner*innen dahingehend gesehen werden, was das Zulassen von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht betrifft.

7.3.3.4 Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 3

Mit Vignette 3 sollte erhoben werden, inwiefern es im Zuge der Lehrveranstaltung gelungen ist, die Lehrveranstaltungsinhalte zum Potential des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen und dessen Berücksichtigung in Lehr-/Lernkontexten so zu vermitteln, dass sie von den Forschungspartner*innen in ihre Wissensstrukturen integriert wurden und bei der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abgerufen werden konnten. Der Fokus der Unterrichtssequenz liegt dabei auf zwei Schülerinnen mit ähnlichem sprachlichem Repertoire, die von der Lehrerin für eine Partnerarbeit zusammengesetzt werden und in dieser Partnerarbeit ihr gesamtes sprachliches Repertoire – konkret Deutsch und Russisch – funktional zur Analyse eines deutschsprachigen Fachtextes verwenden. Die Entwicklungen in allen drei Hauptkategorien zeigen eine positive Entwicklung hinsichtlich der Beschreibung und Interpretation dieser Unterrichtssequenz.

Die unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungen in einzelnen Kategorien zeigen, dass der funktionale Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen in einer Partnerarbeit bei der Schlusserhebung von mehr Forschungs-

partner*innen mit potenziell positiven und von weniger Forschungspartner*innen mit potenziell negativen Auswirkungen auf die Lernprozesse mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen in Verbindung gebracht wird. Besonders hervorzuheben sind hier die Zunahmen in den Subkategorien *LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen* in der Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* sowie in den Subkategorien *L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)* und *L1 erleichtert Gedankenaustausch* in der Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen*. In Verbindung mit der ebenfalls hervorhebenswerten Abnahme in der übergeordneten Kategorie *L1 hindert Dt.-Entwicklung* können diese Entwicklungen als Hinweis darauf gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung die Lehrveranstaltungsinhalte zum Potential des gesamten sprachlichen Repertoires in Lehr-/Lernkontexten in ihre Wissensstrukturen integriert haben und dieses Wissen in praxisnahen Kontexten wie der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Dies kann grundsätzlich als Erfolg der Lehrveranstaltung gesehen werden, wobei die geringen Besetzungen in einigen Kategorien auf weiteres Entwicklungspotential verweisen.

7.3.4 Entwicklungen bei Vignette 4 zu Sprachvergleich, Language Awareness und Othering

Die Unterrichtssequenz in Vignette 4 gilt als Good-Practice-Beispiel für das Potential von Sprachvergleichen dafür, 1) ansonsten nicht wahrgenommene Kompetenzen mehrsprachiger Schüler*innen aktiv in den Unterricht einzubeziehen und dadurch sichtbar zu machen sowie 2) gleichzeitig das Sprachbewusstsein aller Schüler*innen zu fördern. Darüber hinaus zeigt die Sequenz aber auch 3) ein Beispiel für Prozesse des Otherings, da die beiden Schüler*innen von der Lehrperson explizit als mehrsprachig positioniert und dadurch als Migrationsandere konstruiert werden. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen hinsichtlich dieser thematischen Aspekte, wie in den folgenden Abschnitten zu den Entwicklungen in den drei deduktiven Hauptkategorien gezeigt wird.

7.3.4.1 Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung in Vignette 4

In der ersten Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* zeigen sich Entwicklungen in den vier übergeordneten Kategorien *Sprachverwendung Lehrperson*, *Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n*, *Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Lehrperson* und *Othering bzw. Fremd-/*

Selbstpositionierung. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 42.

Tabelle 42: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 4

K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung	Tendenz	Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
		Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Sprachverwendung Lehrperson								
LP stellt Frage/n		5	8	+3	10%	15%	+5%	gering
Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache/n								
Rollenwechsel LP-SuS		6	17	+11	12%	33%	+21%	mittel
Sprachvergleich findet statt		22	28	+6	42%	54%	+12%	mittel
Wertschätzung wahrgenommen		7	8	+1	13%	15%	+2%	gering
(keine) Visualisierung von Inhalten	-	8	6	-2	15%	12%	-3%	gering
Mehrsprachigkeit bereichernd/interessant	-	13	11	-2	25%	21%	-4%	gering
Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern	-	6	2	-4	12%	4%	-8%	gering
Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Lehrperson								
LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum		48	49	+1	92%	94%	+2%	gering
Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung								
		1	9	+8	2%	17%	+15%	mittel

Die stärksten Entwicklungen weisen hier die beiden übergeordneten Kategorien **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** und **Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung** auf. Die Kategorie **Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n** weist mit sechs Subkategorien die meisten Kategorien auf. Von die-

sen sechs Subkategorien zeigen die beiden Subkategorien *Rollenwechsel LP-SuS* und *Sprachvergleich findet statt* eine mittlere Zunahme. In der Subkategorie *Rollenwechsel LP-SuS* liegt die Zunahme bei 11 Personen oder 21 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 6 Personen oder 12 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangserhebung sehr selten und mit 17 Personen oder 33 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung selten besetzt. In der Subkategorie *Sprachvergleich findet statt* liegt die Zunahme bei 6 Personen oder bei 12 % der Forschungspartner*innen. Die Subkategorie ist mit 22 Personen oder 28 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 28 Personen oder 54 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten mittelmäßig häufig besetzt. Die restlichen vier hier vorkommenden Subkategorien *Wertschätzung wahrgenommen*, *(keine) Visualisierung von Inhalten*, *Mehrsprachigkeit bereichernd/interessant* und *Wiederholung von Inhalten und Fachwörtern* zeigen geringe Zu- oder Abnahmen bei überwiegend sehr seltener Besetzung.

Die übergeordnete Kategorie **Othing** bzw. **Fremd-/Selbstpositionierung** weist als einzige weitere Kategorie eine mittlere Zunahme auf. Diese Zunahme liegt dabei bei 8 Personen oder 15 % der Forschungspartner*innen. Diese Kategorie ist mit 1 Person oder 2 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 9 Personen oder 17 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. In den verbleibenden beiden übergeordneten Kategorien ist die Entwicklung marginal. In der übergeordneten Kategorie **Umgang mit Mehrsprachigkeit** zeigt die Subkategorie *LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum* eine geringe Zunahme bei zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr häufiger Besetzung. In der übergeordneten Kategorie **Sprachverwendung Lehrperson** zeigt die Subkategorie *LP stellt Frage/n* eine geringe Zunahme bei zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr seltener Besetzung.

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl an Subkategorien in den vier übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedlich hohe Besetzung, dass der Fokus der Forschungspartner*innen bei der Beschreibung der Unterrichtssequenz in Vignette 4 zu beiden Erhebungszeitpunkten stärker auf Aspekten der Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprache*n und dem Umgang der Lehrperson mit Mehrsprachigkeit liegt. In wesentlich geringerem Ausmaß werden auch Aspekte im Hinblick auf Othing bzw. Fremd- und Selbstpositionierung sowie der Sprachverwendung der Lehrperson als lernrelevante Unterrichtselemente wahrgenommen. Da in dieser Unterrichtssequenz die Organisation der Sprachenvergleiche und dadurch der bewusste Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch im Mittelpunkt stehen, entspricht diese Wahrnehmung den Erwartungen. Im Zuge der Lehrveranstaltung wird dieser erwartungsgemäße Fokus von weiteren Forschungspartner*innen übernommen, wie folgende Entwicklungen in einzelnen Subkategorien zeigen.

Im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit durch die Lehrperson ist die sehr hohe Besetzung in der Subkategorie *LP gibt anderen Sprachen bewusst Raum* bei der Eingangs- und Schlusserhebung hervorzuheben. Diese sehr

hohe Besetzung zeigt, dass bereits zu Beginn der Lehrveranstaltung fast alle Forschungspartner*innen die in der Vignette dargestellte Unterrichtsgestaltung als bewusst gestaltet und nicht als sich zufällig ergebend wahrnehmen. Diese bereits eingangs sehr hohe Besetzung lässt kaum Raum für eine weitere Zunahme, was als ein Grund für die lediglich marginale Zunahme in dieser Kategorie gesehen werden kann.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung im Bereich der Unterrichtsorganisation in Bezug auf Sprachen sind die mittleren Zunahmen in den Subkategorien *Rollenwechsel LP-SuS* und *Sprachvergleich findet statt* hervorzuheben. Die Zunahme in dieser Subkategorie führt dazu, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen die Zuerkennung der Expert*innenrolle für ihre Erstsprache/n als lernrelevantes Unterrichtselement in der Vignette identifizieren. Die Zunahme in der Subkategorie *Sprachvergleich findet statt* wiederum zeigt, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen den Sprachvergleich in der Vignette als lernrelevantes Unterrichtselement identifizieren. Zusammengefasst können diese beiden Zunahmen als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu Vorteilen der Berücksichtigung der in der Klasse vorkommenden Sprachen, z. B. um ansonsten nicht wahrgenommene Kompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen sichtbar zu machen oder Sprachvergleiche zur Förderung des Sprachbewusstseins aller Schüler*innen anstellen zu können, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte in praxisnahen Situationen wie der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können.

Hervorzuheben ist letztlich auch die mittlere Zunahme in der übergeordneten Kategorie *Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung*. Diese Zunahme zeigt, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen die im Video vorkommende Fremdpositionierung der beiden mehrsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen durch die Lehrperson als „anderssprachig“ als lernrelevantes Unterrichtselement identifizieren. Diese übergeordnete Kategorie ist zwar zu beiden Erhebungszeitpunkten lediglich sehr selten besetzt, dennoch kann die mittlere Zunahme als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu Prozessen des Otherings, z. B. durch Fremdzuschreibungen und Fremdpositionierungen, in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte in praxisnahen Situationen wie der Betrachtung einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Die zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr seltene Besetzung könnte dabei ein Hinweis darauf sein, dass das Thema Othering bei einer inhaltlichen Überarbeitung des Lehrveranstaltungskonzepts stärker berücksichtigt werden sollte, um das Thema zukünftig bei mehr Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen zu verankern.

7.3.4.2 Erklärung für Handeln der Lehrperson in Vignette 4

In der zweiten Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* zeigen sich Entwicklungen in den drei übergeordneten Kategorien **Begründung in intendierten Lernprozessen**, **Begründung in Unterrichtsorganisation** und **Begründung in LP-Persönlichkeit**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 43.

Tabelle 43: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie *K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson* bei Vignette 4

		Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Begründung in intendierten Lernprozessen								
LP möchte Unterschiede zw. Sprachen zeigen		8	10	+2	15 %	19 %	+4 %	gering
LP will Verstehen unterstützen	-	8	3	-5	15 %	6 %	-9 %	gering
Begründung in Unterrichtsorganisation								
LP will Erstsprache/n als Lernmedium/-ressource einbeziehen		17	18	+1	33 %	35 %	+2 %	gering
LP will Wertschätzung zeigen/vermitteln	-	7	6	-1	13 %	12 %	-1 %	gering
Begründung in LP-Persönlichkeit	«	6	6	0	12 %	12 %	0 %	keine

Die Entwicklungen sind hier in allen drei übergeordneten Kategorien marginal, lediglich die Subkategorie *LP will verstehen unterstützen* zeigt eine im Verhältnis zu den anderen hier vorkommenden Subkategorien stärkere, wenn auch insgesamt immer noch lediglich geringe Abnahme. Diese geringe Abnahme zeigt, dass einige Forschungspartner*innen den in Vignette 4 gezeigten Sprachvergleich am Ende der Lehrveranstaltung weniger damit begründen, dass die Lehrperson das inhaltliche Verstehen der Schüler*innen sicherstellen möchte. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung ihre eingangs noch stärker monolinguale Perspektive mit Fokus auf das

Verstehen der deutschsprachigen Begriffe abgebaut haben. In Zusammenhang mit der geringen Zunahme in der Subkategorie *LP möchte Unterschiede zwischen Sprachen zeigen* könnte dies insgesamt als Hinweis darauf gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen die Lehrveranstaltungsinhalte zu Aspekten der Förderung des Sprachbewusstseins durch Sprachvergleiche in ihre Wissensstrukturen integriert haben und diese Inhalte bei der Interpretation von Lehrer*innenhandeln auch abrufen können.

7.3.4.3 Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Vignette 4

In der dritten Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen* zeigen sich Entwicklungen in den drei übergeordneten Kategorien **Auswirkungen auf alle Schüler*innen**, **Auswirkung speziell auf mehrsprachige Schüler*innen** und **Gefahr des Otherings**. Die Entwicklungen in diesen übergeordneten Kategorien zeigt die folgende Tabelle 44.

Die im Verhältnis stärksten Entwicklungen zeigen sich hier innerhalb der übergeordneten Kategorien **Gefahr des Otherings** und **Auswirkungen auf alle Schüler*innen**. Die übergeordnete Kategorie **Auswirkungen auf alle Schüler*innen** weist mit fünf genannten Subkategorien die meisten Subkategorien auf. Von diesen fünf Subkategorien zeigt die Subkategorie *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* mit einer mittleren Abnahme die im Vergleich stärkste Entwicklung. Diese Abnahme liegt bei 7 Personen oder 13 % der Forschungspartner*innen. Diese Subkategorie ist mit 8 Personen oder 15 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 1 Person oder 2 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr selten besetzt. Die Subkategorien *(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit, Wertschätzung/Verbesserung Unterrichts Atmosphäre, SuS profitieren/lernen andere Sprache/n* und *Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte* zeigen keine bis geringe Zu- oder Abnahmen und sind bis auf die Subkategorie *(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit* mit mittlerer bzw. häufiger Besetzung überwiegend sehr selten besetzt. Die übergeordnete Kategorie **Gefahr des Otherings** zeigt eine mittlere Zunahme. Diese Zunahme liegt bei 7 Personen oder 13 % der Forschungspartner*innen. Die Kategorie ist mit 1 Personen oder 2 % der Forschungspartner*innen bei der Eingangs- und mit 8 Personen oder 15 % der Forschungspartner*innen bei der Schlusserhebung sehr selten besetzt. In der übergeordneten Kategorie **Auswirkungen speziell auf mehrsprachige Schüler*innen** kommen ausschließlich Subkategorien mit angenommener positiver Auswirkung vor. Diese Subkategorien zeigen alle keine bis geringe Zu- oder Abnahmen und sind überwiegend sehr selten besetzt.

Tabelle 44: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 4

		Anzahl Personen mit kategorierelevanten Äußerungen (n = 52)						Zu-/Abnahme
		absolut			relativ			
K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen	Tendenz	Eingang	Schluss	Dif.	Eingang	Schluss	Dif.	
Auswirkungen auf alle Schüler*innen								
(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit		27	32	+5	52 %	62 %	+10 %	gering
Wertschätzung/Verbesserung Unterrichts-atmosphäre		8	10	+2	15 %	19 %	+4 %	gering
SuS profitieren/lernen andere Sprache/n	«	6	6	0	12 %	12 %	0 %	keine
Besseres Verständnis der Begriffe/Inhalte	-	5	1	-4	10 %	2 %	-8 %	gering
Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.	-	8	1	-7	15 %	2 %	-13 %	mittel
Auswirkung speziell auf mehrsprachige Schüler*innen								
positiv								
L1 wirkt emotional positiv		12	15	+3	23 %	29 %	+6 %	gering
L1 unterst. Verstehensproz./Wortschatzerw. (in Dt.)	«	7	7	0	13 %	13 %	0 %	keine
L1 wird ausgebaut	-	5	2	-3	10 %	4 %	-6 %	gering
L1 fördert Dt.-Entwicklung	-	5	1	-4	10 %	2 %	-8 %	gering
Gefahr des Otherings		1	8	+7	2 %	15 %	+13 %	mittel

Insgesamt zeigt die unterschiedliche Anzahl der Kategorien in den übergeordneten Kategorien sowie deren unterschiedlich hohe Besetzung, dass die Forschungspartner*innen Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung in Vignette 4 sowohl für alle als auch speziell für mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen anneh-

men, wobei der Fokus etwas stärker auf den Auswirkungen auf alle Schüler*innen liegt. Im Hinblick auf die angenommenen Auswirkungen auf alle Schüler*innen sind die beiden Subkategorien *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* und *(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit* hervorzuheben. Die mittlere Abnahme in der Subkategorie *Begriffsverankerung/Wortschatzerweiterung in Dt.* zeigt, dass einige Forschungspartner*innen den in Vignette 4 gezeigten Sprachvergleich am Ende der Lehrveranstaltung weniger mit einer möglichen Wortschatzerweiterung aller Schüler*innen in Deutsch in Verbindung bringen als noch am Anfang der Lehrveranstaltung. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung ihre eingangs eher monolingual auf die (alleinige) Vermittlung der Bildungssprache Deutsch ausgerichtete Perspektive etwas abgebaut haben. Diese Interpretation stützt auch die geringe Abnahme in der Subkategorie *L1 fördert Dt.-Entwicklung* im Hinblick auf angenommene Auswirkungen speziell auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen. In Zusammenhang mit der geringen Zunahme in der Subkategorie *(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit* kann dies als Indikator dafür gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gelernt haben, lernrelevante Unterrichtsmerkmale hinsichtlich der Förderung des Sprachbewusstseins durch Sprachvergleiche in einer Unterrichtssequenz zu identifizieren und diese stärker mit einer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und einer Förderung des Sprachbewusstseins aller Schüler*innen und weniger mit der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch in Verbindung zu bringen. Hervorzuheben ist letztlich auch die mittlere Zunahme in der übergeordneten Kategorie **Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung**. Diese Zunahme zeigt, dass am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen die in der Vignette vorkommende Fremdpositionierung der beiden mehrsprachigen Schüler*innen durch die Lehrperson als „anderssprachig“ als lernrelevantes Unterrichtselement identifizieren und mit potenziellen Otheringprozessen in Bezug auf die beiden betreffenden Schüler*innen in Verbindung bringen können.

7.3.4.4 Zusammenfassung und Fazit der themenspezifischen Entwicklungen zu Vignette 4

Mit Vignette 4 sollte erhoben werden, inwiefern es im Zuge der Lehrveranstaltung gelungen ist, die Lehrveranstaltungsinhalte zum Potential von Sprachvergleichen als Möglichkeit, ansonsten nicht wahrgenommene Kompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen sichtbar zu machen und das Sprachbewusstsein aller Schüler*innen zu fördern, so zu vermitteln, dass sie von den Forschungspartner*innen in ihre Wissensstrukturen integriert wurden und bei der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abgerufen werden konnten. Der Fokus der Unterrichtssequenz liegt dabei auf zwei Schüler*innen, die von der Lehrperson dazu aufgefordert werden, an der Tafel aufgeschriebene deutsche

Fachwörter aus der Geometrie für ihre Mitschüler*innen in ihre jeweilige Erstsprache zu übersetzen und ebenfalls an die Tafel zu schreiben. Die übersetzten Wörter werden anschließend von allen nachgesprochen und mit den deutschen Fachwörtern verglichen. Die Entwicklungen in allen drei Hauptkategorien zeigen eine positive Entwicklung hinsichtlich der Beschreibung und Interpretation dieser Unterrichtssequenz.

Die unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungen in einzelnen Kategorien zeigen, dass lernrelevante Unterrichtselemente in Bezug auf das Potential von Sprachvergleichen, um ansonsten nicht wahrgenommene Kompetenzen mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen sichtbar zu machen und gleichzeitig das Sprachbewusstsein aller Schüler*innen zu fördern, bei der Schlusserhebung von mehr Forschungspartner*innen beschrieben und auch von mehr Forschungspartner*innen mit potenziell positiven Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen in Verbindung gebracht werden. Besonders hervorzuheben sind hier die Zunahmen in den Subkategorien *Rollenwechsel LP-SuS*, *Sprachvergleich findet statt* und *Othering bzw. Fremd-/Selbstpositionierung* bei der Hauptkategorie *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* sowie in den Subkategorien *(keine) Sensib. f. andere Sprache/n bzw. für Mehrsprachigkeit* und *Gefahr des Otherings* in der Hauptkategorie *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen*. Diese Entwicklungen können als Hinweis darauf gesehen werden, dass einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung die Lehrveranstaltungsinhalte zum Potential des Sprachvergleichs in ihre Wissensstrukturen integriert haben und dieses Wissen in praxisnahen Kontexten wie der Beschreibung und Interpretation einer Unterrichtssequenz auch abrufen können. Dies kann grundsätzlich als Erfolg der Lehrveranstaltung gesehen werden, wobei die geringen Besetzungen in einigen Kategorien auf weiteres Entwicklungspotential verweisen.

7.4 Zusammenfassung und Diskussion der statistischen Ergebnisse

Das Ziel der statistischen Analysen der Fragebogendaten war es, im Kontext der summativen Evaluation der Lehrveranstaltung die Kompetenzentwicklung der Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung anhand der Entwicklung ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung von der Eingangs- zur Schlusserhebung zu untersuchen. Dabei waren die folgenden drei untergeordneten Forschungsfragen leitend (vgl. auch Abschnitt 5.5.3):

- 3.1 Wie entwickelt sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in ihren drei Qualitätsdimensionen der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von der Eingangs- zur Schlusserhebung?

- 3.2 Inwiefern verändert sich die Differenziertheit der Äußerungen der Forschungspartner*innen in den beiden Qualitätsdimensionen Erklärung und Vorhersage in Bezug auf ihre argumentative Stringenz und inhaltliche Fokussierung von der Eingangs- zur Schlusserhebung?
- 3.3 Welche themenspezifischen Entwicklungen im Hinblick auf die Inhalte der Lehrveranstaltung zeigen sich in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Forschungspartner*innen von der Eingangs- zur Schlusserhebung?

Im Hinblick auf die untergeordnete Forschungsfrage 1 nach der Entwicklung in den drei Qualitätsdimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung zeigen die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Fragebogendaten unterschiedlich ausgeprägte Zunahmen in der absoluten Anzahl an Äußerungen von der Eingangs- zur Schlusserhebung in allen drei Qualitätsdimensionen (vgl. 7.1). Besonders hervorzuheben sind hier die hoch signifikanten Zunahmen bei mittleren Effektstärken in den beiden Qualitätsdimensionen *K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse*. Die Zunahme in der Qualitätsdimension *K2 – Erklärung für das Handeln der Lehrperson* ist nicht signifikant bei geringer Effektstärke. Diese Ergebnisse bedeuten, dass die Forschungspartner*innen am Ende der Lehrveranstaltung signifikant mehr lernrelevante Elemente mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts identifizieren und auch signifikant öfter potenzielle Auswirkungen der beobachteten Unterrichtsgestaltung auf die Lernprozesse der Schüler*innen anführen als am Anfang der Lehrveranstaltung. Diese Ergebnisse entsprechen jenen anderer qualitativer und quantitativer Interventionsstudien zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden Lehrpersonen auf Grundlage gemeinsamer Analyse von videographierten Unterrichtssequenzen (exemplarisch Fernández et al., 2020; Krammer et al., 2016; Krosanke, 2021; Michalsky, 2014; Niesen, 2018; Star & Strickland, 2008; Stürmer et al., 2016; van Es et al., 2017; van Es & Sherin, 2002; vgl. 3.3.3). Sieht man die professionelle Unterrichtswahrnehmung nun als Indikator für professionelle Handlungskompetenz (vgl. 3.3.2), verweisen diese Ergebnisse darauf, dass die Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung professionsrelevante mentale Konzeptstrukturen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung im Zuge der Lehrveranstaltung aufbauen und diese bei der Analyse von Unterrichtsvideos auch abrufen konnten, sie ihre professionelle Handlungskompetenz also weiterentwickelt haben.

Neben den unterschiedlich ausgeprägten Zunahmen an Äußerungen in den drei Qualitätsdimensionen zeigen die Ergebnisse auch unterschiedliche Entwicklungen im Hinblick auf die jeweiligen relativen Anteile der drei Qualitätsdimensionen an der Gesamtheit der Äußerungen bei der Eingangs- und Schlusserhebung. Hier fällt auf, dass der Anteil der Äußerungen in der Qualitätsdimension *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* zunimmt, während die Antei-

le der beiden anderen Qualitätsdimensionen abnehmen. Diese Entwicklung verweist auf eine Verschiebung des Analysefokus der Forschungspartner*innen weg von der einfachen Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung und der Erklärung der Handlungen der Lehrpersonen hin zu den Auswirkungen dieser Sprachverwendung bzw. Handlungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Eine solche Verschiebung des Analysefokus wurde auch schon in Studien zur Entwicklung der professionellen Wahrnehmung im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen für bereits berufstätige Lehrpersonen festgestellt (Minaříková et al., 2015; Sherin, 2007; Sherin & Han, 2004) und kann im Sinne einer stärkeren Schüler*innen- bzw. Lernprozessorientierung im Kontext mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung als weiteres Indiz für eine positive Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung gesehen werden (vgl. 3.3.3.).

Eine Verschiebung des Analysefokus der Forschungspartner*innen hin zu einer stärkeren Schüler*innen- bzw. Lernprozessorientierung belegen auch die Analyseergebnisse der Daten aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die untergeordnete Forschungsfrage 2 zur Differenziertheit der Äußerungen bei der Eingangs- und Schlusserhebung. Neben der bereits genannten Verschiebung des Analysefokus verweisen diese Analyseergebnisse auch auf eine Verbesserung der argumentativen Stringenz der Äußerungen der Forschungspartner*innen. Diese verbesserte argumentative Stringenz drückt sich dadurch aus, dass die Forschungspartner*innen in ihren Äußerungen ein in einer Unterrichtssequenz als lernrelevant identifiziertes Element schlüssiger begründet und sprachlich intersubjektiv nachvollziehbarer mit der Erklärung für das Handeln der Lehrperson oder mit der angenommenen Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen verknüpfen. Es zeigen sich so sowohl bei der Anzahl der Äußerungen in der Qualitätsdimension *K2 – Erklärung für das Handeln der Lehrperson* als auch bei der Anzahl der Äußerungen in der Qualitätsdimension *Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* hoch signifikante Verschiebungen bei großen Effektstärken hin zu mehr *differenziert-lernprozessfokussierten* Äußerungen, während die Anzahl der *allgemein-undefinierten* Äußerungen in beiden Qualitätsdimensionen abnimmt (vgl. 7.2.1). Diese Entwicklung zeigt sich ähnlich auch auf Ebene der Äußerungstypen. Hier nimmt die Anzahl *differenziert-lernprozessfokussierter* Äußerungstypen, d.h. überwiegend differenziert-lernprozessfokussiert argumentierender Forschungspartner*innen, in den beiden evaluierten Qualitätsdimension *K2 – Erklärung für das Handeln der Lehrperson* und *K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse* von der Eingangs- zur Schlusserhebung ebenfalls zu, während die Anzahl *allgemein-lehrendenfokussierter* bzw. *allgemein-handlungsfokussierter* Äußerungstypen jeweils abnimmt (vgl. 7.2.2). Diese Entwicklungen – insbesondere jene die argumentative Stringenz betreffend – können als Hinweis darauf gesehen werden, dass die Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung professionsrelevante mentale Konzeptstrukturen zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung nicht nur grundsätzlich aufbauen konnten (siehe oben), son-

dern es darüber hinaus im Sinne einer Verbesserung der wissensgesteuerten Verarbeitung auch zu einer stärkeren mentalen Vernetzung dieser professionsrelevanten Konzeptstrukturen gekommen ist (vgl. 3.3.2). Ähnliche Ergebnisse zeigen auch andere Studien zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen auf Grundlage gemeinsamer Analyse von videographierten Unterrichtssequenzen (Diener, 2016; Gießler, 2016; 2018; Krosanke, 2021; Santagata & Guarino, 2011; van Es et al., 2017), die diese Ergebnisse als Hinweis auf einen gelungenen Kompetenzaufbau interpretieren.

Zusammenfassend entsprechen diese Ergebnisse jenen anderer empirischer Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen auf Basis gemeinsamer Videoanalysen im Zuge universitärer Lerngelegenheiten (vgl. 3.3.3.2). Die Zunahmen an Äußerungen in den drei Qualitätsdimensionen professioneller Unterrichtswahrnehmung, die Verschiebung des Wahrnehmungsfokus hin zu den Lernprozessen der Schüler*innen sowie die Verbesserung in der argumentativen Stringenz der Äußerungen von der Eingangs- zur Schlusserhebung verweisen hierbei darauf, dass es durch die im Rahmen der hier vorliegenden Studie konzipierte Lehrveranstaltung grundsätzlich gelungen ist, die professionelle Unterrichtswahrnehmung für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung der Forschungspartner*innen und damit ihre professionelle Handlungskompetenz in diesem Bereich zu fördern. Inwiefern diese Förderung auch in Bezug auf zentrale Inhalte der Lehrveranstaltung gelungen ist, zeigen die Ergebnisse der themenspezifischen deskriptiven Analysen zu den vier Videovignetten im Hinblick auf die untergeordnete Forschungsfrage 3.

Die deskriptiven Ergebnisse zu Videovignette 1 zum Thema *sprachliche Klarheit und Strukturiertheit von Unterricht* zeigen unter anderem, dass bei der Eingangserhebung ein Drittel und bei der Schlusserhebung gut die Hälfte der Forschungspartner*innen als lernrelevant hervorhebt, dass die Lehrperson im Video Fachbegriffe explizit thematisiert und die Schüler*innen auch explizit zur Verwendung von Fachbegriffen auffordert (vgl. 7.3.1.1). Als Auswirkung der Unterrichtsgestaltung in Vignette 1 führt bei der Eingangserhebung knapp ein Fünftel und bei der Schlusserhebung über ein Drittel der Forschungspartner*innen ein besseres Verständnis der Inhalte durch die Schüler*innen an. Grundsätzliche Zweifel an einer positiven Auswirkung der Unterrichtsgestaltung in Vignette 1 äußerte bei der Eingangserhebung knapp ein Fünftel der Forschungspartner*innen, bei der Schlusserhebung werden kaum mehr solche Zweifel geäußert (vgl. 7.3.1.3).

Die deskriptiven Ergebnisse zu Videovignette 2 zum Thema *Mikro-Scaffolding* zeigen unter anderem, dass bei der Eingangserhebung ein Viertel und bei der Schlusserhebung knapp die Hälfte der Forschungspartner*innen als lernrelevant erkennen, dass die Lehrperson die Schüler*innen explizit zur Verwendung von Fachbegriffen auffordert und die Äußerungen der Schüler*innen dabei modelliert (vgl. 7.3.2.1). Als Erklärung für das Handeln der Lehrperson in Vignette 2 führen bei der Eingangserhebung ein Drittel und bei der Schlusserhebung zwei Drittel der Forschungspartner*innen die Intention der Lehrperson an, die Schü-

ler*innen zur produktiven Verwendung von Fach- bzw. Bildungssprache führen zu wollen (vgl. 7.3.2.2). In Bezug auf die vorhergesagte Auswirkung der Unterrichtsgestaltung nimmt bei der Eingangserhebung ein Drittel und bei der Schlusserhebung die Hälfte der Forschungspartner*innen an, dass die Schüler*innen lernen, sich in der Bildungssprache Deutsch besser auszudrücken (vgl. 7.3.2.3).

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse zu den Vignetten 1 und 2, deren thematischer Fokus auf den sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch liegt (vgl. 5.4.4.2), dass am Ende der Lehrveranstaltung ein größerer Anteil der Forschungspartner*innen jene Gestaltungselemente in den Unterrichtssequenzen als lernrelevant erkennt, die im Zuge der Lehrveranstaltung als bedeutsam für die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch behandelt wurden. Zusammenfassend bedeutet dies, dass zumindest einige Forschungspartner*innen im Zuge der Lehrveranstaltung eine stärker sprachbezogene Perspektive in Bezug auf die Bildungssprache Deutsch im Kontext fachlicher Lehr-/Lernprozesse einnehmen. Diese Ergebnisse entsprechen auch anderen Interventionsstudien zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch in ihrem zukünftigen Unterricht zu fördern (Krosanke, 2021, S. 224–230; Peuschel & Sieberkorb, 2017, S. 98; Schroedler & Grommes, 2019, S. 235–236). Eine solche stärker sprachbezogene Perspektive in Bezug auf die Bildungssprache Deutsch kann bei angehenden Lehrpersonen allerdings auch mit einer stärkeren monolingual auf Deutsch ausgerichteten und damit stärker defizitären Perspektive auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen einhergehen (Döll et al., 2017, S. 212; Peuschel & Sieberkorb, 2017, S. 98). Einblicke in die diesbezüglichen Entwicklungen im Zuge der hier konzipierten Lehrveranstaltung erlauben die folgenden Ergebnisse zu den Videovignetten 3 und 4, deren thematischer Fokus auf der aktiven Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen liegt (vgl. 5.4.4.2).

Die deskriptiven Ergebnisse zu Videovignette 3 zum Thema *Mehrsprachigkeit und Translanguaging* zeigen unter anderem, dass sowohl bei der Eingangs- als auch bei der Schlusserhebung fast alle Forschungspartner*innen die Verwendung von Deutsch und Russisch durch die beiden in der Videosequenz fokussierten Schüler*innen als lernrelevant erkennen (vgl. 7.3.3.1). Als Erklärung für die Unterrichtsgestaltung in Vignette 3 führen bei der Eingangserhebung knapp ein Fünftel und bei der Schlusserhebung ein Drittel der Forschungspartner*innen die Intention der Lehrperson an, die Erstsprache*n der Schüler*innen als Lernmedium einbeziehen zu wollen (vgl. 7.3.3.2). In Bezug auf die vorhergesagte Auswirkung der Unterrichtsgestaltung nimmt bei der Eingangserhebung ein Fünftel und bei der Schlusserhebung die Hälfte der Forschungspartner*innen an, dass die Verwendung der Erstsprache den Verstehensprozess der Schüler*innen unterstütze. Zudem nimmt bei der Eingangserhebung kaum ein*e Forschungspartner*in an, dass die Verwendung der Erstsprache den Gedankenaustausch unter den Schüler*in-

nen erleichtere, während dies bei der Schlusserhebung knapp ein Drittel als mögliche Auswirkung anführt. Eine umgekehrte Tendenz zeigt sich bei der Annahme, dass die Verwendung der Erstsprache die Deutschentwicklung hindere. Dies führt bei der Eingangserhebung gut ein Fünftel der Forschungspartner*innen an, bei der Schlusserhebung hingegen kaum noch jemand (vgl. 7.3.3.3).

Die deskriptiven Ergebnisse zu Videovignette 4 zum Thema *Sprachvergleich, Language Awareness und Othering* zeigen unter anderem, dass bei der Eingangserhebung kaum ein*e Forschungspartner*in den Aspekt des Otherings bzw. der Fremdpositionierung der Schüler*innen durch die Lehrperson als lernrelevant identifiziert, bei der Schlusserhebung tut dies fast ein Fünftel der Forschungspartner*innen (vgl. 7.3.4.1). Als Erklärung für die Unterrichtsgestaltung in Vignette 4 führen sowohl bei der Eingangs- als auch bei der Schlusserhebung gut ein Drittel der Forschungspartner*innen an, dass die Lehrperson die Erstsprachen der Schüler*innen als Ressource in den Unterricht einbeziehen wolle (vgl. 7.3.4.2). Als Auswirkung der Unterrichtsgestaltung in Vignette 4 sehen bei der Eingangserhebung knapp über der Hälfte und bei der Schlusserhebung deutlich über der Hälfte der Forschungspartner*innen eine Sensibilisierung aller Schüler*innen für andere Sprachen bzw. für Mehrsprachigkeit (vgl. 7.3.4.3).

Diese Ergebnisse zu den Vignetten 3 und 4 zeigen insgesamt, dass am Ende der Lehrveranstaltung ein größerer Anteil der Forschungspartner*innen jene Gestaltungselemente in den Unterrichtssequenzen als lernrelevant erkennt, die im Zuge der Lehrveranstaltung als Möglichkeiten behandelt wurden, um die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen. Insbesondere die Ergebnisse zu Vignette 3, in geringerem Ausmaß aber auch jene zu Vignette 4, verweisen hier auf die Entwicklung einer stärker ressourcenorientierten Perspektive zumindest einiger Forschungspartner*innen in Bezug auf die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Kontext fachlicher Lehr-/Lernprozesse. Diese stärker ressourcenorientierte Perspektive drückt sich dadurch aus, dass bei der Schlusserhebung am Ende der Lehrveranstaltung mehr Forschungspartner*innen die potenziell lernwirksamen Funktionen des gesamten sprachlichen Repertoires in ihren Analysen der beiden Videovignetten thematisieren als bei der Eingangserhebung zu Beginn der Lehrveranstaltung. Umgekehrt finden sich auch Anzeichen dafür, dass die monolinguale Fokussierung auf die Unterrichtssprache Deutsch und die defizitäre Perspektive auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen im Zuge der Lehrveranstaltung zumindest bei einigen Forschungspartner*innen abgebaut wurde, da etwa die Verwendung von Erstsprache*n am Ende der Lehrveranstaltung im Gegensatz zu ihrem Beginn kaum mehr als Hindernis für die Deutschentwicklung angeführt wird. Diese Ergebnisse entsprechen jenen anderer Studien: So stellt Niesen (2018, S. 130) die Entwicklung einer stärker ressourcenorientierten Perspektive angehender (Englisch-)Lehrpersonen in Bezug auf die Integration der Erstsprache*n von Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten im Zuge einer entsprechenden Lehrveranstaltung fest. Döll et al. (2021, S. 21) ver-

weisen auf Grundlage ihrer Ergebnisse aus der empirischen Evaluation eines Studienmoduls darauf, dass der Abbau einer defizitorientierten bzw. der Aufbau einer ressourcenorientierten Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen gelingen kann, wenn der thematische Fokus des Moduls auf dem gesamten linguistischen Repertoire von Schüler*innen liegt. Die daraus ableitbare Schlussfolgerung, dass diesbezüglich die inhaltliche Ausrichtung einer Lehrveranstaltung ein wesentlicher Einflussfaktor sein kann, wird durch die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie weiter empirisch untermauert.

Ganz grundsätzlich können all die in diesem Abschnitt zusammenfassend dargestellten Ergebnisse als Hinweis auf einen positiven Einfluss der Lehrveranstaltung auf die professionelle Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen im Hinblick auf mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Allerdings besteht – wie auch Schroedler und Grommes (2019, S. 335–336) in Bezug auf die Ergebnisse ihrer empirischen Evaluation einer Lehrveranstaltung für angehende Lehrpersonen anführen – noch weiteres Entwicklungspotential. Dieses Entwicklungspotential zeigt sich etwa im Bereich der Äußerungstypen, wo ein großer Teil der Forschungspartner*innen auch am Ende der Lehrveranstaltung nicht das höchste Niveau erreicht, oder auch bei den themenspezifischen Entwicklungen, wo auch bei der Schlusserhebung kaum ein zentrales Thema von wirklich allen Forschungspartner*innen genannt wurde.

8. Ergebnisse zur Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen auf Basis der Daten aus dem Lauten Erinnern

Mit dem Lauten Erinnern sollte untersucht werden, welche unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster aus den Kommentaren einiger Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten herausgearbeitet werden können, um davon ausgehend Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zum Zeitpunkt der Schlusserhebung zwei Wochen vor Lehrveranstaltungsende zu ziehen (vgl. 5.5.4). Da hier die Wissensbestände und Überzeugungen zu den Lehrveranstaltungsinhalten zum Erhebungszeitpunkt im Fokus standen, wurde in der Analyse der Daten Knorr (2013, S. 20) folgend nicht zwischen erinnerten und postaktionalen Gedanken unterschieden. Das bedeutet, es spielte in der Analyse keine Rolle, ob sich Äußerungen auf erinnerte Gedanken bezogen, die bereits beim Beantworten des Fragebogens in der Schlusserhebung eine Rolle spielten, oder ob es sich um postaktionale Gedanken handelte, die erst nach der Schlusserhebung im Zuge des Lauten Erinnerns aufkamen (vgl. 5.4.5.1).

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Analyse der Textstruktur der Daten aus dem Lauten Erinnern dargestellt. Herausgearbeitet wurden dabei vier Muster in der sprachlichen Darstellung, von den zwei auf eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte in unterschiedlicher Qualität (vgl. 8.1) und zwei auf eine nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte auf Grund von mangelndem Wissen bzw. starken persönlichen Überzeugungen hinweisen (vgl. 8.2). Diese vier sprachlichen Darstellungsmuster werden in den folgenden Abschnitten im Detail beschrieben und anhand von Datenbeispielen veranschaulicht.

8.1 Sprachliche Darstellungsmuster einer gelungenen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte

Im Zuge der Analyse der Daten aus dem Lauten Erinnern wurden zwei wesentliche sprachliche Darstellungsmuster der Unterrichtssequenzen in den Videovignetten herausgearbeitet, die auf eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte verweisen. Diese beiden Muster unterscheiden sich im Wesentlichen in der Differenziertheit der Beschreibung sowie in der Vollständigkeit der Argumentation. Diese Unterschiede lassen Rückschlüsse auf eine unterschiedliche Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte zu. Beide Muster werden in den folgenden beiden Abschnitten anhand von Datenbeispielen detailliert dargestellt.

8.1.1 Muster gänzlich gelungener Verarbeitung

Das sprachliche Darstellungsmuster, das auf eine erfolgreiche Verarbeitung entsprechender Lehrveranstaltungsinhalte schließen lässt, bleibt innerhalb des argumentativen Kommunikationsrahmens der Lehrveranstaltung (vgl. 5.5.4.2) und ist (überwiegend) thematisch sachbetont (vgl. 5.5.4.3). Auf Ebene der Textstruktur zeichnet sich dieses Muster dadurch aus, dass ein Vorgang in einer Unterrichtssequenz als regelgeleitet und generalisierbar beschrieben wird, was sich inhaltlich durch die Orientierung an den wesentlichen Teilvorgängen dieses Vorgangs und sprachlich an der überwiegenden Verwendung des Präsens sowie subjektloser Konstruktionen ausdrückt (vgl. 5.5.4.5). Diese Beschreibung steht bei diesem Muster in Verbindung mit einer inhaltlich und grammatikalisch vollständigen und kohärenten Argumentation in Bezug auf den beschriebenen Vorgang (vgl. 5.5.4.6). Tabelle 45 bietet einen Überblick über dieses sprachliche Darstellungsmuster.

Tabelle 45: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf erfolgreiche Verarbeitung der LV-Inhalte

Argumentativer Rahmen	Textfunktionale Einstellung	Struktur der Deskription	Struktur der Argumentation	Verweist auf
innerhalb	thematisch sachbetont	Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar, orientiert an dessen wesentlichen Teilprozessen	inhaltlich vollständig und kohärent	vollständiges Wissen

Ein Beispiel für die Realisierung dieses Musters zeigt die Darstellung des Themas „Scaffolding“ (Vignette 2) aus dem Lauten Erinnern von Hannes in Segment 6. Hannes greift hier zunächst die Äußerungen im Fragebogen hinsichtlich der Thematisierung von bildungssprachlichen Elementen „Spalte“ und „Zeile“ durch die Lehrperson in der Unterrichtssequenz auf (Z. 55–57). Dies spezifiziert er anschließend, indem er die Unterrichtssituation als konkretes Beispiel für eine Situation nennt, in der diese Begriffe benötigt werden (Z. 57–58). Anschließend generalisiert er diese Situation explizit, indem er die Bedeutung auch für andere Unterrichtsfächer sowie für den Alltag der Schüler*innen unterstreicht (Z. 59–61). Auf grammatikalischer Ebene verweisen hier die Verwendung des Passivs (Z. 52–53, Z. 56), des Generalpronomens „man“ (Z. 58) und der Zeitform des Präsens zusätzlich darauf, dass Hannes den hier beschriebenen Vorgang als regelgeleitet und generalisierbar versteht.

Segment 6:

- 52 Es werden nicht nur Fachtermini, sondern auch allgemeine Elemente d.
 53 Bildungssprache (z. B. Spalten u. Zeilen) thematisiert.
- 54 *Beim zweiten Video ((liest, 5s)) ähm da ist mir aufgefallen,*
 55 *„((liest/paraphrasiert:)) dass eben nicht nur •• ähm •• auf die ••• Termini*
 56 *wertgelegt wird/ •• also auf die Fachtermini wertgelegt wird, •• sondern •••*
 57 *generell auf • Elemente der Bildungssprache“, ((1s)) zum Beispiel eben ••• ähm*
 58 *wie man ((1s)) jetzt beschreibt auf welches • Bild man Bezug nimmt, also Spalten*
 59 *und Zeilen, das ist ja was, was nicht nur im •• Geschichtsunterricht •• ahm*
 60 *wirklich relevant wäre, •• sondern auch in anderen ••• ähm Fächern ((1s)) oder*
 61 *auch im • Alltag ((1s)) ahm Eingang finden kann.*

Hannes: 52–61

Das Thema des Umgangs der Lehrperson mit den Begriffen „Spalte“ und „Zeile“ greift Hannes zwei weitere Male auf. Beide Male stellt er dabei argumentativ einen Bezug zum Scaffolding her. Segment 7 zeigt die erste Wiederaufnahme dieses Themas. Hier greift Hannes im Lauten Erinnern seine im Fragebogen formulierte These wieder auf, dass in dieser Unterrichtssequenz Hilfestellung in Form von Begriffen an der Tafel bereitgestellt werden (Z. 90–91). Er argumentiert diese These mit der Nennung der konkreten Begriffsbeispiele aus der Videosequenz (Z. 94–95) und stützt diese Argumentation mit der Schlussregel, dass die Schüler*innen mithilfe dieser Begriffe ihre Aussagen den Erwartungen der Lehrperson gemäß formulieren können (Z. 95–96). Gestützt wird die gesamte Argumentation durch den expliziten Verweis auf das Prinzip des Scaffoldings (Z. 93) und die Nennung konkreter Beispiele von erwarteten Schüler*innenäußerungen (Z. 97).

Segment 7:

- 89 Hilfestellung in Form v. Begriffen auf der Tafel wird bereitgestellt
- 90 *((liest, 7s)) Und •• so ein bisschen ein/ •• also „((liest/paraphrasiert:))*
 91 *die/ die Hilfestellungen von/ von Begriffen auf der Tafel“, •• das ist so*
 92 *gemeint, •• dass/ also •• ich würd da vielleicht ein • bisschen ((1s)) ahm*
 93 *((2s)) Parallelen zum/ zum Scaffolding •• ziehen, •• dass da eben, also in nem*
 94 *sehr kleinen Rahmen, •• aber dass da eben/ ••• eben „die Spalten“ und „die*
 95 *Zeilen“ auf • die Tafel geschrieben werden, •• damit eben die Schülerinnen und*
 96 *Schüler ((1s)) ähm die Sätze genauso formulieren können, •• eben zum Beispiel*
 97 *„in Spalte 1 find/ und Zeile 3 findet man eben“, • ja.*

Hannes: 89–97

Segment 8 zeigt die zweite Wiederaufnahme dieses Themas. Hier greift Hannes im Lauten Erinnern seine im Fragebogen formulierte These wieder auf, wonach die Hilfestellungen der Lehrperson den Schüler*innen ermöglichen, Sätze nach der Vorstellung der Lehrperson zu formulieren (Z. 121–122). Er argumentiert diese These mit dem Verweis auf das Ende der Videosequenz, an dem die Schüler*innen die von der Lehrperson erwarteten Sätze korrekt formulieren (Z. 126–127). Diese Argumentation wird hier erneut mit der Schlussregel gestützt, dass die Schüler*innen die Sätze am Ende auf Grund der Unterstützung durch die Lehrperson erfolgreich formulieren konnten (Z. 124–126). Zusätzlich gestützt wird die gesamte Argumentation durch den erneuten expliziten Verweis auf das Prinzip des Scaffoldings (Z. 123), das Hannes hier auch noch um den Aspekt der allmählichen Rücknahme der Hilfestellungen ergänzt (Z. 127–128). Auffällig sind hier die im Verhältnis häufigen und langen Sprechpausen, an deren Ende die Argumentation kohärent und thematisch passend weiter ausgebaut wird. Sie könnten ein Hinweis darauf sein, dass das hier abgerufene Wissen nicht automatisiert abgerufen werden kann, sondern (noch) intensive Nachdenkprozesse für den Abruf notwendig sind.

Segment 8:

121 S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] können durch Hilfestellung der L[ehrpersion] nach
122 und nach die Sätze nach der Vorstellung d L[ehrpersion] formulieren

123 *((liest, 8s)) Und auch hier ähm ... wieder im Sinne des Scaffolding, ((1s)) ähm*
124 *durch die Hilfestellungen der Lehrperson ((1s)) nicht nur die an der Tafel sind,*
125 *sondern generell, ((1s)) ähm ((1,5s)) können ((1,5s)) die Sätze, ((1s)) die die*
126 *Lehrp/ person verlangt ((2,5s)) ähm ... am Schluss wirklich ((1s)) so ge/ äh*
127 *formuliert werden ((1s)) und/ also diese Hil/ Hilfestellung wird, .. glaub ich,*
128 *• schon ((1s)) bewusst • nach und nach zurückgenommen. ((blättert um, 6s))*

Hannes: 121–128

Insgesamt zeigt dieses Beispiel von Hannes, wie Forschungspartner*innen im Lauten Erinnern Elemente der Unterrichtsgestaltung in den Videovignetten als regelgeleiteten und generalisierbaren Prozess beschreiben, um anschließend eine sachbetonte und thematisch kohärente Argumentation hinsichtlich der möglichen Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen auf diese Beschreibung aufzubauen. Eine solche sprachliche Darstellung eines Themas ist ein Indiz dafür, dass die Forschungspartner*innen dieses Thema gänzlich erfolgreich verarbeitet haben. Eine solche gänzlich erfolgreiche Verarbeitung ist nicht immer der Fall, wie das folgende Muster in der sprachlichen Darstellung der verschiedenen Themen zeigt.

8.1.2 Muster teilweise gelungener Verarbeitung

Das sprachliche Darstellungsmuster, das auf eine teilweise Verarbeitung entsprechender Lehrveranstaltungsinhalte schließen lässt, bleibt auch innerhalb des argumentativen Kommunikationsrahmens der Lehrveranstaltung (vgl. 5.5.4.2) und ebenfalls (überwiegend) thematisch sachbetont (vgl. 5.5.4.3). Wie im Muster einer gänzlich gelungenen Verarbeitung wird auf Ebene der Textstruktur auch bei diesem Muster ein Vorgang in einer Unterrichtssequenz als regelgeleitet und generalisierbar beschrieben, was sich inhaltlich durch die Orientierung an den wesentlichen Teilvorgängen dieses Vorgangs und sprachlich an der überwiegenden Verwendung des Präsens sowie subjektloser Konstruktionen ausdrückt (vgl. 5.5.4.5). Im Unterschied zum Muster gänzlich erfolgreicher Verarbeitung ist die Argumentation in Bezug auf den beschriebenen Vorgang hier aber inhaltlich sowie grammatikalisch teilweise unvollständig und weniger kohärent (vgl. 5.5.4.6). Tabelle 46 bietet einen Überblick über dieses sprachliche Darstellungsmuster.

Tabelle 46: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf teilweise Verarbeitung der LV-Inhalte

Argumentativer Rahmen	Textfunktionale Einstellung	Struktur der Deskription	Struktur der Argumentation	Verweist auf
innerhalb	thematisch sachbetont	Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar, orientiert an dessen wesentlichen Teilprozessen	inhaltlich unvollständig und inkohärent	unvollständiges Wissen

Ein Beispiel für die Realisierung dieses Musters zeigt die folgende Darstellung des Themas „Sprachenvergleich“ (Vignette 4) aus dem Lauten Erinnern von Dominik in Segment 9. Dominik greift hier zunächst seine Antwort im Fragebogen zum wahrgenommenen Sprachvergleich auf (Z. 296–298), bestätigt anschließend, diesen Gedanken „genau so“ gedacht zu haben (Z. 298–299) und schließt dem eine Beschreibung der Unterrichtssituation an (Z. 299–301). Der als lernrelevant identifizierte Aspekt des Sprachvergleichs kommt bei Dominik ausschließlich in diesem Segment vor und wird hier in drei Zeilen beschrieben (Z. 299–301). Dabei werden wesentliche Elemente der Unterrichtssequenz, wie die kontrastive Darstellung russischer und deutscher Fachwörter an der Tafel sowie die Aufforderung der Lehrperson zum Sprachvergleich, nicht differenziert dargestellt, sondern in der Formulierung „es wird •• gemeinsam besprochen“ (Z. 300) pauschal zusammengefasst. Auf grammatikalischer Ebene sind die Verwendung des Passivs (Z. 300) und der Zeitform des Präsens ein Hinweis darauf, dass Dominik den beschriebenen Vorgang als regelgeleitet und generalisierbar versteht.

Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 301) beginnt Dominik seine Annahmen über die Wirkung dieser Unterrichtssituation auf die Lernprozesse der Schüler*innen zu formulieren (Z. 301–310). Die thematische Struktur dieses Textab-

schnitts wird durch die argumentative Themenentfaltung bestimmt. Als mögliche Wirkung nennt Dominik hier zunächst die These, dass den Schüler*innen zwar „wahrscheinlich wenige bis keine Fachwörter“ (Z. 302), dafür aber das Fehlen von Artikeln im Russischen in Erinnerung bleiben würden (Z. 303–304). Diese These argumentiert Dominik kausal damit, dass das Fehlen von Artikeln im Russischen „ein allgemeines Gesetz“ sei (Z. 305). Dieses Argument wird in weiterer Folge durch keine Schlussregel gestützt, wobei die anschließende Pause von ein- einhalb Sekunden, der erneute Sprechbeginn, das langgezogene „Uund“ sowie die erneute Pause von einer Sekunde (alles Z. 305) darauf hindeuten können, dass Dominik hier nach einer Schlussregel für die Stützung seiner Argumentation sucht. Diese Suche setzt sich in den folgenden Äußerungen von Dominik fort, in denen er erneut die Artikellosigkeit des Russischen als Ertrag dieser Unterrichtssequenz aufgreift (Z. 306–309). Die Relevanz dieses Ertrags schränkt Dominik einerseits selbst durch das „nur“ in der Formulierung „wenn nur hängen bleibt“ (Z. 307) ein, bezeichnet ihn andererseits als „wesentlicher Punkt, den man vielleicht mal irgendwann im Leben brauchen kann“ (Z. 308–309). Die Fortsetzung dieser Äußerung durch „oder einfach“ mit anschließendem Abbruch (Z. 309) könnte darauf hindeuten, dass Dominik mit dieser Argumentation selbst nicht zufrieden ist, sie daher noch ergänzen möchte, ihm aber keine weitere Ergänzung einfällt und er daher beschließt, diesen Argumentationsstrang mit „genau“ (Z. 310) zu beenden. Eine Argumentation hinsichtlich der Förderung des metasprachlichen Wissens und dessen Auswirkungen, wie es hier möglich gewesen wäre, gelingt ihm hier nicht.

Nach einer Pause von zweieinhalb Sekunden greift Dominik den zweiten Teil seiner Antwort im Fragebogen auf, in der er die Unterrichtsgestaltung als Teil eines sprachbewussten Unterrichts rahmt (Z. 310–311). Diese Rahmung argumentiert er damit, dass die in der Unterrichtssequenz gezeigte Lehrerin „von der reinen Mathematik auf Deutsch“ (Z. 312) weggehe. Als Schlussregel zur Stützung dieser Argumentation nennt Dominik, dass die Lehrerin „so allgemeine Sachen über den sprachbewussten Unterricht“ (Z. 314) bespreche, die er oben bereits genannt habe. Durch die Formulierung „so allgemeine Sachen“ bleibt die Argumentation hier vage und auch der Verweis auf die ebenso inkohärent argumentierte Textstelle vorher (Z. 301–310) ändert dies nicht. Dieser letzte Teil von Dominiks Äußerung (Z. 310–315) kann daher als Hinweis darauf gesehen werden, dass Dominik zwar den Begriff des sprachbewussten Unterrichts kennt, ihn aber lediglich vage mit der Berücksichtigung anderer Erstsprachen als Deutsch im Unterricht in Verbindung bringen kann. Die im Verhältnis vielen und langen Pausen können in diesem Kontext als Zeichen für diese inhaltliche Unsicherheit gesehen werden.

Segment 9:

- 294 - keine Artikel im Russischen → selbst wenn man sich Fachwörter nicht merkt,
 295 bleibt dies vielleicht hängen → Teil eines sprachbewussten Unterrichts
- 296 ((2s)) Und die Lernprozesse der Schüler, ((1,5s)) ähm ((1,5s))
 297 „((liest/paraphrasiert:)) keine Artikel im Russischen, selbst wenn man sich
 298 Fachwörter nicht merkt, •• bleibt dies vielleicht hängen“. ••• Ähm genau so habe
 299 ich mir das gedacht. •• Also •• der Schüler kommt an die Tafel, ((1s)) äh es
 300 wird •• gemeinsam besprochen bzw. ein Schüler erwähnt, •• dass im Russischen
 301 keine Artikel gibt, •• das ist ihm aufgefallen ((2s)) und selbst wenn jetzt da •
 302 nicht jedes Fachwort bzw. •• wahrscheinlich wenige bis gar keine Fachwörter im
 303 Mathematischen ((1s)) ähm ((1s)) in Erinnerung bleiben, •• kann sowas zum
 304 Beispiel, •• finde ich, trotzdem als Überpunkt •• in Erinnerung bleiben, ••
 305 weil es einfach •• ein allgemeines Gesetz ist. ((1,5s)) Uund •• ja, ((1s)) also
 306 selbst wenn nur die Artikel/ •• also •• selbst wenn nur im Russischen hängen
 307 bleib/ ((lacht, 0,5s)) • selbst wenn nur hängen bleibt, dass im Russischen keine
 308 Artikel gibt, •• ist es schon ein wesentlicher Punkt, den man ((1s)) ähm ••
 309 vielleicht mal irgendwann im Leben brauchen kann, oder einfach, ((1s)) ja, ((1,
 310 5s)) genau. ((2,5s)) Uund „((liest/paraphrasiert:)) Teil eines sprachbewussten
 311 Unterrichts“ ((2s)) da •• meine ich eben, ((1s)) ähm ((1,5s)) dass sie abseits/
 312 also ((1s)) weg von der reinen Mathematik auf Deutsch ((1s)) bzw. in der
 313 Erstsprache ((2s)) ähm •• weggeht •• und eben, •• ja, so allgemeine Sachen über
 314 den •• sprachbewussten Unterricht, wie ich die jetzt genannt hab, •• ähm •
 315 bespricht, •• ja. ((1s)) Das war es.

Dominik: 294–315

Insgesamt zeigt dieses Beispiel von Dominik, wie Forschungspartner*innen im Lauten Erinnern Elemente der Unterrichtsgestaltung in den Videovignetten zwar grundsätzlich als regelgeleiteten und generalisierbaren Prozess beschreiben, deren mögliche Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen aber nicht vollständig und kohärent mit Bezug auf die Lehrveranstaltungsinhalte argumentieren können. Eine solche sprachliche Darstellung eines Themas ist ein Hinweis darauf, dass die Forschungspartner*innen dieses Thema lediglich teilweise verarbeitet haben. Neben solchen Beispielen einer lediglich teilweisen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte finden sich auch Beispiele für eine gänzlich nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte. Solche Beispiele werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

8.2 Sprachliche Darstellungsmuster einer nicht gelungenen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte

Neben den Mustern in der sprachlichen Darstellung der Unterrichtssequenzen in den Videovignetten, die auf eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte verweisen, wurden im Zuge der Datenanalyse zwei weitere sprachliche Darstellungsmuster herausgearbeitet, die auf eine nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte verweisen. Diese beiden Muster unterscheiden sich im Wesentlichen in der Differenziertheit der Beschreibung sowie in der Vollständigkeit der Argumentation. Diese Unterschiede lassen Rückschlüsse auf die unterschiedliche Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte zu. Beide Muster werden in den folgenden beiden Abschnitten anhand von Datenbeispielen dargestellt.

8.2.1 Muster nicht gelungener Verarbeitung auf Grundlage mangelnden Wissens

In den Daten aus dem Lauten Erinnern finden sich Beispiele für ein sprachliches Darstellungsmuster, das auf eine mangelnde Wissensbasis hinsichtlich der Lehrveranstaltungsinhalte und entsprechend auf eine misslungene Verarbeitung dieser Inhalte schließen lässt. Wie auch die Muster einer gelungenen Verarbeitung bleibt auch dieses Muster innerhalb des argumentativen Kommunikationsrahmens der Lehrveranstaltung (vgl. 5.5.4.2) und ist (überwiegend) thematisch sachbetont (vgl. 5.5.4.3). Dieses Muster zeichnet sich im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Mustern dadurch aus, dass sich die Darstellung der Unterrichtssequenz inhaltlich am Berichten des chronologischen Verlaufs des Vorgangs orientiert und grammatikalisch durch Vergangenheitstempora dominiert wird, wodurch der Vorgang als einmaliger Vorgang in der Vergangenheit konzipiert wird (vgl. 5.5.4.5). Wesentliche Teilvorgänge werden hier nicht oder nur sehr oberflächlich benannt. Die Argumentation in Bezug auf den berichteten Vorgang ist bei diesem Muster inhaltlich unvollständig, inkohärent und basiert nicht auf Fachkonzepten bzw. den Lehrveranstaltungsinhalten (vgl. 5.5.4.6). Tabelle 47 bietet einen Überblick über dieses sprachliche Darstellungsmuster.

Tabelle 47: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf mangelndes Wissen und daher nicht gelungene Verarbeitung der LV-Inhalte

Argumentativer Rahmen	Textfunktionale Einstellung	Struktur der Deskription	Struktur der Argumentation	Verweist auf
innerhalb	thematisch sachbetont	Berichten eines einmaligen Vorgangs, orientiert an dessen chronologischem Verlauf	inhaltlich unvollständig und inkohärent	fehlendes Wissen

Ein Beispiel für die Realisierung dieses Musters zeigt die folgende Darstellung des Themas „Klarheit und Strukturiertheit“ (Vignette 1) aus dem Lauten Erinnern von Simon in Segment 10. Simon greift hier zunächst seine Antwort im Fragebogen hinsichtlich der deutlichen und langsamen Sprechweise der Lehrperson und ihre Erklärung einzelner Begriffe auf (Z. 7–9) und spezifiziert sie durch Beispiele aus der Unterrichtssequenz (Z. 9–13). Die deutliche und langsame Sprechweise bezieht sich dabei vermutlich auf die sprachliche Modulation der Lehrperson zur Strukturierung ihrer Aussagen, die Erklärung der einzelnen Begriffe auf die explizite und fragengeleitete Aktivierung des Vorwissens zu den in der vorhergegangenen Stunde eingeführten Fachwörtern. Diese wesentlichen Teilvorgänge werden so aber nicht genannt, die Darstellung wirkt thematisch daher oberflächlich und ähnelt deshalb stärker einem Bericht des chronologischen Verlaufs der Unterrichtssequenz. Dieser Eindruck wird durch die Dominanz der Vergangenheitstempora verstärkt. Die Aussage am Ende (Z. 14–15) zur richtigen Aussprache bleibt gänzlich unklar, da nicht weiter ausgeführt wird, worauf sich „richtig ausgesprochen“ hier bezieht und in welcher Beziehung es zur Unterrichtssequenz steht.

Segment 10:

- 2 Gut, •• ahm also erste Frage: „((liest/paraphrasiert:)) Was fällt Ihnen an
3 dieser Unterrichtssituation im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung auf?“
4 Lehrerin spricht sehr deutlich und langsam
5 geht auf die einzelnen Begriffe genau ein
- 6 ••• Ahm ••• also im Grunde ich habe mich da recht gut hineinversetzen können in
7 die Schülerrolle, wie das damals war. •• Ähm der Lehrer hat auf jeden Fall sehr
8 deutlich und sehr langsam gesprochen • und ist genau auf die Begriffe
9 eingegangen, so wie ich es da hingeschrieben hab. ••• Er hat sehr genau erklärt,
10 äh •• was sind Schenkel, •• äh was sind Seiten, und er hat • genau auf ähm ••
11 die Reaktionen der Schüler ist er genau eingegangen. •• Ähm •• was jetzt was
12 genau ist, das heißt die Schüler mussten wieder genau definieren, was ein
13 Schenkel ist beziehungsweise ••• was äh eine ••• Seite ist. •• Was die Winkel
14 sind, ähm • Beta mit dem ganz/ •• äh ••• äh ((1s)) ja, so richtig ausgesprochen,
15 ähm ((1,5s)) genau.

Simon: 2–15

Etwas später greift Simon das Thema indirekt wieder auf, indem er sich zu den von ihm angenommenen Auswirkungen der als lernrelevant wahrgenommenen Aspekte auf die Schüler*innen äußert. Wie Segment 11 zeigt, greift er dabei seine Antwort aus dem Fragebogen, dass die Schüler*innen „dem Stoff gut folgen“ können (Z. 23), im Lauten Erinnern wieder auf (Z. 27–28). Diese These wird aber nicht weiter gestützt, die Argumentation wird also nicht fortgeführt. Simon leitet stattdessen explizit auf die nächste Antwort im Fragebogen über (Z. 29), in der er

darauf eingeht, dass es nicht sicher sei, wie gut manche Schüler*innen dem Unterricht folgen könnten (Z. 30–31). Diese These greift er im Lauten Erinnern wieder auf (Z. 32–33) und führt einen Schüler aus der Videosequenz als konkretes Beispiel an (Z. 34–35). Als Argument dafür, dass dieser Schüler dem Unterricht nicht gut folgen könne, führt Simon an, dass dieser Schüler viel in die Luft geschaut habe (Z. 35–36). Als implizite Schlussregel, die dieser Argumentation zugrunde liegt, kann entsprechend formuliert werden, dass Schüler*innen, die nicht in die Luft schauen, gut folgen können. Eine Argumentation auf Grundlage von Fachkonzepten bzw. Lehrveranstaltungsinhalten ist hier also nicht zu erkennen.

Segment 11:

23 Schüler können dem Stoff gut folgen

24 ((1s)) „((liest/paraphrasiert:)) Welche Wirkung hat die von Ihnen beobachtete
 25 Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Sprache und Sprachverwendung Ihrer Meinung
 26 nach •• auf die Lernprozesse der SchülerInnen im Allgemeinen? Warum?“ ((1s)) Ähm
 27 ••• ich hab mir auf jeden Fall gedacht, dass die Schüler ••• äh recht gut folgen
 28 konnten, • was gesagt wird im Allgemeinen, es gibt ((1s)) nach meinen Eindruck
 29 eine Ausnahme, auf die komme ich gleich zu.

30 Es ist nicht sicher, wie gut manche Schüler dem Unterricht folgen

31 können/verstehen (→ Schüler im grünen T-Shirt)

32 ••• Ähm es ist ••• für mich nämlich nicht sicher gewesen, ob äh •• wirklich
 33 alle Schüler ((2s)) aufpassen bzw. wie gut sie ähm •• verstehen, was gesagt wird.
 34 Zum Beispiel ((zieht Screenshot am Fragebogen ins Bild)) wenn wir hier •• ein/
 35 ein Foto haben von diesem Ausschnitt, •• ähm ••• der Schüler in grün, • er hat
 36 recht viel in die Luft geschaut und ahm ((1s)) ich hatte zumindest den Eindruck,
 37 dass er • nicht versteht bzw. nicht äh •• folgen kann oder/ oder • einfach nur
 38 nicht interessiert ist, •• ähm • was im Unterricht ähm • besprochen wird. ((2s))
 39 Das zum ersten Video.

Simon: 23–39

Insgesamt zeigt dieses Beispiel von Simon, wie Forschungspartner*innen wesentliche Teilprozesse der Unterrichtsgestaltung in den Videovignetten nicht als solche benennen, sondern sich auf das Berichten des chronologischen Verlaufs der Unterrichtssequenz beschränken. Die auf diesem Bericht aufbauende Argumentation möglicher Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung auf die Lernprozesse beruht entsprechend kaum auf Lehrveranstaltungsinhalten, ist unvollständig und wenig kohärent. Eine solche sprachliche Darstellung ist ein Hinweis darauf, dass die Forschungspartner*innen die mit dem entsprechenden Thema zusammenhängenden

Lehrveranstaltungsinhalte nicht verarbeitet haben, also nach wie vor keine Wissensgrundlage für Darstellung und Argumentation des Themas haben oder diese zumindest nicht abrufen können. Neben solchen Beispielen einer mangelnden Wissensgrundlage als Hinweis auf eine nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte finden sich auch Beispiele, in denen die individuelle Wertebasis einer erfolgreichen Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte entgegenzustehen scheint. Ein solches Beispiele wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

8.2.2 Muster nicht gelungener Verarbeitung auf Grundlage entgegenlaufender Überzeugungen

Neben einer mangelnden Wissensbasis als Anzeichen für eine misslungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte finden sich in den Daten auch Beispiele für ein sprachliches Darstellungsmuster, das auf einen starken Einfluss der Wertebasis in Form persönlicher Überzeugungen auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte schließen lässt. Dieses Muster zeichnet sich im Gegensatz zu den anderen dadurch aus, dass es den argumentativen Kommunikationsrahmen der Lehrveranstaltung verlässt (vgl. 5.5.4.2) und (überwiegend) evaluativ meinungsbetont ist (vgl. 5.5.4.3). Auf Ebene der Textstruktur wird bei diesem Muster – ähnlich wie bei denen einer gelungenen Verarbeitung – ein Vorgang in einer Unterrichtssequenz als regelgeleitet und generalisierbar beschrieben, was sich inhaltlich durch die Orientierung an den wesentlichen Teilvorgängen dieses Vorgangs und sprachlich an der überwiegenden Verwendung des Präsens sowie subjektloser Konstruktionen ausdrückt (vgl. 5.5.4.5). Die Argumentation in Bezug auf den beschriebenen Vorgang ist bei diesem Muster inhaltlich im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsinhalte unvollständig, in sich aber kohärent (vgl. 5.5.4.6). Tabelle 48 bietet einen Überblick über dieses sprachliche Darstellungsmuster.

Tabelle 48: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf starke Überzeugungen und daher nicht gelungene Verarbeitung der LV-Inhalte

Argumentativer Rahmen	Textfunktionale Einstellung	Struktur der Deskription	Struktur der Argumentation	Verweist auf
außerhalb	evaluativ meinungsbetont	Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar, orientiert an dessen wesentlichen Teilprozessen	inhaltlich unvollständig, in sich aber kohärent	starke Überzeugungen

Ein Beispiel für die Realisierung dieses Musters zeigt die folgende Darstellung des Themas „freie Sprachwahl Gruppenarbeit“ (Vignette 3) aus dem Lauten Erinnern von Maria in Segment 12. Maria hat die Sprachmischung der beiden Schülerinnen in der Partnerarbeit bereits bei der schriftlichen Analyse der Unterrichtssequenz als lernrelevante Unterrichtselemente identifiziert und als Antwort im Fragebogen

notiert (Z. 144–150). Im Lauten Erinnern greift Maria ihre Antwort im Fragebogen wieder auf und führt sie in einer überwiegend deskriptiven Passage weiter aus. Sie beginnt mit der Beschreibung der Situation in der Partnerarbeit (Z. 151–171) und geht vor allem auf die Sprachverwendung der beiden Schülerinnen ein. Dabei unterscheidet sie zwischen einer Schülerin, die auf Deutsch spricht und sich mehr auf die Thematik der Partnerarbeit konzentrieren wolle (Z. 158–161), und einer anderen Schülerin, die immer wieder „in die Erstsprache verfällt“ (Z. 157) und eher vom Arbeitsauftrag ablenke (Z. 162). Das negativ konnotierte Wort „verfällt“ verweist hier auf eine negative Einstellung gegenüber der Verwendung der Erstsprache durch diese Schülerin, verstärkt wird dies zudem auch durch die Verbindung mit der „oberflächlichen“ und „nicht wirklich konzentriert[en]“ Bearbeitung des Arbeitsauftrages (Z. 170–171) und dem teilweise gänzlichen Abweichen vom Thema der Gruppenarbeit durch die beiden Schülerinnen (Z. 165–166). Dieses Abweichen sieht Maria von der häufiger die Erstsprache sprechenden Schülerin initiiert (Z. 156–162). Anschließend positioniert sich Maria hier explizit, indem sie sagt, dass sie das Vermischen von Erstsprache mit Deutsch „persönlich auch nicht so gut finde“ (Z. 172–173). Schließlich bringt Maria die Verwendung einer anderen Sprache damit in Verbindung, dass sie es der Lehrperson nicht zu erkennen ermögliche, dass die Schülerinnen vom Thema abgekommen seien und sie daher auch nicht darauf reagieren könne (Z. 173–177). Dieser letzte Abschnitt zeigt, dass Maria die Situation grundsätzlich dahingehend als generalisierbaren Vorgang wahrnimmt, als dass die Verwendung anderer Sprachen die Handlungsmöglichkeit der Lehrperson, hier hinsichtlich Kontrolle der Schülerinnen, einschränke. Diese generalisierende Darstellung wird auf grammatikalischer Ebene durch die Verwendung des Präsens und die Dominanz von Handlungsverben zusätzlich unterstützt.

Segment 12:

144 - S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] gehen sofort in Muttersprache über (Türkisch?
 145 Russisch?) und vermischen mit Deutsch
 146 - 2 Mädchen → 1 will Deutsch sprechen, 2. fällt immer in Muttersprache zurück
 147 - beide mischen Sprachen
 148 - S[chülerinnen] u[nd] S[chüler] kommen auch vom Thema ab (reden über Mode)
 149 L Lehrperson bekommt dies ja nicht mit, da sie die Sprache der Mädchen nicht
 150 versteht. Wäre das auf Deutsch gewesen, hätte sie sie (vielleicht) eher „gerügt“

151 *((dreht den Fragebogen um, 8s)) Video drei. ((liest, 23s)) Ahm*
 152 *„((liest/paraphrasiert:)) in dieser Unterrichts ah situation is es so, dass die*
 153 *Lehrperson zwei Mädchen ah • ah • zu einer Partnerarbeit • zusammensetzt, die ••*
 154 *ahm dieselbe Mutter/ also Erstsprache sprechen. •• Ich weiß nicht, ob das*
 155 *Türkisch oder Ruschi/ Russisch war, ich konnt s leider nicht so erkennen. •• Ahm*
 156 *((1s)) mir ist aufgefallen, • dass dieses Mädchen ((zeigt mit Stift auf eine*
 157 *Person im Screenshot)) immer wieder im Gespräch dann in die Erstsprache verfällt*
 158 *•• und • dass dieses Mädchen ((zeigt mit Stift auf eine weitere Person im*
 159 *Screenshot)) aber eher auf Deutsch • mehr spricht“ und sich mehr auf ah • die*
 160 *Thematik eben dieser Partnerarbeit oder Gruppenarbeit •• ahm konzentrieren*
 161 *möchte, •• während diese Schülerin ((zeigt mit Stift wieder auf die erste Person*
 162 *im Screenshot)) ahm • eher mehr ab • lenkt, • wobei dann diese Schülerin ((zeigt*
 163 *mit Stift wieder auf die zweite Person im Screenshot)) ahm •• quasi drauf*
 164 *eingeht, in dem sie eben sagt „Ja, das steht dir gut“ und so weiter, „das*
 165 *solltest du öfters tragen“, •• „((liest/paraphrasiert:)) also sie g/ gehen dann*
 166 *irgendwie auf das Thema Mode ein“, • kurzfristig, aber doch, •• ahm und was eben*
 167 *die Thematik der Gruppenarbeit betrifft, • sie • ah reden zwar drüber, aber sie*
 168 *gehen nicht auf d/ detaillierte ••• ahm Begriffe ein, sie gehen nicht auf*
 169 *detaillierte •• Unterteilung des Themas ein, •• sondern sie diskutieren eher*
 170 *oberflächlich meiner Meinung nach, ••• ahm ••• sie arbeiten das nicht wirklich*
 171 *konzentriert aus ((1,5s)) und „((liest/paraphrasiert:)) vermischen auch immer*
 172 *ihre Erstsprache eben mit der deutschen Sprache“, • was ich • persönlich auch*
 173 *nicht so gut finde •• und „((liest/paraphrasiert:)) die Lehrperson, die sich ••*
 174 *ahm – • da komm ich dann später drauf zu sprechen – •• ah kann das ja gar nicht*
 175 *mitbekommen, weil • ahm •• würden die Schülerinnen in • Deutsch sprechen und*
 176 *sich über Mode unterhalten, • würde die Lehrperson das mitbekommen • und würde*
 177 *wahrscheinlich darauf reagieren, aber in dem Fall •• bekommt sie es mit/ nicht*
 178 *mit“, •• weil...*

Maria: 144–178

Maria nimmt das Thema der Verwendung von Deutsch und Russisch durch die Schülerinnen auch im Hinblick auf das Handeln der Lehrperson wieder auf, wie Segment 13 zeigt. Dabei bringt sie es mit dem „Fehler“ der Lehrperson in Verbindung, dass sie die beiden Mädchen zusammenarbeiten lasse, obwohl sie wisse, dass die beiden Schülerinnen dieselbe Erstsprache hätten. Durch die explizite Bezeichnung des Handelns der Lehrperson als „Fehler“ wird der Aspekt der Verwendung zweier Sprachen bereits im Fragebogen negativ gerahmt (Z. 185–186). Eine Argumentation für diese negative Rahmung findet sich im Fragebogen bei Maria nicht, diese wird im Lauten Erinnern geäußert. Hier greift Maria ihre Antwort aus dem Fragebogen zunächst auf, führt sie weiter aus und formuliert die These, dass die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch dazu führe, dass die Schüler*innen sich nicht ausschließlich mit dem Arbeitsauftrag und den Lerninhalten auseinandersetzen würden, sondern auch über andere Dinge sprechen würden (Z. 206–212). Sie argumentiert dies mit einer der Lehrperson zugeschriebenen Erfahrung mit mehrsprachigen Schüler*innen, auf deren Grundlage die Lehrperson hätte wissen müssen, dass Schüler*innen mit derselben Erstsprache diese Sprache verwenden würden, um über nicht für den Unterricht relevante Themen zu sprechen, woraus ein nicht näher ausgeführter Nachteil entstehe (Z. 208–212). Diesen entstandenen Nachteil führt Maria auf zwei explizit als Fehler bezeichnete Handlungen der Lehrperson zurück: Einerseits sei die Lehrperson nicht im Klassenraum umhergegangen und habe die Schüler*innen daher nicht ausreichend kontrollieren können (Z. 198–204), andererseits habe sie die beiden Schüler*innen trotz zugeschriebener Erfahrung mit mehrsprachigen Schüler*innen, die bei der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch über nicht für den Unterricht relevante Themen sprachen, zusammengesetzt (Z. 204–212). Daraus lässt sich implizit die Schlussregel ableiten, dass Lernen effektiver stattfindet, wenn die Lehrperson die Schüler*innen gut kontrolliere, diese Kontrolle wiederum funktioniere besser, wenn die Lehrperson alle Schüler*innen verstehe, weshalb die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch unterbunden werden solle. Die durchgehende Formulierung im Indikativ und die Autorentilgung durch die Verwendung unpersönlicher Formulierungen rahmen die Aussagen als objektive Tatsachen, was darauf verweist, dass sich Maria in ihrer Analyse sehr sicher zu sein scheint. Auch das seltene Auftreten von Pausen kann hier ein Indiz dafür sein, dass an der hier ausgedrückten Sichtweise kaum Zweifel besteht. Die zweifache Verwendung von „Fehler“ verweist zudem darauf, dass für Maria im Grunde keine anderen Handlungen als die von ihr als Alternativen formulierten möglich wären. Alles in allem deutet dies auf sehr stark ausgeprägte Überzeugungen hinsichtlich der Sprachverwendung im Unterricht hin, auf die Maria ihre Argumentation stützt. Nicht zuletzt deutet auch die Formulierung „um das jetzt nicht als Diskriminierung zu verstehen“ (Z. 205–206) darauf hin, dass Maria zumindest in gewisser Weise bewusst ist, dass sie mit ihren Äußerungen den durch die Erhebungssituation bestimmten Argumentationsrahmen verlässt. Dass sie ihre Überzeugungen dennoch so explizit äußert, lässt darauf schließen, dass diese besonders stark sind. Es zeigt sich hier,

dass Maria nicht erkennt bzw. nicht erkennen will, dass die beiden Schüler*innen sich den Fachinhalt des Textes durch Deutsch und Russisch erschließen. Sie ist vielmehr davon überzeugt, dass die Verwendung einer anderen Sprache im Unterricht dazu führe, dass die Schüler*innen vom Thema der Aufgabenstellung abkommen, da die Lehrperson das nicht mitbekommen und daher auch nicht unterbinden könne.

Segment 13:

180 Lehrperson spricht klar und deutlich, aber befindet sich während Gruppenarbeit
 181 immer wieder am selben Ort in der Klasse.
 182 Dass die 2 Mädchen für sich Sprache mischen, aber usw. ~~und dabei nicht herau~~
 183 → Lehrperson kümmert sich nicht um alle S[chülerinnen] u[nd] S[chüler]
 184 aufgeteilt. gleichermaßen [!]
 185 Fehler von Lehrperson → sie hat Mädchen so eingeteilt (man kann davon ausgehen,
 186 dass Lehrperson Bescheid wusste, dass Schülerinnen dieselbe Muttersprache haben)

187 *((dreht den Fragebogen um, 1,5s)) Jetzt gehen wir auf die Lehrperson ein. •••*
 188 *Ahm es is/ also grundsätzlich spricht die Lehrperson sehr klar und deutlich, •••*
 189 *aber es ist so, dass sie im Laufe der Gruppenarbeit beziehungsweise im Laufe der*
 190 *Partnerarbeit ahm •• ahm •• sich eher im hinteren Bereich befindet •• ahm der*
 191 *Klasse • und eher mehr auf zwei, drei Schüler und Schülerinnen konzentriert ist,*
 192 *denen bei der Arbeit • zuzuhören, zuzusehen und sie zu unterstützen, während die*
 193 *beiden Mädchen vorne eben ahm •• die Erstsprache mit der deutschen Sprache*
 194 *vermischen, sich nicht ganz konzentrieren, auf andere Themen wie Mode eingehen*
 195 *•• und die Lehrperson kümmert sich nicht darum, •• was jetzt eben darauf*
 196 *zurückzuführen ist, einerseits dass sie vielleicht die Erstsprache eben nicht*
 197 *versteht •• und deswegen auch nicht mitbekommt, dass sie über andere Themen*
 198 *sprechen • und ahm ((1s)) dann/ da/ • der Fehler der Lehrperson ist auch, dass*
 199 *sie nicht in der Klasse herumgeht, sondern dass sie sich eben nur auf einen*
 200 *Bereich • im Eck hinten konzentriert • und somit die restlichen Schüler und*
 201 *Schülerinnen anscheinend ((1s)) machen können, wie sie wollen, beziehungsweise*
 202 *((1s)) kann sein, dass in späterer Folge im Unterricht dann doch zu den anderen*
 203 *Schülern und Schülerinnen auch hingegangen ist und sich mit denen beschäftigt*
 204 *hat. ((2s)) Ahm •• der Fehler der Lehrperson war auch, dass sie genau diese zwei*
 205 *Mädchen ahm zusammengesetzt hat, ahm •• um das jetzt nicht als Diskriminierung*
 206 *zu verstehen, •• aber die Lehrperson, also die Lehrerin, hat wahrscheinlich •*
 207 *gewusst oder weiß, dass die beiden Schülerinnen dieselbe Erstsprache sprechen •*
 208 *und kann halt dann •• aus Erfahrung wahrscheinlich davon ausgehen, dass die ••*
 209 *beiden Schülerinnen dann sich nicht nur •• mit der Thematik und der*
 210 *Partnerarbeit eben auseinandersetzen, sondern vielleicht auch über andre Dinge*
 211 *sprechen, • die die •• Lehrerin •• und die restlichen Schüler und Schülerinnen*
 212 *nicht verstehen • und ahm •• das würde ich eher als Nachteil sehen.*

Insgesamt zeigt dieses Beispiel von Maria, wie Forschungspartner*innen im Lauten Erinnern Elemente der Unterrichtsgestaltung in den Videovignetten als regelgeleiteten und generalisierbaren Prozess beschreiben, um anschließend eine evaluative und meinungsbetonte, in sich kohärente Argumentation hinsichtlich der möglichen Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen auf diese Beschreibung aufzubauen. Diese Argumentation steht inhaltlich allerdings im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungsinhalten und sie verlässt dadurch den gesetzten argumentativen Rahmen. Eine solche sprachliche Darstellung eines Themas ist ein Hinweis darauf, dass die Forschungspartner*innen die mit dem entsprechenden Thema zusammenhängenden Lehrveranstaltungsinhalte auf Grund von ihnen gänzlich oder teilweise widersprechenden persönlichen Überzeugungen nicht verarbeitet haben und/oder nicht gelten lassen wollen.

8.3 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde der linguistischen Textanalyse

Das Ziel der linguistischen Textanalyse der Daten aus dem Lauten Erinnern war es, im Kontext der summativen Evaluation der Lehrveranstaltung herauszuarbeiten, wie einige Forschungspartner*innen ihre schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten kommentieren, um davon ausgehend Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen zum Zeitpunkt der Schlusserhebung zwei Wochen vor Lehrveranstaltungsende zu ziehen. Dabei waren die folgenden beiden untergeordneten Forschungsfragen leitend (vgl. 5.5.4):

- 3.4. Welche unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster können aus den Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten herausgearbeitet werden?
- 3.5. Welche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen erlauben diese unterschiedlichen sprachlichen Darstellungsmuster?

Im Hinblick auf diese untergeordneten Forschungsfragen wurden vier unterschiedliche sprachliche Darstellungsmuster aus den Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Analysen der Unterrichtssequenzen in den vier Videovignetten herausgearbeitet. Diese vier Darstellungsmuster wurden in diesem Kapitel anhand von Datenbeispielen detailliert dargestellt und sind in der folgenden Tabelle 49 im Überblick dargestellt.

Tabelle 49: Überblick über die vier herausgearbeiteten sprachlichen Darstellungsmuster in den mündlichen Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Videoanalysen

Muster	Argumentativer Rahmen	Textfunktionale Einstellung	Struktur der Deskription	Struktur der Argumentation	Verweist auf
1	innerhalb	thematisch sachbetont	Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar, orientiert an dessen wesentlichen Teilprozessen	inhaltlich vollständig und kohärent	vollständiges Wissen
2			Berichten eines einmaligen Vorgangs, orientiert an dessen chronologischem Verlauf	inhaltlich unvollständig und inkohärent	unvollständiges Wissen
3					fehlendes Wissen
4	außerhalb	evaluativ meinungsbetont	Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar, orientiert an dessen wesentlichen Teilprozessen	inhaltlich unvollständig, in sich aber kohärent	starke Überzeugungen

Diese vier sprachlichen Darstellungsmuster erlauben jeweils unterschiedliche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen. Den Mustern 1 bis 3 ist gemeinsam, dass sie argumentativ innerhalb des Kommunikationsrahmens der Lehrveranstaltung bleiben und (überwiegend) thematisch sachbetont sind. Aufgrund dieser gemeinsamen Aspekte verweisen alle drei Muster grundsätzlich auf die ihrer Argumentation zugrunde liegende Wissensbasis (vgl. 5.5.4.6) bzw. – in der Terminologie des kompetenzorientierten Ansatzes (vgl. 3.2.3) – auf das Professionswissen der Forschungspartner*innen und damit auf die kognitive Komponente ihrer professionellen Kompetenz. Rückschlüsse auf die Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte im Sinne ihrer Integration in das Professionswissen der Forschungspartner*innen erlauben die Analysen der Struktur der Deskription und der Argumentation. Die Struktur der Deskription lässt dabei darauf schließen, ob eine Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte grundsätzlich gelungen ist oder nicht (vgl. 5.5.4.5): Wird ein Vorgang regelgeleitet und generalisierbar beschrieben – z. B. durch Handlungsverben, subjektlose Sätze und überwiegende Präsensverwendung – und orientiert sich diese Beschreibung an den wesentlichen Teilprozessen des Vorgangs, kann dies als Indiz für eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung gesehen werden. Wird ein Vorgang als einmaliger Vorgang berichtet – z. B. durch Temporal- und Lokalbestimmungen sowie Dominanz von Vergangenheits-tempora – und orientiert sich am zeitlichen Ablauf des Vorgangs, scheint eine Integration der entsprechenden Lehrveranstaltungsinhalte in die Wissensstrukturen

der Forschungspartner*innen nicht gelungen zu sein, da sie die Regelgeleitetheit des Vorgangs, auf die sie auf Basis der Lehrveranstaltungsinhalte schließen können sollten, nicht zu erkennen scheinen. In dieser Hinsicht verweisen die Muster 1 und 2 auf eine grundsätzlich gelungene, das Muster 3 auf eine grundsätzlich nicht gelungene Verarbeitung der entsprechenden Lehrveranstaltungsinhalte. Die Struktur der Argumentation wiederum erlaubt Rückschlüsse auf die der Argumentation zugrunde liegende Wissens- und Wertebasis und damit auf die Qualität der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte (vgl. 5.5.4.6): Eine im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsinhalte inhaltlich vollständige und in sich kohärente Argumentation lässt hier auf eine umfassende Verarbeitung der entsprechenden Lehrveranstaltungsinhalte schließen. Eine inhaltlich unvollständige und in sich inkohärente Argumentation wiederum verweist auf eine entsprechend unvollständige Verarbeitung der in Bezug stehenden Lehrveranstaltungsinhalte. Insgesamt verweist Muster 1 (Beschreiben eines regelgeleiteten Vorgangs; inhaltlich vollständig und kohärent) also auf ein vollständiges Wissen in Bezug auf die entsprechenden Lehrveranstaltungsinhalte (vgl. 8.1.1), Muster 2 (Beschreiben eines regelgeleiteten Vorgangs; inhaltlich unvollständig und inkohärent) auf ein grundsätzlich vorhandenes, aber noch unvollständiges Wissen (vgl. 8.1.2) und Muster 3 (Berichten eines einmaligen Vorgangs; inhaltlich unvollständig und inkohärent) auf ein grundsätzlich nicht vorhandenes Wissen (vgl. 8.2.1).

Das Muster 4 verlässt im Gegensatz zu den anderen drei Mustern den argumentativen Kommunikationsrahmen der Lehrveranstaltung und ist (überwiegend) evaluativ meinungsbetont. Dadurch verweist dieses Muster auf die der Argumentation zugrunde liegende Wertebasis (vgl. 5.5.4.6) bzw. – in der Terminologie des kompetenzorientierten Ansatzes (vgl. 3.2.3) – auf die Überzeugungen und Werthaltungen der Forschungspartner*innen und damit auf die affektiv-motivationale Komponente ihrer professionellen Kompetenz. Die Struktur der Deskription besteht auch hier – wie bei den Mustern 1 und 2 – aus dem Beschreiben eines Vorgangs als regelgeleitet und generalisierbar und orientiert sich an den wesentlichen Teilprozessen dieses Vorgangs. Die Struktur der Argumentation in Bezug auf den beschriebenen Vorgang ist bei diesem Muster inhaltlich im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsinhalte allerdings unvollständig, in sich jedoch kohärent. Insgesamt verweist Muster 4 damit darauf, dass ein Vorgang zwar als regelgeleitet und damit als generalisierbar gesehen wird, diese Regelgeleitetheit aber nicht von vorhandenem Wissen – z. B. auf Basis der Lehrveranstaltungsinhalte – abgeleitet wird, sondern von persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen, worauf nicht zuletzt auch die im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsinhalte inhaltlich unvollständige Argumentation schließen lässt. Die in sich dennoch kohärente Argumentation kann hier als Indiz für die Stabilität dieser Überzeugungen und Werthaltungen interpretiert werden, die zu einer gewissen Resistenz gegenüber den diesen Überzeugungen widersprechenden Lehrveranstaltungsinhalten und damit zu einer nicht gelungenen Verarbeitung dieser Inhalte geführt haben könnte

(vgl. 8.2.2). Eine solche Interpretation entspricht auch der bereits in anderen empirischen Studien festgestellten Funktion von Überzeugungen und Werthaltungen als eine Art von WahrnehmungsfILTER (Meschede et al., 2017; Roose et al., 2019) bzw. Deutungsrahmen (Sherin & Russ, 2015) bei der Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssequenzen, wodurch sie einen Einfluss auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung und ihre Entwicklung haben können (vgl. 3.3.3.1). Diese Studien haben im Gegensatz zu der hier vorliegenden Studie allerdings keinen thematischen Bezug zum Thema Sprache**n* in Lehr-/Lernprozessen, für diesen Themenbereich sind die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie daher neu.

Insgesamt erlauben es die vier sprachlichen Darstellungsmuster – die durchaus noch um weitere ergänzt werden könnten –, zwischen Wissens- und Wertebasis als Bezugsrahmen bei der Analyse der Unterrichtssequenzen in den Videovignetten zu unterscheiden und darüber hinaus auch Grade der Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung zu differenzieren. Während Muster 1 und 2 unter Bezug auf die Wissensbasis auf eine grundsätzlich gelungene Verarbeitung in allerdings unterschiedlicher Qualität verweisen, lassen Muster 3 unter Bezug auf die (nicht vorhandene bzw. nicht abrufbare) Wissensbasis und Muster 4 unter Bezug auf die (den Lehrveranstaltungsinhalten widersprechende) Wertebasis auf eine grundsätzlich nicht gelungene Verarbeitung schließen. Als Ergebnisse der Analyse der Daten aus dem Lauten Erinnern können diese vier Muster den Ausgangspunkt für weitergehende Untersuchungen bilden. Diese Untersuchungen könnten etwa der Frage nachgehen, welches Muster bei welchen Themenbereichen mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung und/oder bei welcher Personengruppe besonders selten/häufig vorkommt. Damit könnte noch differenzierter analysiert werden, welche Themenbereiche von welchen Personengruppen besonders häufig vollständig (Muster 1) oder zumindest teilweise (Muster 2) erfolgreich verarbeitet werden und welche häufiger nicht erfolgreich verarbeitet werden (Muster 3 und 4). Weitergehende linguistische Analysen der sprachlichen Darstellungsmuster solcher nicht erfolgreich verarbeiteter Themenbereiche könnten dann Aufschluss darüber geben, welche möglichen Gründe es für eine nicht erfolgreiche Verarbeitung dieser Themenbereiche gibt. Im Hinblick auf Muster 3 könnten solche Gründe potenziell etwa in mehr oder weniger häufigen Fehlkonzepten (z. B. auf Grund von Missverständnissen) liegen, im Hinblick auf Muster 4 in mehr oder weniger häufigen Überzeugungen und Werthaltungen (z. B. auf Grund bestimmter Sprachideologien). Ein differenzierteres und fundierteres Wissen über Gelingens-, insbesondere aber auch über Misslingensgründe könnte bei der inhaltlich-konzeptionellen sowie hochschuldidaktischen Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltung zum Thema Sprache**n* in Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt werden und dadurch potenziell zu deren nachhaltigen Verbesserung beitragen. Nicht zuletzt würde ein stärkerer Fokus auf die Entstehung von Überzeugungen und Werthaltungen, die die professionelle Unterrichtswahrnehmung von mehrsprachig-sprachbewusster Unter-

richtsgestaltung beeinflussen, auch die bisher von der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung noch vernachlässigte soziokulturelle Einbettung der Lehrer*innenbildung in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontext stärker berücksichtigen (Scheiner, 2021; vgl. 3.3.3.1).

9. Zusammenschau der empirischen Ergebnisse und konsolidierte Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung

Das Forschungsziel der hier vorliegenden Arbeit war es, einen Beitrag zur Überwindung der schulischen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zu leisten, indem die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht durch eine entsprechende Lehrveranstaltung möglichst nachhaltig und in Bezug auf ihre zukünftige Unterrichtspraxis möglichst handlungswirksam entwickelt wird (vgl. 4.1). Diesem Ziel wurde im Rahmen eines Design-Research-Prozesses durch Forschungsfragen auf 1) inhaltlich-konzeptioneller, 2) hochschuldidaktischer und 3) empirischer Ebene nachgegangen, die die Gestaltung und empirische Evaluation der zu entwickelnden Lehrveranstaltung im Fokus hatten (vgl. 4.2). Am Ende eines Design-Research-Prozesses steht die summative Evaluation der gestalteten Intervention – im Falle der hier vorliegenden Arbeit also die der entwickelten Lehrveranstaltung – sowie der darauf aufbauenden abschließenden Formulierung von konsolidierten Gestaltungsprinzipien (vgl. 4.3). Dementsprechend werden in diesem Kapitel im Sinne einer abschließenden Beantwortung der Forschungsfragen zunächst die Ergebnisse der empirischen summativen Evaluation der entwickelten Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusstem Unterricht zusammenfassend dargestellt (Forschungsfrage 3), um anschließend die zentralen Gestaltungsprinzipien der entwickelten Lehrveranstaltung auf inhaltlich-konzeptioneller und hochschuldidaktischer Ebene darzustellen (Forschungsfragen 1 und 2).

9.1 Zusammenschau der statistischen und textlinguistischen Ergebnisse

Die statistischen Analysen der Fragebogendaten in Kapitel 7 und die textlinguistischen Analysen der Daten aus dem Lauten Erinnern in Kapitel 8 dienen der summativen Evaluation der konsolidierten Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung, die im Kontext der hier vorliegenden Studie entwickelt wurde (vgl. 6). Die summative Evaluation der Lehrveranstaltung ging dabei der übergeordneten Forschungsfrage nach, inwiefern sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Fächer für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Laufe einer entsprechenden Lehrveranstaltung entwickelt (Forschungsfrage 3). Auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz sollte dabei auf Grundlage von Veränderungen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden geschlossen werden, da die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Indikator und Prädiktor für professionelle Handlungskompetenz gesehen werden kann (vgl. 3.3.2). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden zu Aspekten mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung wurde mit einem offenen

Fragebogen zu vier Videovignetten am Beginn und gegen Ende der Lehrveranstaltung erhoben, mittels qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet und statistisch analysiert. Für die qualitativen Inhaltsanalysen wurde ein eigenes Codiersystem entwickelt, das in Teilen bereits von anderen Forscher*innen im Bereich der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung verwendet wurde (Farrell et al., 2022, S. 8).

Die statistischen Analysen verweisen auf eine positive Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. 7.4): Diese positive Entwicklung zeigt sich 1) in der Zunahme an Äußerungen in den drei Qualitätsdimensionen professioneller Unterrichtswahrnehmung, 2) in einer gleichzeitigen Verschiebung des Wahrnehmungsfokus hin zu den Lernprozessen der Schüler*innen sowie 3) in der Verbesserung der argumentativen Stringenz der Äußerungen von der Eingangs- zur Schlusserhebung. Darüber hinaus kommt es im Zuge der Lehrveranstaltung zur Ausprägung einer stärker mehrsprachig-sprachbewussten Perspektive auf fachliche Lehr-/Lernprozesse. Diese Perspektive drückt sich dadurch aus, dass am Ende der Lehrveranstaltung Aspekte in Bezug auf die Berücksichtigung der Bildungssprache Deutsch und gleichzeitig auch in Bezug auf die ressourcenorientierte Berücksichtigung des gesamten individuellen sprachlichen Repertoires von Schüler*innen im Kontext fachlicher Lehr-/Lernprozesse von den Forschungspartner*innen häufiger wahrgenommen wurden.

Diese positiven Entwicklungen hin zu einer stärker mehrsprachig-sprachbewussten Perspektive können im Kontext der summativen Evaluation der Lehrveranstaltung grundsätzlich als Hinweis auf den positiven Einfluss der Lehrveranstaltung auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und damit auf die professionelle Handlungskompetenz der Forschungspartner*innen in Bezug auf mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Im Hinblick auf die bisher vorliegenden empirischen Befunde, die auf eine Verbindung zwischen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und dem Handeln in der Unterrichtspraxis sowohl bei angehenden Lehrpersonen (Stockero, 2020; Wiens et al., 2020; vgl. 3.3.3.2) als auch bei bereits berufstätigen Lehrpersonen (Christ et al., 2017; Kersting et al., 2012; vgl. 3.3.3.1) hinweisen, stimmen diese Ergebnisse insgesamt dahingehend optimistisch, als dass die Lehrveranstaltung handlungswirksam war und die Forschungspartner*innen einige der in der Lehrveranstaltung thematisierten Aspekte bei der Gestaltung ihres zukünftigen Unterrichts berücksichtigen werden.

Neben den genannten positiven Entwicklungen verweisen die statistischen Ergebnisse allerdings auch auf weiteres Entwicklungspotential, da auch am Ende der Lehrveranstaltung nicht alle Forschungspartner*innen alle Lehrveranstaltungsinhalte vollständig im Sinne der Lehr-/Lernziele verarbeitet zu haben scheinen. Die Gründe dafür sind sicherlich komplex und vielfältig und können im Hinblick auf die Komplexität von Lehr-/Lernprozessen wohl kaum umfänglich in einer einzigen Studie untersucht werden. Erste Einblicke in mögliche Gründe sowie einen Ansatzpunkt für deren genauere Untersuchung in zukünftigen Studien bieten aber

die Ergebnisse der textlinguistischen Analysen der Daten aus dem Lauten Erinnern. Im Rahmen dieser textlinguistischen Analysen wurden vier sprachliche Darstellungsmuster aus den mündlichen Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Videoanalysen herausgearbeitet, die unterschiedliche Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte durch die Forschungspartner*innen erlauben (vgl. 8.3): Während ein sprachliches Darstellungsmuster auf eine vollständige Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte schließen lässt, verweisen drei sprachliche Darstellungsmuster auf eine teilweise oder gänzlich nicht gelungene Verarbeitung der Lehrveranstaltungsinhalte. Diese teilweise oder gänzlich nicht gelungene Verarbeitung zeigt sich dabei in unvollständigem oder nicht vorhandenem bzw. zumindest nicht (vollständig) abrufbarem Professionswissen in Bezug auf die Lehrveranstaltungsinhalte sowie in den Lehrveranstaltungsinhalten widersprechenden und anscheinend sehr stabilen Überzeugungen und Wertehaltungen. Während widersprechende Überzeugungen und Wertehaltungen grundsätzlich als Erklärung für eine nicht gelungene Verarbeitung mancher Lehrveranstaltungsinhalte gesehen werden können, kann über die Gründe für das auch am Ende der Lehrveranstaltung in Bezug auf manche Lehrveranstaltungsinhalte nicht (vollständig) abrufbare Professionswissen weiterhin nur spekuliert werden. Solche Gründe könnten einerseits schlicht und einfach in einer zu oberflächlichen Auseinandersetzung einiger Forschungspartner*innen mit manchen Lehrveranstaltungsinhalten liegen, sie könnten aber auch an der Komplexität mancher Inhalte und/oder ihrer für manche Forschungspartner*innen nicht adäquaten Vermittlung im Rahmen der Lehrveranstaltung liegen. Aufschluss über verschiedene Gründe, die zu einer teilweise oder gänzlich nicht gelungenen Verarbeitung von Aspekten mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung im Rahmen entsprechender Lehrveranstaltungen führen, könnten zukünftige Studien bieten. Solche Studien könnten dabei etwa auf den im Kontext der hier vorliegenden Studie ausgearbeiteten sprachlichen Darstellungsmustern aufbauen und sie in Bezug auf spezifische Themen und/oder Personengruppen weiter ausdifferenzieren. Die Ergebnisse dieser Studien könnten dann wiederum bei der inhaltlich-konzeptionellen sowie hochschuldidaktischen Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltung zum Thema Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt werden und dadurch zu deren nachhaltigen Verbesserung beitragen. Ebenfalls aufgebaut werden kann bei der inhaltlich-konzeptionellen sowie hochschuldidaktischen Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltungen zum Thema Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen auf den konsolidierten Gestaltungsprinzipien der im Rahmen der hier vorliegenden Studie entwickelten Lehrveranstaltung. Diese konsolidierten Gestaltungsprinzipien werden als abschließendes Ergebnis des Design-Research-Zyklus der hier vorliegenden Studie dargestellt.

9.2 Konsolidierte Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung

Im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung ist die hier vorliegende Arbeit den beiden Forschungsfragen nachgegangen, wie eine Lehrveranstaltung inhaltlich-konzeptionell (Forschungsfrage 1) und hochschuldidaktisch (Forschungsfrage 2) gestaltet sein sollte, um professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht bei Lehramtsstudierenden aller Fächer möglichst nachhaltig und handlungswirksam zu entwickeln (vgl. 4.2). Ein konstitutives Merkmal von Design Research ist die gemeinsame Beantwortung von Forschungsfragen auf praktischer sowie auf theoretischer Ebene. Am Ende eines Design-Research-Prozesses steht daher die Formulierung von konsolidierten Gestaltungsprinzipien (*consolidated design principles*), um diese Forschungsfragen auf Basis der im Zuge des Design-Research-Prozesses gewonnenen Erkenntnisse auf praktischer sowie auf theoretischer Ebene gemeinsam zu beantworten (vgl. 4.3). Diese abschließende explizite Verbindung der praktischen und theoretischen Erkenntnisse soll „eine Brücke zwischen den Ansprüchen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Praxisgestaltung [bilden]“ (Euler, 2014a, S. 105). Die konsolidierten Gestaltungsprinzipien können hierbei als präskriptive Handlungsleitlinien verstanden werden, die „[z]um einen [...] verbreitete allgemeindidaktische Leitideen, zum anderen spezifische Gestaltungsregeln für einen konkreten Situationsrahmen [repräsentieren]“ (Euler, 2014a, S. 102).

Zur Struktur und Formulierung von konsolidierten Gestaltungsprinzipien finden sich in der Literatur zu Design Research unterschiedliche Vorschläge (exemplarisch Bakker, 2018a, S. 49–54; McKenney & Reeves, 2012, S. 34–36; Sloane, 2014, S. 125–128; van den Akker, 2013, S. 67–68). Die Darstellung der konsolidierten Gestaltungsprinzipien zu der im Kontext der hier vorliegenden Studie entwickelten, durchgeführten und empirisch evaluierten Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung orientiert sich am Vorschlag von Euler (2014a), da er mit den sozialen und organisationalen Rahmenbedingungen sowie den individuellen Lernvoraussetzungen im Gegensatz zu anderen Autor*innen auch den situativen Kontext einer Intervention stärker berücksichtigt. Bei den Gestaltungsprinzipien differenziert Euler (2014a, S. 105–110) zwischen theoretisch fundierten und/oder empirisch begründeten Leitprinzipien einerseits und praxisorientierten Umsetzungsprinzipien andererseits. Die folgende Tabelle 50 zeigt die konsolidierten Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung. Dabei wird sowohl auf die inhaltlich-konzeptionelle Ebene (Forschungsfrage 1) als auch auf die hochschuldidaktische Ebene (Forschungsfrage 2) eingegangen.

Tabelle 50: Konsolidierte Gestaltungsprinzipien der im Kontext der hier vorliegenden Studie entwickelten, durchgeführten und empirisch evaluierten Lehrveranstaltung (Intervention) zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in allen Fächern; eigene Darstellung in Anlehnung an Euler (2014a, S. 109–110)

AUSGANGSPUNKT UND ÜBERGEORDNETES ZIEL DES VORLIEGENDEN DESIGN-RESEARCH-PROJEKTS
<p>Die mangelnde Passung zwischen dem stark monolingual deutschsprachigen Schulsystem und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler Schüler*innen führt zu einer strukturellen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen, da durch diese mangelnde Passung gewisse Teile ihres sprachlichen Repertoires von Lehr-/Lernprozessen ausgeschlossen werden (exemplarisch Busch, 2017; Gantefort, 2020; García, 2017; Vetter & Durmus, 2017; vgl. 2). Von dieser Situation ausgehend war es das übergeordnete Ziel des vorliegenden Design-Research-Projekts, einen Beitrag zur Überwindung dieser strukturellen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen zu leisten, indem über eine Intervention in Form einer Lehrveranstaltung im Bereich der Lehrer*innen-ausbildung die monolinguale Fokussierung angehender Lehrpersonen auf die Unterrichtssprache Deutsch reduziert und um eine ressourcenorientierte Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire aller Schüler*innen erweitert werden sollte (vgl. 4).</p>
KONTEXT DER LEHRVERANSTALTUNG:
<p>Organisationale und soziale Rahmenbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrveranstaltung wurde im allgemeinen fachübergreifenden Teil des Bachelorstudiums Lehramt im 7. Semester angeboten, wodurch sie von Lehramtsstudierenden aller Fächer besucht werden konnte. Sie wurde in zwei aufeinanderfolgenden Semestern insgesamt dreimal unverändert angeboten, wobei ein Lehrveranstaltungsdurchgang aus 14 wöchentlich stattfindenden Terminen zu je 90 Minuten bestand (vgl. 6). – Die Lehrveranstaltung wurde in den drei Durchgängen von insgesamt 66 Lehramtsstudierenden besucht, von denen 52 Personen als Forschungspartner*innen für die summative Evaluation gewonnen werden konnten. Die Lehrveranstaltung wurde vom Autor der hier vorliegenden Studie konzipiert, durchgeführt und empirisch evaluiert (vgl. 5).
<p>Individuelle Lernvoraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrveranstaltung wurde von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächerkombinationen besucht. Diese Zusammensetzung ergab eine große Diversität an Vorwissen und Vorerfahrungen (vgl. 5.4.2) sowie unterschiedliche Perspektiven auf und Erwartungen an die Inhalte der Lehrveranstaltung, die es zu berücksichtigen galt. – In Bezug auf die Wahrnehmung der Sprachverwendung in videographierten Unterrichtssequenzen zeigte sich zu Beginn der Lehrveranstaltung eine stärker monolingual auf die Unterrichtssprache Deutsch ausgerichtete und eine schwächer ressourcenorientierte Perspektive im Hinblick auf die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen (vgl. 7.3). – Den Lehramtsstudierenden fiel es zu Beginn der Lehrveranstaltung schwerer als am Ende, von den beobachteten Elementen in den Unterrichtssequenzen auf deren Auswirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen zu schließen (vgl. 7.1 sowie 7.2).
LEHR-/LERNZIELE DER LEHRVERANSTALTUNG:
<p>Nach Abschluss der Lehrveranstaltung sollten die Lehramtsstudierenden über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen würden, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen sowohl die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern.</p>

GESTALTUNGSPRINZIPIEN DER LEHRVERANSTALTUNG:

Leitprinzipien (z. B. didaktische Leitideen, theoretische Anbindungen, empirische Befunde)

- Referenzpunkte auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene bilden theoretische Zugänge und empirische Befunde zu Sprache**n* als wesentlicher Einflussfaktor auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen (vgl. 2): Als zentral für gelingende Lehr-/Lernprozesse gesehen werden dabei die aktive und gleichwertige Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen (Gantefort, 2020; Garcia, 2017; vgl. 2.3.2.1) sowie ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch (Heller & Morek, 2015; Schleppegrell, 2001; vgl. 2.3.2.2).
- Referenzpunkte auf hochschuldidaktischer Ebene bilden theoretische Zugänge und empirische Befunde zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung (vgl. 3): Zentral für die Gestaltung der Lehrveranstaltung war – unter Berücksichtigung verschiedener professionstheoretischer Ansätze – der kompetenzorientierte Professionsansatz mit seinem Fokus auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011; König, 2020; vgl. 3.2.3) sowie dem Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Zugang zu einer nachhaltigen und handlungswirksamen Förderung dieser professionellen Handlungskompetenz (Kaiser & König, 2019; Wiens et al., 2020; vgl. 3.3).
- Lerntheoretisch verortet sich die Gestaltung der Lehrveranstaltung in der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie, in der Lernen als grundsätzlich sozial situierter, interaktiver und aktiver Prozess gesehen wird (Vygotskij, 1978; vgl. 2.3.1).

Begründung

- Sprache**n* sind eine essenzielle Grundlage für die kognitive Entwicklung von Menschen (Halliday, 1993; Vygotskij, 1934/2002; Weinert, 2006; 2016) und werden getrennt und/oder gemischt verwendet, um sich Wissen über die Umwelt anzueignen (Dirim & Heinemann, 2016). Die Passung zwischen der sprachlichen Gestaltung von Lerngelegenheiten und den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen ist daher relevant für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen (Gantefort, 2020). Eine gute sprachliche Passung wird erreicht, indem beides aktiv und gleichwertig bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten berücksichtigt wird: die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in der Unterrichtssprache und ihr gesamtes sprachliches Repertoire (vgl. 2.3.2).
- Über die Lehrer*innenbildung kann indirekt Einfluss auf das Schüler*innenlernen genommen werden (König, 2018; Terhart, 2012; vgl. 3.1). Dies unter anderem deshalb, weil die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen – als zentraler Einflussfaktor auf die Unterrichtsqualität und dadurch auf das Schüler*innenlernen – im Zuge der Lehrer*innenausbildung gefördert werden kann (Baumert & Kunter, 2011; Helmke, 2015; vgl. 3.2.3). Als Zugang zur handlungswirksamen Förderung der professionellen Handlungskompetenz wurde das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung gewählt, da empirische Befunde auf eine Verbindung zwischen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und dem Handeln in der Unterrichtspraxis hinweisen (Christ et al., 2017; Kersting et al., 2012; Stockero, 2020; Wiens et al., 2020; vgl. 3.3).
- Die Verortung in der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie ist in eigenen Erfahrungen, persönlichen Annahmen und Wertvorstellungen des Autors auf Basis seiner mehrjährigen Erfahrung in verschiedenen Unterrichtskontexten (vgl. 6.2.1) sowie in den ihm sehr plausibel und nachvollziehbar scheinenden Ausführungen von Vygotskij (1978; vgl. 2.3.1) begründet.

Umsetzungsprinzipien (z. B. Hinweise zur Ausprägung wesentlicher Lehr-/Lernaktivitäten)

- Auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene werden Aspekte in Bezug auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen sowie in Bezug auf ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch im Umfang (annähernd) gleichwertig berücksichtigt. Dabei bildet das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen den thematischen Ausgangspunkt, auf den Inhalte zu bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch im Sinne einer thematischen Engführung aufbauen (vgl. 6.4.1).
- Auf hochschuldidaktischer Ebene wird die professionelle Handlungskompetenz der angehenden Lehrpersonen möglichst nachhaltig und handlungswirksam entwickelt, indem auf die Lektüre von Fachtexten regelmäßig strukturierte Analysen und angeleitete Diskussionen von videographierten Unterrichtssequenzen aufbauen. Mit diesen videographierten Unterrichtssequenzen wird fachliches und fachdidaktisches Wissen situiert und mit praktischen Handlungsmöglichkeiten zu professioneller Handlungskompetenz integriert (vgl. 6.4.2).
- Die Verortung in der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie drückt sich in mehreren Gestaltungselementen der Lehrveranstaltung aus. Neben den gemeinsamen Videoanalysen ist dies wohl am stärksten bei den Lektüreleitfragen der Fall: Zu jedem der von den Studierenden zu lesenden Texte wurden Lektüreleitfragen zur Verfügung gestellt, die den Leseprozess strukturieren und die Studierenden dadurch im Erarbeitungs- bzw. Verstehensprozess der Textinhalte unterstützen sollten. Diese Lektüreleitfragen bildeten die Grundlage für die jeweils folgende Lehrveranstaltungseinheit, in der die Studierenden ihre Ergebnisse zu den Lektüreleitfragen in unterschiedlichen Konstellationen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gesichtspunkte zunächst in Kleingruppen und anschließend im Plenum diskutierten (vgl. 6.4.2).

Begründung

- Die annähernd gleichwertige Berücksichtigung von Aspekten in Bezug auf das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen sowie in Bezug auf ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch in der Lehrveranstaltung sollte den Lehramtsstudierenden diese Aspekte in „gelebter Form“ als zwei Seiten einer Medaille vermitteln, zwischen denen es eine Vielzahl an wechselseitigen Bezügen gibt und die für gelingende Lehr-/Lernprozesse entsprechend ausgewogen und gemeinsam zu berücksichtigen sind (vgl. 2.7).
- Für die nachhaltige und handlungswirksame Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen wird in der Lehrer*innenbildungsforschung die Arbeit mit sog. Annäherungen an die Praxis als zentral gesehen (Grossman et al., 2009; vgl. 3.2.3). Videographierte Unterrichtssequenzen gelten als eine solche Annäherung an die Praxis und es liegen inzwischen auch empirisch fundierte Vorschläge für die konkrete Arbeit mit solchen Unterrichtssequenzen in der Lehrer*innenbildung vor (Santagata et al., 2007; van Es et al., 2014; vgl. 3.3.4). Diese empirisch fundierten Vorschläge dienen als Orientierung bei der Gestaltung und Durchführung der Lehrveranstaltung (vgl. 6.4.2).
- Die Lektüreleitfragen sollten das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden unterstützen (Zumbach & Astleitner, 2016). Darüber hinaus sollten sie als explizit auf die Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung hin ausgerichtete Grundlage für Kleingruppen- und Plenumsdiskussionen in der Lehrveranstaltung die individuellen Lehr-/Lernprozesse zielgerichteter und damit im Sinne der Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltung nachhaltiger gestalten (vgl. 6.4.2).

10. Abschließender Rückblick, Limitationen und Ausblick

10.1 Abschließender Rückblick

Ausgangspunkt der hier vorliegenden Studie waren die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen mehrsprachig-deutschsprachigen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen, zu deren Entstehen die nach wie vor starke monolinguale Fokussierung in der Schul- und Unterrichtspraxis auf die Unterrichtssprache Deutsch beiträgt (vgl. 2). Davon ausgehend war das übergeordnete Ziel dieser Studie, einen Beitrag zur Überwindung der schulischen Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen und damit insgesamt zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Dieses Ziel wurde durch eine Intervention im Bereich der Lehrer*innenausbildung verfolgt, da die Lehrer*innenausbildung über ihren Einfluss auf das spätere Lehrer*innenhandeln einen Einfluss auf die Schüler*innenleistungen haben kann (vgl. 3.1). Als Intervention wurde im Rahmen des Design-Research-Ansatzes (vgl. 4) eine Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer entwickelt (vgl. 6) und empirisch evaluiert (vgl. 7 und 8), in der Lehramtsstudierende ein deklaratives und prozedurales Wissen integrierende professionelle Handlungskompetenz entwickeln sollten, die es ihnen ermöglichen soll, in ihrem zukünftigen Unterricht gleichwertig und situativ angemessen die individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von Lerngelegenheiten einzubeziehen sowie deren bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Für eine solche Unterrichtsgestaltung wurde aufbauend auf bereits bestehende methodisch-didaktische Ansätze der Begriff des *mehrsprachig-sprachbewussten Unterrichts* geprägt (vgl. 2.7).

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie wurden Ergebnisse auf zwei Ebenen erarbeitet (vgl. 9): Auf empirischer Ebene verweisen die Ergebnisse der empirischen Evaluation der Lehrveranstaltung im Allgemeinen auf einen einerseits grundsätzlich positiven Einfluss der Lehrveranstaltung auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung. Im Detail zeigen sie andererseits aber auch weiteres Entwicklungspotential bei den Lehramtsstudierenden und bieten mögliche Erklärungszugänge für eine in manchen Aspekten nur teilweise oder gar nicht gelungene Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz (vgl. 9.1). Damit leistet die Studie einen Beitrag zur empirischen Lehrer*innenbildungsforschung unter dem thematischen Bezug zu Sprache*n in Lehr-/Lernprozessen. Auf der Ebene der hochschuldidaktischen Praxis bieten die im Rahmen der Studie entwickelten und konsolidierten Gestaltungsprinzipien der Lehrveranstaltung zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung eine inhaltlich-konzeptionelle und hochschuldidaktische Grundlage für die Entwicklung ähnlich gelagerter Lehrveranstaltungen (vgl. 9.2). Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Weiter-

entwicklung bzw. Verbesserung der hochschuldidaktischen Praxis der Lehrer*innenbildung. Bei der Betrachtung dieser Ergebnisse sind einige Limitationen der Studie zu berücksichtigen, die im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

10.2 Limitationen der Studie

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der hier vorliegenden Studie sind einige Limitationen der Studie zu beachten. Zunächst sollte in Bezug auf die gesamte Studie eine gewisse Voreingenommenheit des Autors berücksichtigt werden, da er letzten Endes allein für den gesamten Design-Research-Prozess und dessen Erfolg verantwortlich war (*researcher bias*). Dieser möglichen Voreingenommenheit wurde zwar versucht, durch eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Prozesses (z. B. durch Conjecture Maps und die Zusammenarbeit mit einer Inter-coderin) sowie insbesondere durch die den gesamten Prozess begleitende Reflexion (z. B. im Forschungstagebuch und im reflexiven Lehrveranstaltungsprotokoll) Rechnung zu tragen, ein Einfluss dieser Voreingenommenheit auf unterschiedliche Aspekte der Studie kann aber nicht ausgeschlossen werden. So könnten beispielsweise bei der Datenanalyse die Erwartungen des Autors bestätigende Daten unbewusst stärker berücksichtigt worden sein als ihnen widersprechende Daten (*analysis bias*).

Im Hinblick auf das Forschungsdesign könnte weiters als Limitation gesehen werden, dass keine Kontrollgruppe eingesetzt wurde und die festgestellten Entwicklungen nicht direkt auf den Besuch der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden können. Diesbezüglich wurde bereits an anderer Stelle darauf verwiesen, dass randomisiert-kontrollierte Designs im Design Research u. a. aufgrund ihrer teils eingeschränkten Kontextsensitivität kritisch gesehen und – sofern überhaupt – erst am bzw. nach Ende eines Design-Research-Projekts als passend erachtet werden (ausführlich dazu Bakker, 2018b, S. 11–14). Da das hier vorliegende Design-Research-Projekt nun abgeschlossen ist, könnte eine Folgestudie nun den Einfluss der konsolidierten Lehrveranstaltung in einem randomisiert-kontrollierten Design untersuchen.

In Bezug auf den Einfluss der Lehrveranstaltung ist darüber hinaus nicht auszuschließen, dass die besseren Ergebnisse bei der Schlusserhebung zumindest in Teilen darauf zurückzuführen sind, dass die Forschungspartner*innen die Videovignetten bei der Schlusserhebung bereits kannten und eine Bearbeitung daher leichter fiel (*retest effect*). Gleichzeitig könnte der Einfluss der Lehrveranstaltung auf die Forschungspartner*innen insgesamt aber auch unterschätzt werden, da die Schlusserhebung bereits in der drittletzten Einheit und noch einige Wochen vor Abgabe der verpflichtenden schriftlichen Abschlussarbeiten durchgeführt wurde. Schließlich kann angenommen werden, dass die Lehrveranstaltungseinheiten nach der Schlusserhebung sowie insbesondere auch die intensive Auseinandersetzung

mit gewissen Inhalten beim Verfassen der Abschlussarbeiten ebenfalls einen Einfluss hatten, der in der Studie nicht mehr erfasst wurde.

Die Analysen der Daten sind zudem insgesamt dahingehend als eher grob zu sehen, als dass die mit dem Fragebogen erhobenen soziodemographischen Daten bei den Analysen nicht berücksichtigt wurden, je nach Lehramtskombination aber grundsätzlich unterschiedliche Entwicklungen erwartet werden können (Paetsch et al., 2019). Darüber hinaus scheinen auch sprachenbiographische Erfahrungen einen Einfluss auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung und ihre Entwicklung zu haben (Niesen, 2017; Weger, 2024c), was ebenso nicht berücksichtigt wurde. Solche detaillierteren Analysen hätten den Rahmen der hier vorliegenden Studie gesprengt, die differenzierten Entwicklungen einzelner Gruppen standen zudem auch nicht im Fokus dieser Studie. In Ansätzen wurden detailliertere Analysen der erhobenen Daten unter Berücksichtigung unterschiedlicher soziodemographischer Merkmale aber bereits durchgeführt und ihre Ergebnisse werden in zukünftigen Publikationen veröffentlicht.

Einschränkend zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass die rezipierte Literatur der hier vorliegenden Studie ausschließlich englisch- und deutschsprachige Publikationen umfasst und in anderen Sprachen publizierte Studienergebnisse nicht berücksichtigt wurden (*language bias*). Dies könnte zu einer gewissen Verzerrung in der zusammenfassenden Darstellung publizierter Studienergebnisse und der darauf aufbauenden Interpretation der Ergebnisse der hier vorliegenden Studie geführt haben.

10.3 Ausblick

Die hier vorliegende Studie hat gezeigt, dass es im Zuge einer universitären Lehrveranstaltung grundsätzlich gelingen kann, die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächerkombinationen für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung zu fördern. Diese Entwicklung zeigt sich daran, dass die monolinguale Fokussierung von Lehramtsstudierenden auf die Unterrichtssprache Deutsch im Zuge der Lehrveranstaltung reduziert und um eine ressourcenorientierte Perspektive auf das gesamte sprachliche Repertoire aller Schüler*innen erweitert werden konnte. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Lehramtsstudierenden in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis die gesamten sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten stärker berücksichtigen, wodurch wiederum die sprachliche Passung zwischen Schule und Schüler*innen erhöht und die aktuell bestehende schulische Benachteiligung (nicht nur) mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen reduziert werden kann. Zukünftige Studien könnten untersuchen, inwiefern die Umsetzung dieses erhofften Handelns in der Unterrichtspraxis geschieht und/oder inwiefern eine stärkere Berücksichtigung der sprachlichen Repertoires der Schüler*innen ihre Leistungen beeinflusst.

Neben den insgesamt positiven Ergebnissen verweisen einige Ergebnisse der hier vorliegenden Studie auch auf weiteres Entwicklungspotential der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf verschiedene Aspekte ihrer professionellen Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung. Dies zeigt die Notwendigkeit einer über eine einzelne Lehrveranstaltung hinausgehenden weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache**n* in Lehr-/Lernprozessen im Rahmen weiterer Professionalisierungsangebote bereits in der Lehramtsausbildung, da eine einzige Lehrveranstaltung zu diesem umfangreichen Thema nur einen relativ begrenzten Einfluss haben kann. Zukünftige Arbeiten könnten sich dementsprechend der Gestaltung solcher Professionalisierungsangebote und den durch sie angestoßenen Professionalisierungsprozessen widmen. Zentrale Fragen sind dabei, durch welche Kombinationen an Lerngelegenheiten professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewusste Unterrichtsgestaltung im Zuge der Lehrer*innenausbildung möglichst umfassend und nachhaltig aufgebaut werden kann und wie sie sich etwa durch den Besuch mehrerer entsprechender Lehrveranstaltungen im Zuge der Ausbildung und auch darüber hinaus entwickelt.

In dieser Arbeit wurde zudem auch gezeigt, dass gewisse Überzeugungen und Werthaltungen von Lehramtsstudierenden zum Thema Sprache**n* in Lehr-/Lernprozessen sehr stabil und veränderungsresistent sein können, wodurch sie Professionalisierungsprozesse in bestimmten Aspekten stören oder auch gänzlich unterbinden. Diesem Bereich sollten sich zukünftige Forschungsarbeiten verstärkt widmen, um unter Berücksichtigung des gesamtgesellschaftlichen Kontexts etwa herauszuarbeiten, welche Überzeugungen und Werthaltungen besonders häufig und/oder besonders stabil zu sein scheinen und wie sie im Sinne einer gelingenden Professionalisierung bearbeitet werden können. Aus (berufs-)biographischer Perspektive stellt sich in diesem Kontext auch die Frage, wie solche Überzeugungen und Werthaltungen bei Lehramtsstudierenden entstehen und wie sie sich unter welchen Umständen entwickeln.

Für die Lehrer*innenbildung insgesamt bleibt schließlich zu hoffen, dass sie in Zukunft weniger als bisher einseitig auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch fokussiert, da sie damit die strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen reproduziert. Vielmehr sollte sie wesentlich stärker als bisher die Berücksichtigung und Integration der individuellen sprachlichen Repertoires und kommunikativen Praktiken aller Schüler*innen bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten als Grundvoraussetzung für gelingende Lehr-/Lernprozesse erkennen und vermitteln. Damit könnte sie einen Beitrag dazu leisten, die strukturelle Benachteiligung mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen nachhaltig zu reduzieren und letztendlich die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten. (2018). Was ist ein Text? In K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 26–51). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296051-002>
- Akbulut, Muhammed, Bachor-Pfeff, Nicole, Breite, Emmanuel, Hu, Adelheid, Niederdorfer, Lisa, Rösch, Heidi, Schmölder-Eibinger, Sabine. (2018). *Mehr-sprachliche Bildung – Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer (MeLA). Projekt-konzeption und Curriculum*. Abgerufen von https://mela.ph-karlsruhe.de/wp-content/uploads/2018/12/MeLA_Curriculum_LitA_LexA_KonA-2.pdf
- ALA, Association for Language Awareness. (o.J.). Language Awareness defined. Abgerufen von https://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth, Naphegyi, Simone, Sammer, Gerlinde & Steinböck-Matt, Susanne. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Basiswissen für die Sekundarstufe I*. Bregenz: Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule. Abgerufen von https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/material/sprache/5Bausteine/sek/A_Broschuere_5Bausteine_SEK.pdf
- Amador, Julie M., Bragelman, John & Superfine, Alison Castro. (2021). Prospective teachers' noticing: A literature review of methodological approaches to support and analyze noticing. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103256>
- Apeltauer, Ernst. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* 9 (S. 239–252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bainski, Christiane, Benholz, Claudia, Fürstenau, Sara, Gantefort, Christoph, Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim. (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher Vielfalt an Schulen*. Düsseldorf. Abgerufen von https://www.minden-luebbecke.de/media/custom/1891_4652_1.PDF?1499954544
- Baker, Colin & Wrigth, Wayne E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakker, Arthur. (2018a). Design principles, conjecture mapping, and hypothetical learning trajectories. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 46–67). London/New York: Routledge.
- Bakker, Arthur. (2018b). What is design research in education? In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 3–22). London/New York: Routledge.
- Baros, Wassilios & Kempf, Wilhelm. (2014). Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse. In W. Baros & W. Kempf (Hrsg.), *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung* (S. 253–270). Berlin: regener.
- Baros, Wassilios & Theurer, Thomas. (2019). Sprachliche Bildung und Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 84–97). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Bastian, Anton, Kaiser, Gabriele, Meyer, Dennis, Schwarz, Björn & König, Johannes. (2021). Teacher noticing and its growth toward expertise: an expert–novice comparison with pre-service and in-service secondary mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10128-y>

- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Britta & May, Dominik. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. *Journal Hochschuldidaktik*, 1–2, 23–27.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469–520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>
- Beacco, Jean-Claude, Fleming, Mike, Goullier, Francis, Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut. (2016). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Abgerufen von <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>
- Bechtel, Mark & Mayer, Christoph Oliver. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Selbstreflexion schulen – ein Projekt in der Lehrer(innen)bildung im Fach Französisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 50–62.
- Becker-Mrotzek, Michael, Rosenberg, Peter, Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster/New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael & Woerfel, Till. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Beese, Melanie, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Gürsoy, Erkan, Hinrichs, Beatrix, Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven. (2014a). *Sprachbildung in allen Fächern. Begleit-DVD*. Deutschland: Klett-Langenscheidt.
- Beese, Melanie, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Gürsoy, Erkan, Hinrichs, Beatrix, Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven. (2014b). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bendel Larcher, Sylvia. (2015). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Benz, Jasmin. (2016). Vignetten. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 205–222). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benz, Jasmin. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12–27). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Berliner, David C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Collins Block (Hrsg.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (S. 141–186). Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Berliner, David C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bernstein, Basil. (1971). *Class, Codes and Control – Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- BGB, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (2009). Republik Österreich. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.pdf
- BGB, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Novelle zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (2017). Republik Österreich. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1986/472/P3/NOR40196934>
- Biggs, John. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Text verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://doi.org/10.3278/6004772w>
- Blankertz, Herwig (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Teil 1*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Blömeke, Sigrid. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (S. 7–24). Münster/New York: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid. (2014). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 441–467). Münster/New York: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Bremerich-Vos, Albert, Haudeck, Helga, Kaiser, Gabriele, Nold, Günter, Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster/New York: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan Eric & Shavelson, Richard J. (2015a). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, Sigrid, Hoth, Jessica, Döhrmann, Martina, Busse, Andreas, Kaiser, Gabriele & König, Johannes. (2015b). Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 287–308. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>
- Blömeke, Sigrid, Jentsch, Armin, Ross, Natalie, Kaiser, Gabriele & König, Johannes. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>

- Blömeke, Sigrid, König, Johannes, Busse, Andreas, Suhl, Ute, Benthien, Jessica, Döhrmann, Martina & Kaiser, Gabriele. (2014). Von der Lehrerbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509–542. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8>
- Blommaert, Jan & Backus, Ad. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J. J. Weber (Hrsg.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (S. 11–32). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2>
- BMB, Bundesministerium für Bildung. (2016). *Grundsatzertlass Leserziehung*. Wien. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/leserziehung.html>
- BMB, Bundesministerium für Bildung. (2017). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Abgerufen von https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.). PädagogInnenbildung NEU. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Boeckmann, Klaus-Börge. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 38–48. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.38>
- Boeckmann, Klaus-Börge & Dannerer, Monika. (in Vorb.). PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2021*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Bonefeld, Meike, Dickhäuser, Oliver, Janke, Stefan, Praetorius, Anna Katharina & Dresel, Markus. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11–23. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000163>
- Brahm, Taiga & Jenert, Tobias. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*.
- Brandenburger, Anja, Bainski, Christiane, Hochherz, Wolf & Roth, Hans-Joachim. (2011). *EUCIM-TE – Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.Adaptation.pdf>
- Brandt, Hanne. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann.
- Brandt, Hanne & Gogolin, Ingrid. (2016a). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele – ein Lehrfilm*. Münster/New York: Waxmann.
- Brandt, Hanne & Gogolin, Ingrid. (2016b). *Sprachförderlicher Fachunterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Brauer, Gerd. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Brennan, Robert L. & Prediger, Dale J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Brinker, Klaus. (2000a). Textfunktionale Analyse. In A. Burkhardt, H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband* (S. 175–186). Berlin/New York: de Gruyter.

- Brinker, Klaus. (2000b). Textstrukturanalyse. In A. Burkhardt, H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband* (S. 163–175). Berlin/New York: de Gruyter.
- Brinker, Klaus. (2006). Ursprung und Entwicklung der Textlinguistik. In S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe & K. Versteegh (Hrsg.), *Geschichte der Sprachwissenschaften. Ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart* (S. 2540–2550). Berlin/New York: de Gruyter.
- Brinker, Klaus, Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen. (2018). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brouër, Birgit, Kilian, Jörg & Lüttenberg, Dina. (2015). Sprache in der Bildung. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 539–556). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110805925>
- Brouwer, Niels & Korthagen, Fred. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Brovelli, Dorothee, Bölsterli, Katrin, Rehm, Markus & Wilhelm, Markus. (2013). Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht: Ein Vignettestest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. *Unterrichtswissenschaft*, 41(4), 306–329.
- Bruneforth, Michael, Weber, Christoph & Bacher, Johann. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 189–228). Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Busch, Brigitta. (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen: Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In M. Knappik & N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 45–68). Bielefeld: transcript.
- Busch, Brigitta. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Busch, Brigitta & Purkarthofer, Judith. (o.J.). *Silhouette für Sprachportraits*. Abgerufen von <http://www.heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>
- Busse, Vera. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Byram, Michael (Hrsg.). (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe. Abgerufen von <https://rm.coe.int/16806ad2dd>
- Candelier, Michel. (2018). Nachwort: Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum – Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In S. Melo-Pfeifer & D. Reinmann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 341–354). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Candelier, Michel. (2020a). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsangebote im Vergleich. In C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Strasser (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung* (S. 141–158). Münster/New York: Waxmann.
- Candelier, Michel. (2020b). Überlegungen zur Erweiterung des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen um die Dimension des sprachsensiblen Fachunterrichts. In S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachen-*

- übergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 257–275). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, ... Schröder-Sura, Anna. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA). Competences and Resources*. Graz: Council of Europe. Abgerufen von <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Nogueroles, Artur. (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)*. Graz: Europarat.
- Candelier, Michel & Castellotti, Véronique. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (Hrsg.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (S. 179–221). Lyon: ENS Éditions.
- Cantone, Katja F. & di Venanzio, Laura. (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 35–49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Cantone, Katja, Gürsoy, Erkan, Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.). (2022). *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Carlson, Sonja A. & Präg, Désirée. (2018). Der Prozess der Aufgabenentwicklung im DaZKom-Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Prieue (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 93–108). Münster/New York: Waxmann.
- Carnevale, Carla & Wojnesitz, Alexandra. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. Graz: ÖSZ. Abgerufen von https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf
- Caspari, Daniela. (2016a). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–21). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Caspari, Daniela. (2016b). Von der Idee zur Forschungsfrage. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 359–364). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Celic, Christina & Seltzer, Kate. (2012). *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York. Abgerufen von <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism* (S. 309–321). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Chadwick, Timothy. (2012). *Language awareness in teaching: a toolkit for content and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choy, Ban Heng & Dindyal, Jaguthsing. (2020). Teacher Noticing, Mathematics. In M. A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Teacher Education* (S. 1–5). Singapur: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>

- Christ, Tanya, Arya, Poonam & Chiu, Ming Ming. (2017). Relations among resources in professional learning communities and learning outcomes. *Teaching Education*, 28(1), 94–114. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212826>
- Christophel, Eva, Hemmer, Michael, Korneck, Friederike, Leuders, Timo & Labudde, Peter (Hrsg.). (2019). *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Cochran-Smith, Marilyn, Cannady, Matthew, McEachern, Kirstin P., Viesca, Kara, Piazza, Peter, Power, Christine & Ryan, Amy. (2012). Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 219, 1–49. Abgerufen von https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/219/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fteachlearnfacpub%2F219&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, Jacob. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101
- Cramer, Colin. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, Colin. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samuel, Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cummins, Jim. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 119–151.
- Cummins, Jim. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2, S. 71–83). New York: Springer US. <https://doi.org/10.2307/3588206>
- Cummins, Jim. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin. (2014). Forschung zu ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 468–488). Münster/New York: Waxmann.
- Daase, Andrea, Köker, Anne, Lemmerich, Svenja & Spiekermeier, Sina. (2021). Call zum Themenheft der HLZ „DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik“. Abgerufen von <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/announcement/view/61>
- Dalton-Puffer, Christiane, Boeckmann, Klaus-Börge & Hinger, Barbara. (2019). Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52(2), 201–230. <https://doi.org/10.1017/S026144481900003X>
- Dalton-Puffer, Christiane, Faistauer, Renate & Vetter, Eva. (2011). Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44(2), 181–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000418>
- de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- de Cillia, Rudolf. (2013). Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* (S. 5–20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Demmig, Silvia. (2018). CLIL, sprachsensibler Fachunterricht, sprachbewusster Unterricht, Bildungssprache, DaZ, Language Awareness? Welche Konzepte brauchen Lehrkräfte in der Primarstufe in Österreich? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 111–120. Abgerufen von <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/884/885>
- Denzin, Norman. (1979/2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. London/New York: Routledge.
- Diener, Astrid. (2016). Effekte der Verzahnung von wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Ausbildungsinhalten auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden der Fachdidaktik Englisch. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. (S. 127–144). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Dirim, İnci & Heinemann, Alisha. (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim/Basel: Beltz.
- Döll, Marion, Guldenschuh, Sabine & Sonnberger, Susanne. (2021). Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen – Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(1), 7–24. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.7>
- Döll, Marion, Hägi-Mead, Sara & Settinieri, Julia. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“. Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster/New York: Waxmann.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dörnyei, Zoltán. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán & Csizér, Kata. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Hrsg.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide* (S. 74–94). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dreke, Michael & Mitterhuber, Dieter. (2012). *Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II*. (L. für L. und Schulentwicklung, Hrsg.). Hamburg: Behörde für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Abgerufen von <https://li.hamburg.de/content-blob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadb27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dröse, Jennifer. (2019). *Textaufgaben lesen und verstehen lernen. Entwicklungsforschungsstudie zur mathematiskepezifischen Leseverständnisförderung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27850-2>
- ECML, Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. (o.J.). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Übersicht: Kompetenzen*. Abgerufen von

- <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Tableauescompétences/tabid/3635/language/de-DE/Default.aspx>
- Ehlich, Konrad. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(2), 199–209. Abgerufen von https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101278&uid=frei
- Ehmke, Timo. (o. J.). *DaZKom*. Abgerufen von <https://www.dazkom.de>
- Ende, Karin, Grotjahn, Rüdiger, Kleppin, Karin & Mohr, Imke. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Erath, Kirstin, Ingram, Jenni, Moschkovich, Judith & Prediger, Susanne. (2021). Designing and enacting instruction that enhances language for mathematics learning: a review of the state of development and research. *ZDM – Mathematics Education*, 53(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01213-2>
- Eßling, Isabel, Todorova, Maria, Sunder, Cornelia, Steffensky, Mirjam & Meschede, Nicola. (2023). The development of professional vision in pre-service teachers during initial teacher education and its relationship to beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104250>
- Euler, Dieter. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 97–112.
- Euler, Dieter. (2014b). Design Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 15–44.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F. E. (2014). Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 7–14.
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice. (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Everwien, Andrea. (2010). *Integration ungewollt – fehlende Gelder behindern Chancen für Kinder an deutschen Schulen*. Deutschland. Abgerufen von https://www.rbb-online.de/kontraste/ueber_den_tag_hinaus/migration_integration/integration_ungewollt.html
- Fabel-Lamla, Melanie. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Farrell, Meg, Martin, Monika, Renkl, Alexander, Rieß, Werner, Könings, Karen D., van Merriënboer, Jeroen J. G. & Seidel, Tina. (2022). An Epistemic Network Approach to Teacher Students' Professional Vision in Tutoring Video Analysis. *Frontiers in Education*, 7(February), 1–25. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.805422>
- Feilke, Helmuth. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feiman-Nemser, Sharon. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fernández, Ceneida, Llinares, Salvador & Rojas, Yoilyn. (2020). Prospective mathematics teachers' development of noticing in an online teacher education program. *ZDM – Mathematics Education*, 52(5), 959–972. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01149-7>

- Field, Andy. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles/London/New Delhi/ Singapore/Washington DC/Melbourne: SAGE.
- Fielding, Nigel & Fielding, Jane. (1986). *Linking Data*. Beverly Hills: SAGE.
- Finkbeiner, Claudia & White, Joanna. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism* (S. 3–17). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Flick, Uwe. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe. (2018). Triangulation: State of the Art der deutschen und internationalen Diskussion. In J. Ecarious & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 21–44). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Fliri, Benjamin. (2020). Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen – ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. In S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 151–175). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Forey, Gail & Cheung, Lok Ming Eric. (2019). The benefits of explicit teaching of language for curriculum learning in the physical education classroom. *English for Specific Purposes*, 54, 91–109. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.01.001>
- Fornol, Sarah L. & Hövelbrinks, Britta. (2019). Bildungssprache. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 497–521). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Frank, Magnus. (2015). „Sprachliche Bildung“ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamt sprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 15–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Frank, Magnus. (2018). „Sprachsensibilität“ – Ent- und Verdeckungslogiken einer Losung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 126–140). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.9>
- Franz, Eva-Kristina. (2018). Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung – Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 179–193). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Friebertshäuser, Barbara. (2004). Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 52–59.
- Friesen, Marita Eva, Benz, Jasmin, Billion-Kramer, Tim, Heuer, Christian, Lohse-Bossenz, Hendrik, Resch, Mario & Rutsch, Juliane (Hrsg.). (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Friesen, Marita Eva & Feige, Eva-Maria. (2020). Konstruktion und Einsatz von Vignetten und Concept Cartoons in der Lehrerbildung. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 28–52). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Friesen, Marita Eva & Mecherlein, Reiner. (2020). Vignetten in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung im Fach Mathematik. Ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-

- Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 119–137). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gantefort, Christoph. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- García, Ofelia, Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Hrsg.), *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. (S. 9–33). New York/London: Routledge.
- García, Ofelia & Menken, Kate. (2010). Moving Forward. Ten Guiding Principles for Teachers. In K. Menken & O. García (Hrsg.), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers* (S. 262–268). New York/London: Routledge.
- García, Ofelia & Sylvan, Claire E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison. (2017). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research*. New York/London: Routledge.
- Gaudin, Cyrille & Chaliès, Sébastien. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gentner, Dedre. (2016). Language as cognitive tool kit: How language supports relational thought. *American Psychologist*, 71(8), 650–657. <https://doi.org/10.1037/amp0000082>
- Gerholz, Karl-Heinz. (2014). Selbstreguliertes Lernen gestalten. Darstellung eines Design Research-Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 213–229.
- Gibbons, Pauline. (1993). *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline. (1998). Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, 12(2), 99–118. <https://doi.org/10.1080/09500789808666742>
- Gibbons, Pauline. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, Pauline. (2013). Scaffolding. In P. Robinson (Hrsg.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (S. 563–564). London: Routledge.
- Gibbons, Pauline. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gießler, Ralf. (2016). Lexikalisches Lernen antizipieren: Erste Ergebnisse einer Mehrfallstudie zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Englischlehraus-

- bildung. In H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 171–197). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gießler, Ralf. (2018). *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Gießler, Ralf. (2019). Schriftliche Aufgabenformate zur Erfassung und Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 32–49.
- Gignac, Gilles E. & Szodorai, Eva T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gläser-Zikuda, Michaela. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Göbel, Kerstin, Gantefort, Christoph & Ehmke, Timo. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 219–232). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, W. Hansen, S. Mcmonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid, Dirim, İnci, Klinger, Thorsten, Lange, Imke, Lengyel, Drorit, Michel, Ute, ... Schwippert, Knut. (2011a). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid, Lange, Imke, Hawighorst, Britta, Bainski, Christiane, Heintze, Andreas, Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke. (2011b). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig Mat). Münster/New York: Waxmann.
- Goodwin, Charles. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Gräsel, Cornelia. (2020). Prozess-Produkt-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 148–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-017>
- Gröschner, Alexander & Klaß, Susi. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>
- Grosjean, François. (2000). *Myths about bilingualism*. Abgerufen von https://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html

- Grossman, Pam, Compton, Christa, Igra, Danielle, Ronfeldt, Matthew, Shahan, Emily & Williamson, Peter. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.3184/030823407X237821>
- Grub, Ann-Sophie, Biermann, Antje, Lewalter, Doris & Brünken, Roland. (2022). Professional knowledge and task instruction specificity as influencing factors of prospective teachers' professional vision. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103517>
- Grum, Urška & Legutke, Michael. (2016). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 78–89). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153.
- Haider, Markus & Lindemann, Romana. (2023). Migrationshintergrund und Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft. In B. Toferer, B. Lang & S. Salchegger (Hrsg.), *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 80–87). Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://doi.org/http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (1993). Toward a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. <https://doi.org/10.1037/030051>
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hammer, Svenja & Ehmke, Timo. (2018). Ergebnisse der Validierungsstudie zum DaZ-Kom-Testinstrument. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–199). Münster/New York: Waxmann.
- Hascher, Tina. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 40–46.
- Hascher, Tina. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, Tina. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542–571). Münster/New York: Waxmann.
- Hatch, Thomas, Shuttleworth, Jay, Jaffee, Ashley Taylor & Marri, Anand. (2016). Videos, pairs, and peers: What connects theory and practice in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274–284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011>
- Havighurst, Robert James. (1948/1972). *Developmental Tasks in Education*. New York: David McKay Company.
- Hawkins, Eric. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hecker, Sarah-Larissa, Falkenstern, Stephanie, Lemmrich, Svenja, Ehmke, Timo, Koch-Priewe, Barbara, Köker, Anne & Ohm, Udo. (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 161–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3>
- Heine, Lena. (2013). Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspek-*

- tive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 13–30). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heine, Lena & Schramm, Karen. (2016). Introspektion. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 173–181). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam. (2015). Academic discourse as situated practice: An introduction. *Linguistics and Education*, 31, 174–186. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.008>
- Heller, Vivien & Morek, Miriam. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenz und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, (46), 102–121.
- Helmke, Andreas. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, Werner. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster/New York: Waxmann.
- Helsper, Werner. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Helsper, Werner. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Heppt, Birgit & Schröter, Pauline. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Münster/New York: Waxmann.
- Hericks, Uwe. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen -Darlegung zum Stand der Forschung. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und Praxis* (S. 173–188). Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, Uwe. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Anforderungen, Berufswahlmotive Entwicklungsaufgaben. *Pädagogik*, 5, 42–47.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harrig, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster/New York: Waxmann.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416.

- Herzog, Silvio. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster/New York: Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. (2014). Migration, Hintergrund und Schule. Intersektionalitätsforschung – warum und wie? *Erziehung und Unterricht, 1–2/2014*, 1–11.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? – Policy Brief 6: Selektion in der Bildungslaufbahn*. Wien. Abgerufen von <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/09/Policy-Brief-06-Selektion-in-der-Bildungslaufbahn-1.pdf>
- Herzog-Punzenberger, Barbara. (2019). Mehrsprachige Schüler_innen im deutschsprachigen Raum – Kontextbedingungen und Lernerfolge. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 58–81). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Herzog-Punzenberger, Barbara & Schnell, Philipp. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–268). Graz: Leykam. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2>
- Heugh, Kathleen. (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Hrsg.), *Language and the Sustainable Development Goals: Selected proceedings of the 12th Language and Development Conference* (S. 37–48). London: British Council. Abgerufen von https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L024_EnglishforEducationSystems_DakarConferenceProceedings_Web_FINAL_April2021.pdf
- Hiebert, James & Carpenter, Thomas (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 65–97). Charlotte: Information Age Publishing. Abgerufen von http://catalog.udg.edu/record=b1373859~S10*cat
- Hiebert, James, Gallimore, Ronald & Stigler, James W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher, 31*(5), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hiebert, James, Morris, Anne K., Berk, Dawn & Jansen, Amanda. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 47–61. <https://doi.org/10.1177/0022487106295726>
- Hofer, Marie-Theres. (2015). Vom Löwenzahn zum Fallschirm. Abgerufen von http://www.oesz.at/download/chawid/su2015_vomloewenzahnzumfallschirm_web.pdf
- Horn, Klaus-Peter. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 68*(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Horner, Kristine & Weber, Jean-Jacques. (2018). *Introducing Multilingualism. A social approach*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276892>
- Imamovic, Edna. (2015). Warum ist es so still? – Weil sich alle bemühen, schön zu reden: Unterrichtsvideos als Datenerhebungsmittel in der mehrsprachigen Klasse. *ÖDaF-Mitteilungen, 31*(1), 82–93.
- Jackson, Daniel O. (2021). *Language Teacher Noticing in Tasks*. Bristol: Multilingual Matters.

- Jahn, Gloria, Stürmer, Kathleen, Seidel, Tina & Prenzel, Manfred. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden: Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(4), 171–180. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000114>
- James, Carl & Garrett, Peter. (1992). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (S. 3–20). London/New York: Longman.
- Jazby, Dan. (2021). Conceptualising mathematics teacher noticing as a perception/action cycle. *Mathematics Education Research Journal*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00392-9>
- Jonsson, Carta. (2017). Translanguaging and Ideology: Moving Away from a Monolingual Norm. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hrsg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (S. 20–37). Bristol: Multilingual Matters.
- Jostes, Brigitte & Darsow, Annkathrin. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Münster/New York: Waxmann.
- Kaiser, Gabriele & König, Johannes. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 1–19. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- Kalinowski, Eva, Gronostaj, Anna & Vock, Miriam. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Keller-Schneider, Manuela. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster/New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe. (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster/New York: Waxmann.
- Kempert, Sebastian, Edele, Aileen, Rauch, Dominique, Wolf, Katrin M., Paetsch, Jennifer, Darsow, Annkathrin, Stanat, Petra. (2016). Die Rolle der Sprache für wanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Kempert, Sebastian, Schalk, Lennart & Saalbach, Henrik. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (3), 176–195. <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- Keppens, Karolien, Consuegra, Els, de Maeyer, Sven & Vanderlinde, Ruben. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 314–332. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167>
- Kersting, Nicole. (2008). Using Video Clips of Mathematics Classroom Instruction as Item Prompts to Measure Teachers' Knowledge of Teaching Mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861. <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>

- Kersting, Nicole B., Givvin, Karen B., Sotelo, Francisco L. & Stigler, James W. (2010). Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/0022487109347875>
- Kersting, Nicole B., Givvin, Karen B., Thompson, Belinda J., Santagata, Rosella & Stigler, James W. (2012). Measuring Usable Knowledge: Teachers' Analyses of Mathematics Classroom Videos Predict Teaching Quality and Student Learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568–589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>
- Kersting, Nicole B., Sutton, Taliesin, Kalinec-Craig, Crystal, Stoehr, Kathleen Jablon, Heshmati, Saeideh, Lozano, Guadalupe & Stigler, James W. (2016). Further exploration of the classroom video analysis (CVA) instrument as a measure of usable knowledge for teaching mathematics: taking a knowledge system perspective. *ZDM – Mathematics Education*, 48(1–2), 97–109. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0733-0>
- Kiel, Ewald & Syring, Marcus. (2020). Erziehung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 31–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-002>
- Klafki, Wolfgang. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsgestaltung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Didaktische Analyse* (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Kleemann, Frank, Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 8), 11–29.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klippel, Friederike. (2016). Aufgabenentwicklung zu Videoclips in der Englischlehrerbildung. In H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 147–170). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Klusmann, Uta. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster/New York: Waxmann.
- Knorr, Petra. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 31–53). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knorr, Petra. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Tübingen: Narr Francke Attempo.

- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Koch-Priewe, Barbara. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster/New York: Waxmann.
- Köker, Anne. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Münster/New York: Waxmann.
- Köker, Anne, Rosenbrock-Agyei, Sonja, Ohm, Udo, Carlson, Sonja A., Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Schulze, Nina. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifreid & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konerding, Klaus-Peter. (2015). Sprache und Wissen. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 57–80). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110295979.57>
- König, Johannes. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 615–641). Münster/New York: Waxmann.
- König, Johannes. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 62–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, Johannes. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-019>
- König, Johannes & Blömeke, Sigrid. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-020>
- König, Johannes, Santagata, Rossella, Scheiner, Thorsten, Adleff, Ann-Kristin, Yang, Xinrong & Kaiser, Gabriele. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Kowal, Sabine & O’Connell, Daniel C. (2017). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Krammer, Kathrin, Hugener, Isabelle, Biaggi, Sandro, Frommelt, Manuela, Furrer Auf der Maur, Gabriela & Stürmer, Kathleen. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 357–372.
- Krauss, Stefan. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und*

- Lehrerbildung* (S. 154–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- Krauss, Stefan & Bruckmaier, Georg. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–256). Münster/New York: Waxmann.
- Krosanke, Nadine. (2021). *Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden zur Bedeutung von Sprache*. Wiesbaden: Springer.
- Kroskrity, Paul V. (2000). Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives. In P. V. Kroskrity (Hrsg.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (S. 1–34). Santa Fe: School of American Research Press.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2022). Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Primarstufe. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar und Primarstufe* (S. 41–50). Bielefeld: wbv.
- Kuckartz, Udo. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 1–20.
- Kuckartz, Udo, Rädiker, Stefan, Ebert, Thomas & Schehl, Julia. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kunter, Mareike & Baumert, Jürgen. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345–366). Münster/New York: Waxmann.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York: Waxmann.
- Kunter, Mareike, Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta & Richter, Dirk. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster/New York: Waxmann.
- Kunze, Katharina. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landis, J. Richard & Koch, Gary G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lange, Imke. (2018). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln: Zur Erzeugung und Bewältigung von Ungewissheit. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 207–227). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_10
- Lange, Imke, Beckmann, Vera & Galling, Isabella. (2017). Teaching academic discourse practices in multilingual classrooms. In H. Peukert & I. Gogolin (Hrsg.), *Dynamics of Linguistic Diversity* (S. 217–234). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hslid.6.11lan>
- Laufer, Batia. (2020). Lexical Coverages, Inferencing Unknown Words and Reading Comprehension: How Are They Related? *TESOL Quarterly*, 54(4), 1076–1085. <https://doi.org/10.1002/tesq.3004>

- Lauffer, Batia & Aviad-Levitzky, Tami. (2017). What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition? *Modern Language Journal*, 101(4), 729–741. <https://doi.org/10.1111/modl.12431>
- Lee, Jang Ho. (2018). Exploring relationships between second language learners' attitudes towards classroom language and variables that motivate their learning. *Language Awareness*, 27(3), 243–258. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1430148>
- Lefstein, Adam & Snell, Julia. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.004>
- Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Legutke, Michael & Schramm, Karen. (2016). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108–117). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Leinhardt, Gaea & Greeno, James G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75–95. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Leisen, Josef. (1999). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef. (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im Mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 143–162). Münster/New York: Waxmann.
- Leisen, Josef. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, Josef. (2018a). Kinder erwerben und lernen Sprachen – zur Praxis der Sprachbildung und was die Theorie dazu sagt. *Praxis Sprache*, 3, 164–175.
- Leisen, Josef. (2018b). Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. *Fremdsprache Deutsch*, (58), 10–23. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.58.05>
- Leisen, Josef. (2020). Spracherweiterung ist Welt- und Denkerweiterung. In *Forum Unterricht: perspektiven.schule* (S. 77–90). Klagenfurt/Wien/Ljubljana: Hermagoras Mohorjeva.
- Lemmerich, Svenja, Hecker, Sarah-Larissa, Klein, Silvia, Ehmke, Timo, Koch-Priewe, Barbara, Köker, Anne & Ohm, Udo. (2020). Linguistically Responsive Teaching in Multilingual Classrooms. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepper & C. Lautenbach (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_7
- Lemmerich, Svenja, Hecker, Sarah-Larissa, Klein, Stephanie, Ehmke, Timo, Köker, Anne, Koch-Priewe, Barbara & Ohm, Udo. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 190–204). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lengsfelder, Paul, Patry, Jean-Luc, Schimke, Hannes, Baumann, Urs, Ehmer, Josef & Paschon, Andreas. (2001). *Lehrveranstaltungs-Rückmeldung („gelber Bogen“)*. Salzburg: Arbeitsgruppe „Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Universität Salzburg“.

- Lengyel, Drorit. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Loewenstein, Jeffrey & Gentner, Dedre. (2005). Relational language and the development of relational mapping. *Cognitive Psychology*, 50(4), 315–353. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004.09.004>
- Lucas, Tamara & Villegas, Ana María. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schirr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüthi, Gabriela & Peyer, Elisabeth. (2023). Herkunftssprachen mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten in den Unterricht einbeziehen? Beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 50–56. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.236>
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten. (2021). Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 819–839. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>
- Mary, Latisha & Young, Andrea S. (2017). From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals in Transition from Home to Pre-school. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hrsg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (S. 108–128). Bristol: Multilingual Matters.
- Masrai, Ahmed. (2019). Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019845182>
- Mayr, Johannes, Hanfstingl, Barbara & Neuweg, Georg Hans. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2012). *Conducting educational design research*. London/New York: Routledge.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2014). Methods of Evaluation and Reflection in Design Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 141–153.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein präkarisiertes Verhältnis* (S. 151–178). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-007>
- Melo-Pfeifer, Silvia. (2018). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland*.

- State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 321–339). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Melo-Pfeifer, Silvia. (2020). „Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen.“ – Unsicherheiten und Dilemmas künftiger Spanischlehrkräfte in Bezug auf plurale Ansätze. In S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 97–117). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Merchie, Emmelien, Tuytens, Melissa, Devos, Geert & Vanderlinde, Ruben. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Meschede, Nicola, Fiebranz, Anja, Möller, Kornelia & Steffensky, Mirjam. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Meschede, Nicola & Steffensky, Mirjam. (2018). Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung* (S. 21–36). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Meyermann, Alexia & Porzelt, Maike. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Abgerufen von <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>
- Michalak, Magdalena. (2013). Entwicklung von Lehrkompetenzen im Kontext multikultureller Klassen. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* (S. 210–237). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie & Goeke, Marius. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Michalsky, Tova. (2014). Developing the SRL-PV assessment scheme: Preservice teachers' professional vision for teaching self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 214–229. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.05.003>
- Minaříková, Eva, Píšová, Michaela, Janík, Tomáš & Uličná, Klára. (2015). Video clubs: EFL teachers' selective attention before and after. *Orbis Scholae*, 9(2), 55–75. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.80>
- Morek, Miriam & Heller, Vivien. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morris-Lange, Simon, Wagner, Katarina & Altinay, Lale. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4*. Köln. Abgerufen von https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf
- Muhonen, Heli, Pakarinen, Eija, Poikkeus, Anna-Maija, Lerkkanen, Marja-Kristiina & Rasku-Puttonen, Helena. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Nation, Paul. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>

- NCTM, National Council of Teachers of Mathematics. (2001). Executive Summary: Principles and Standards for School Mathematics. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb17957.x>
- Neubacher, Maria, Freunberger, Roman, Schreiner, Claudia, Vogtenhuber, Stefan, Oberwimmer, Konrad, Höller, Iris, Wallner-Paschon, Christina. (2019). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 197–269). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-D.2>
- Neubacher, Maria & Wimmer, Christian. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 286–328). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://doi.org/10.17888/nbb2021-2-D>
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio. (2019). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag plus.
- Neuweg, Georg Hans. (2015). Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 377–383. <https://doi.org/10.3262/ZP1503377>
- Niesen, Heike. (2017). The Development of Multilingual EFL Teachers' Professional Vision and Practical Teaching Capabilities in Video-Based Surroundings – Do Language Learning Biographies Have an Impact? *Orbis Scholae*, 11(3), 63–84. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.275>
- Niesen, Heike. (2018). Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 121–134.
- OECD/EU. (2018). *Settling in 2018: Indicators of Immigrant Integration*. Paris/Brussels: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>
- Oevermann, Ulrich. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Oevermann, Ulrich. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohm, Udo. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Münster/New York: Waxmann.
- Oser, Fritz, Heinzer, Sahra & Salzmann, Patrizia. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5–24.
- ÖSZ, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern*. Graz: ÖSZ. Abgerufen von https://www.oesz.at/OE-SZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

- Paetsch, Jennifer, Darsow, Annkathrin, Sophie, Fränze, Hammer, Svenja & Ehmke, Timo. (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 51–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Paetsch, Jennifer & Kempert, Sebastian. (2022). Längsschnittliche Zusammenhänge von Wortschatz, Grammatik und Leseverständnis mit mathematischen Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, 1–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000342>
- Paetsch, Jennifer, Wagner, Fränze, Sophie & Darsow, Annkathrin. (2017). Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 127–149). Münster/New York: Waxmann.
- Peuschel, Kristina & Sieberkorb, Matthias. (2017). Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 89–101). Münster/New York: Waxmann.
- Philipp, Maik. (2012a). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 38–58). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Philipp, Maik. (2012b). Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 59–85). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Plomp, Tjeerd. (2007). Educational Design Research: an Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–35). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Prediger, Susanne. (2019). Theorizing in Design Research. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (15), 5–27. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i15.265>
- Prediger, Susanne, Erath, Kirstin, Weinert, Henrike & Quabeck, Kim. (2022). Only for Multilingual Students at Risk? Cluster-Randomized Trial on Language-Responsive Mathematics Instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 53(4), 255–276. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0193>
- Purkarthofer, Judith. (2017). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der Pädagog/inn/en vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Arbeiterkammer Wien. Abgerufen von <https://static.uni-graz.at/fileadmin/Studien/deutsch-als-fremdsprache/dokumente/1ph-studie-judith-dez17.pdf>
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike. (2013a). „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze!“ – Lehrfilm zum Buch „Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule“. Münster/New York: Waxmann.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike. (2013b). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*. Münster/New York: Waxmann.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Radinger, Sandra. (2018). Language awareness and agency in the availability of linguistic resources. A case study of refugees and locals in Austria. *Language Awareness*, 27(1–2), 61–78. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1435674>

- Rehbein, Jochen, Schmidt, Thomas, Meyer, Bernd, Watzke, Franziska & Herkenrath, Annette. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg. Abgerufen von https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Reinart, Sylvia & Pöckl, Wolfgang. (2015). *Romanische Fachsprachen: Eine Einführung mit Perspektiven aus der Übersetzungswissenschaft*. Berlin/München/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110400410>
- Reinhold, Frank, Reiss, Kristina, Diedrich, Jennifer, Hofer, Sarah & Heinze, Aiso. (2019). Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand und Entwicklung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 187–209). Münster/New York: Waxmann.
- Reinmann, Gabi. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 63–78.
- Riahi, Arman (Regisseur). (2017). *Die Migrantigen* [Film]. Golden Girls Filmproduktion.
- Roll, Heike, Bernhardt, Markus, Enzenbach, Christine, Fischer, Hans, Gürsoy, Erkan, Lang, Martin, Wickner, Mareike-Cathrine. (2019). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Ausgangsannahmen, Forschungsdesign und fachübergreifende Befunde. In H. Roll, M. Bernhardt, C. Enzenbach, H. Fischer, E. Gürsoy, H. Krabbe, I. Uluçam-Wegmann (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch* (S. 21–47). Münster/New York: Waxmann. Abgerufen von <https://www.waxmann.com/buch4088>
- Roose, Iris, Vantieghem, Wendelien, Vanderlinde, Ruben & van Avermaet, Piet. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56(January), 140–151. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>
- Rutsch, Juliane, Rehm, Markus, Vogel, Markus, Seidenfuß, Manfred & Dörfler, Tobias (Hrsg.). (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0>
- Rutsch, Juliane, Seidenfuß, Manfred, Vogel, Markus, Dörfler, Tobias & Rehm, Markus. (2017). Fachdidaktische Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre: Überblick über Forschungsarbeiten und Einsatzmöglichkeiten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 487–505.
- Saalbach, Henrik, Gunzenhauser, Catherine, Kempert, Sebastian & Karbach, Julia. (2016). Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischem Status. *Frühe Bildung*, 5(2), 73–81. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000255>
- Şamdereli, Yasemin (Regisseurin). (2011). *Almanya – Willkommen in Deutschland* [Film]. Roxy Film.
- Sandoval, William. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Santagata, Rossella & Angelici, Giulia. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Class-

- room Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339–349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Santagata, Rossella & Guarino, Jody. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Santagata, Rossella, König, Johannes, Scheiner, Thorsten, Nguyen, Ha, Adleff, Ann-Kristin, Yang, Xinrong & Kaiser, Gabriele. (2021). Mathematics teacher learning to notice: a systematic review of studies of video-based programs. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Santagata, Rossella & Yeh, Cathery. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM – Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Santagata, Rossella, Zannoni, Claudia & Stigler, James W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9029-9>
- Schader, Basil. (2010). *Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schäfer, Stefanie & Seidel, Tina. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58.
- Schaflechner, Johannes. (o.J.). *Getreidesorten*. Abgerufen von http://oesz.at/download/chawid/AGB_002_Bio_Getreide_FINAL.pdf
- Schart, Michael & Legutke, Michael. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Scheiner, Thorsten. (2021). Towards a more comprehensive model of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 85–94. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01202-5>
- Schicker, Stephan & Schmörlzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.). (2021). *ar | gu | men | tie | ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schleppegrell, Mary J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmörlzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth & Helten-Pacher, Maria-Rita. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Scholl, Daniel & Plöger, Wilfried. (2020). Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 21–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-001>
- Schön, Donald. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schramm, Karen. (2016). Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 121–123). Tübingen: Narr Francke Attempo.

- Schramm, Karen & Bechtel, Mark. (2019). Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 3–13.
- Schrammel-Leber, Barbara, Boeckmann, Klaus-Börge, Gilly, Dagmar, Gučanin-Nairz, Verena, Carré-Karlinger, Catherine, Lanzaia-Ugri, Katharina & Theurl, Peter. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Schröder-Sura, Anna. (2018). Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). In S. Melo-Pfeifer & D. Reinmann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 79–106). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Schroedler, Tobias & Fischer, Nele. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Schroedler, Tobias & Grommes, Patrick. (2019). Learning about Language: Preparing pre-service subject teachers for multilingual classroom realities. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 223–240. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0014>
- Schroedler, Tobias, Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline. (2023). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Schroedler, Tobias & Stangen, Ilse. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schüler-Meyer, Alexander, Prediger, Susanne, Wagner, Jonas & Weinert, Henrike. (2019). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(3), 161–175. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>
- Schwarzl, Lena. (2020). *Ein mehrperspektivischer Blick in das Translanguaging-Klassenzimmer – selbstbezogene Überzeugungen und Klassenklima im Fokus*. Universität Wien. Abgerufen von <http://othes.univie.ac.at/63977/>
- Schwienbacher, Evi Debra, Quartapelle, Franca & Patscheider, Ferdinand (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Seidel, Tina, Blomberg, Geraldine & Stürmer, Kathleen. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–306.
- Seidel, Tina & Prenzel, Manfred. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*(8), 201–216.
- Seidel, Tina & Stürmer, Kathleen. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, Tina, Stürmer, Kathleen, Blomberg, Geraldine, Kobarg, Mareike & Schwindt, Katharina. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of

- others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Seidel, Tina & Thiel, Felicitas. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl 1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Seipp, Bettina. (2012). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In M. Michalak & M. Kuchenreither (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 1–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Settinieri, Julia. (2015). Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon? In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 15–35). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Settinieri, Julia. (2016). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 324–341). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Sherin, Miriam Gamoran. (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In T. Wood, B. Scott Nelson & J. Warfield (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics* (S. 75–93). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, Miriam Gamoran. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Denny (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, Miriam Gamoran. (2017). Exploring the Boundaries of Teacher Noticing: Commentary. In E. O. Schack, M. H. Fisher & J. A. Wilhelm (Hrsg.), *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks* (S. 401–408). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46753-5>
- Sherin, Miriam Gamoran & Han, Sandra Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Sherin, Miriam Gamoran & Russ, Rosemary S. (2015). Teacher Noticing via Video. The Role of Interpretive Frames. In B. Calandra & P. Rich (Hrsg.), *Digital Video for Teacher Education. Research and Practice* (S. 3–20). New York/London: Routledge.
- Sherin, Miriam Gamoran, Russ, Rosemary S., Sherin, Bruce L. & Colestock, Adam. (2008). Professional Vision in Action: An Exploratory Study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Sherin, Miriam Gamoran & van Es, Elizabeth A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard educational review*, 57, 1–22.
- Sieberkorb, Matthias & Caspari, Daniela. (2017). Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In D. Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik*. (S. 7–17). Berlin: Freie Universität Berlin. Abgerufen von https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf
- Sierens, Sven & van Avermaet, Piet. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. van Avermaet (Hrsg.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (S. 204–222). Bristol: Multilingual Matters.

- Sloane, Peter F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 113–139.
- Sprung, Annette. (2013). *Kritische Diskurse: Kulturverständnis, Othering, Repräsentation*. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php#kulturalisierung
- Stahl, Christine. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ: das Erhebungsinstrument „sHiVa“ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: Marburger FaDaF-Thementage* (S. 221–239). Göttingen: Universitätsverlag.
- Star, Jon R. & Strickland, Sharon K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*(2), 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Starke, Günter. (1981). Die Kommunikationsverfahren Berichten und Beschreiben. In W. Schmidt (Hrsg.), *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung* (S. 89–108). Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- Statistik Austria. (2021a). *Schülerblatt zur Schulstatistik*. Wien. Abgerufen von https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=023149
- Statistik Austria. (2021b). *Schulstatistik 2021/22. Erläuterungen zum Schülerblatt*. Wien. Abgerufen von https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=023175
- Statistik Austria. (2023a). *Schüler:innen im Schuljahr 2022/23, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist*. Wien. Abgerufen von https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods
- Statistik Austria. (2023b). *Mehrsprachige Schüler:innen im Schuljahr 2022/23*. Wien. Abgerufen von https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods
- Stefer, Claus. (2015). Ansätze zur Trinagulation mithilfe qualitativer Forschungssoftware (MAXQDA 11). In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 101–133). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinhoff, Torsten, Borgmeier, Hendrik, Brosowski, Tim & Marx, Nicole. (2020). Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 135–155). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhoff, Torsten & Marx, Nicole. (2019). Transfer des Bildungswortschatzes von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit in den Sachfächern der Sekundarstufe I (TraBi). In *Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte* (S. 48–55). Abgerufen von <https://kups.ub.uni-koeln.de/37762/>
- Stockero, Shari L. (2020). Transferability of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education, 53*(1), 73–84. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01198-y>
- Strasser, Margareta, Weger, Denis & Ender, Andrea. (2017). Von additiver Förderung im Studium zu integrativer Sprachförderung im Lehrberuf: ein Ausbildungsmodell. *Erziehung und Unterricht, 5–6*, 445–452.
- Strauß, Sarah, König, Johannes & Nold, Günter. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. *Unterrichtswissenschaft, 47*(2), 243–266. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00039-6>
- Strobl, Jan, Herberg, Stefanie, Gürsoy, Erkan & Reinmann, Daniela. (2019). Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zwei-

- te Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 87–97). Münster/New York: Waxmann.
- Strohmeier, Dagmar & Wagner, Petra. (2023). Explaining the academic achievement gap of immigrant youth in Austria. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 87(June), 101560. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101560>
- Stürmer, Kathleen, Könings, Karen D. & Seidel, Tina. (2014). Factors Within University-Based Teacher Education Relating to Preservice Teachers' Professional Vision. *Vocations and Learning*, 8(1), 35–54. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9122-z>
- Stürmer, Kathleen & Seidel, Tina. (2017). Connecting generic pedagogical knowledge with practice. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. 137–150). Paris: OECD Publishing.
- Stürmer, Kathleen, Seidel, Tina & Holzberger, Doris. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 44(3), 293–309. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9373-1>
- Stürmer, Kathleen, Seidel, Tina & Kunina-Habenicht, Olga. (2015). Unterricht wissenschaftlich beobachten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 345–360.
- Sun, Jennifer & van Es, Elizabeth A. (2015). An Exploratory Study of the Influence That Analyzing Teaching Has on Preservice Teachers' Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 201–214. <https://doi.org/10.1177/0022487115574103>
- Swain, Merrill. (2006). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collecting tool? In P. Duff, C. Chapelle & M. Chalhoub-Deville (Hrsg.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives* (S. 97–113). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tajmel, Tanja. (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 139–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tajmel, Tanja. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *proDaZ*, 1–10. Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf
- Tajmel, Tanja. (2012). Wie sprachsensibler Unterricht vorbereitet werden kann. In *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht* (S. 12–33). Waren: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e.V. Abgerufen von https://www.raa-mv.de/sites/default/files/DaZ_prax2_2012_web_0.pdf
- Tajmel, Tanja. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster/New York: Waxmann.
- Terhart, Ewald. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*(57), 202–224.
- Terhart, Ewald. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

- Tillmann, Klaus-Jürgen. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 308–316). Münster/New York: Waxmann.
- Toulmin, Stephen Edleston. (2003). *The Uses of Argument. Philosophical Studies* (Bd. 9). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.5840/philstudies19599042>
- Tracy, Rosemarie. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Tracy, Rosemarie. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Tuckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>
- Unger, Valentin. (2021). *Diagnostik und Förderung schreibdidaktischen Wissens angehender Deutschlehrkräfte*. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Abgerufen von <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/409>
- Universität Wien. (2016). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Abgerufen von https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien, Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung. (2018). *Bogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen der SPL LehrerInnenbildung*. Abgerufen von https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetsssicherung/LV_Evaluation/LV_Frageboegen/Fragebogen_HTML/049-2-V4.html
- van den Akker, Jan. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An introduction*. (S. 53–70). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development. Abgerufen von <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjxylkqu31AhX2RfEDHb8OA48QFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fflo.nl%2Fpublish%2Fpages%2F2904%2Feducational-design-research-part-a.pdf&usg=AOvVaw0f8cqcfmFw7CfYogcINyZ->
- van Es, Elizabeth A., Cashen, Mary, Barnhart, Tara & Auger, Anamarie. (2017). Learning to Notice Mathematics Instruction: Using Video to Develop Preservice Teachers' Vision of Ambitious Pedagogy. *Cognition and Instruction*, 35(3), 165–187. <https://doi.org/10.1080/07370008.2017.1317125>
- van Es, Elizabeth A. & Sherin, Miriam Gamoran. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, Elizabeth A. & Sherin, Miriam Gamoran. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- van Es, Elizabeth A. & Sherin, Miriam Gomorran. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- van Es, Elizabeth A., Tunney, Jessica, Goldsmith, Lynn T. & Seago, Nanette. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356. <https://doi.org/10.1177/0022487114534266>
- Velasco, Patricia & García, Ofelia. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6–23. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>

- Vetter, Eva. (2013). Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* (S. 238–258). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vetter, Eva. (2014). Basiskompetenzen sprachliche Bildung: Einige Ergebnisse der Evaluierung eines Pilotkurses an der Universität Wien. In A. Wegener & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. (S. 193–207). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vetter, Eva. (2015). Das Potenzial der Widerständigkeit. Subjektbezogene empirische Forschung im mehrsprachigen Klassenzimmer. In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 231–262). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vetter, Eva & Durmus, Duygu. (2017). “Es waren die Stengel urr aufgewachsen.” *Language/s in Education – Going Back and Moving Forward*. *Orbis Scholae*, 11(3), 9–27.
- Völkl, Heidelinde. (o. J.). *Lebensweise in der Jungsteinzeit*. Abgerufen von http://oesz.at/download/chawid/AGB_006_Geschichte_Leben_Jungsteinzeit.pdf
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.9>
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wandruzka, Mario. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Weger, Denis. (2017a). *Alltags- und Bildungssprache – Weitere Unterschiede*. Abgerufen von <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/10/sprachbewussterunterrichtmodul3b.pdf>
- Weger, Denis. (2017b). *Fachliches und sprachliches Lernen durch Scaffolding – Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Abgerufen von <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/10/sprachbewussterunterrichtmodul4a.pdf>
- Weger, Denis. (2017c). *Mündlich oder schriftlich? – Nicht immer so klar zu sagen*. Abgerufen von <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/10/sprachbewussterunterrichtmodul3a.pdf>
- Weger, Denis. (2017d). *PS Kommunikationsräume (2017W) – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze*. Abgerufen von <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?v=490020&semester=2017W>
- Weger, Denis. (2017e). *Warum sprachbewusster Unterricht? – Perspektivenwechsel*. Abgerufen von <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/10/sprachbewussterunterrichtmodul1-1.pdf>
- Weger, Denis. (2018). *PS Kommunikationsräume (2018S) – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze*. Abgerufen von <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?v=490020&semester=2018S>
- Weger, Denis. (2019). Professional Vision – State of the art zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 14–31. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0002>
- Weger, Denis. (2024a). *Developing Pre-service Teachers’ Professional Competence for Translingual Instruction – Questionnaire (OA edition)*. Wien: AUSSDA. <https://doi.org/10.11587/LTQ96E>

- Weger, Denis. (2024b). *Developing Pre-service Teachers' Professional Competence for Translingual Instruction – Stimulated Recall (OA edition)*. Wien: AUSSDA. <https://doi.org/10.11587/XJDUSI>
- Weger, Denis. (2024c). Sprachenbiographische Erfahrungen und professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen schulischer Einsprachigkeit und individueller Mehrsprachigkeit. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 119–127.
- Wegner, Anke. (2016). Zur Planung und Gestaltung des Unterrichts aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 87–112). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt65.8>
- Weinert, Franz Emanuel. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, Franz Emanuel. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, Sabine. (2006). Wie Sprache das Denken, Lernen und Wissen von Kindern beeinflusst. In J. Appelt & H. Rieder-Aigner (Hrsg.), *Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen / Bildungsarbeit im Mittelpunkt* (S. 1–16). Regensburg: Walhalla-Fachverlag.
- Weinert, Sabine. (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 3–24). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9783110296358>
- Weis, Mirjam, Doroganova, Anastasia, Hahnel, Carolin, Becker-Mrotzek, Michael, Lindauer, Thomas, Artelt, Cordula & Reiss, Kristina. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster/New York: Waxmann.
- Wenk, Anne Kathrin. (2018). *Bilinguale Schreibförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich unterschiedlich profilierter Schreibarrangements im Deutschunterricht auf die Textqualität in der Familiensprache Türkisch bei bilingualen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe*. Universität Bremen. Abgerufen von <https://doi.org/10.26092/elib/1063>
- Wiens, Peter D., LoCasale-Crouch, Jennifer, Cash, Anne Henry & Escudero, Francisca Romo. (2020). Preservice Teachers' Skills to Identify Effective Teaching Interactions: Does It Relate to Their Ability to Implement Them? *Journal of Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022487120910692>
- Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, Anja, Bien-Miller, Lena & Akbulut, Muhammed. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_17
- Williams, Cen. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the con-*

- text of bilingual secondary education*]. University of Wales, Bangor. Abgerufen von <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>
- Wipperfurth, Manuela. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster/New York: Waxmann.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bd. 23, S. 196–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Woerfel, Till & Giesau, Marlis. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Abgerufen von https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf
- Wolff, Dieter & Sudhoff, Julian. (2015). Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens. In B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* (S. 9–39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wood, David, Bruner, Jerome S. & Ross, Gail. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yeh, Cathery & Santagata, Rossella. (2015). Preservice Teachers' Learning to Generate Evidence-Based Hypotheses About the Impact of Mathematics Teaching on Learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487114549470>
- Zarate, Geneviève, Gohard-Radenkovic, Aline, Lussier, Denise & Penz, Hermine. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Zauner, Maria, Weger, Denis & Ferris, Katharina. (2019). Sprachbewusster Unterricht – Prinzipien und Methoden für die Umsetzung. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Zumbach, Jörg & Astleitner, Hermann. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Notwendige Kompetenzen für eine inklusive Förderung der Bildungssprache nach dem ECC-IALT (aus: Brandenburger et al., 2011, S. 12)	46
Abbildung 2:	Struktur- und Entwicklungsmodell der DaZ-Kompetenz aus dem DaZKom-Projekt (aus: Hecker et al., 2023, S. 164)	51
Abbildung 3:	Beeinflussungskette von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen (oben) auf Grundlage von Terhart (2012, S. 6) unter Annahme eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells (unten) in Anlehnung an Helmke (2015, S. 71) (eigene Darstellung)	61
Abbildung 4:	Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen am Beispiel einer Mathematiklehrperson (aus: J. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	70
Abbildung 5:	Kompetenz als Kontinuum nach Blömeke et al. (2015, S. 7), ergänzt um die u. a. von Santagata und Yeh (2016) angenommene Bidirektionalität zwischen Performanz und Disposition (gestrichelte Pfeile; Übersetzung nach König, 2020, S. 166)	71
Abbildung 6:	Kompetenz als Kontinuum auf der Basis von Blömeke et al. (2015, S. 7) mit Fokus auf professionellem Wissen, Überzeugungen und professioneller Unterrichtswahrnehmung sowie der von Santagata und Yeh (2016) angenommenen Bidirektionalität zwischen Disposition und Performanz (aus: Meschede et al., 2017, S. 161; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	79
Abbildung 7:	Professionelle Unterrichtswahrnehmung mit ihren beiden Teilkomponenten der selektiven Wahrnehmung (noticing) und der wissensgesteuerten Verarbeitung (knowledge-based reasoning) sowie den entsprechenden Subprozessen (aus: Stahl, 2022, S. 229)	80
Abbildung 8:	Lesson Analysis Framework zur strukturierten Analyse von Unterrichtsvideos (aus: Santagata & Guarino, 2011, S. 134; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt).....	89
Abbildung 9:	Praktiken und Strategien zur Unterstützung einer produktiven Diskussion bei gemeinsamen Videoanalysen nach van Es et al. (2014) ergänzt von Meschede und Steffensky (2018) um die mit * markierten Strategien (aus: Meschede & Steffensky, 2018, S. 31; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	90
Abbildung 10:	Beeinflussungskette von der Lehrer*innenbildung zum Schüler*innenlernen (oben) auf Grundlage von Terhart (2012, S. 6) unter Annahme eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells (unten) in Anlehnung an Helmke (2015, S. 71) mit Fokus auf das Forschungsziel (eigene Darstellung)	96
Abbildung 11:	Forschungs- und Entwicklungszyklus im Kontext von Design Research nach Euler (2014b, S. 20)	100
Abbildung 12:	Generisches Modell für die Durchführung von Design Research nach McKenney und Reeves (2012, S. 77; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	102
Abbildung 13:	Allgemeine Conjecture Map für Design Research nach Sandoval (2014, S. 21; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	103
Abbildung 14:	Überblick über die Methoden der formativen und summativen Evaluation in Bezug zur Lehrveranstaltung.....	110
Abbildung 15:	Ebenen der reflexiven Praxis (aus: Bräuer, 2014, S. 27; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt).....	111
Abbildung 16:	Methoden der summativen Evaluation in Bezug zur Lehrveranstaltung	115

Abbildung 17: Auszug aus dem Fragebogen mit Kontextualisierung, visuellem Vorimpuls und Beobachtungsaufgabe mit den drei Impulsfragen (gestaucht) zu Vignette 3 aus Brandt und Gogolin (2016a)	123
Abbildung 18: Durch die in der Fragebogenerhebung verwendeten Vignetten abgedeckte Lehrveranstaltungseinheiten.....	126
Abbildung 19: Aufnahmesituation des Lauten Erinnerns (Foto: Denis Weger)	130
Abbildung 20: Ausschnitt aus MAXQDA nach abgeschlossener Übertragung aller Fragebögen.....	132
Abbildung 21: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 100; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	138
Abbildung 22: Beispiel für die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen in MAXQDA (v01003LV1).....	142
Abbildung 23: Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 125; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt)	148
Abbildung 24: Vergabe der Ausprägungskategorie AV3 – differenziert-lernprozess-fokussiert unter Berücksichtigung anderer Textstellen (v02408LV1).....	156
Abbildung 25: Entscheidungsbaum für die Zuweisung der Ausprägungskategorien in der Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkungen auf Lernprozesse aus dem Codierhandbuch	156
Abbildung 26: Schematische (oben) und beispielhafte (unten) Darstellung des Argumentationsmodell aus Toulmin (2003, S. 97; nicht durch die Creative-Commons-Lizenz dieser Publikation abgedeckt). Abkürzungen: D = Data/Argument, W = Warrant/Schlussregel, B = Backing/Stützung, Q = Qualifier/Modaloperator, R = Rebuttal/Ausnahmebedingungen	172
Abbildung 27: Argumentationsmodell nach Brinker et al. (2018, S. 79) auf Grundlage von Toulmin (2003, S. 89–100) mit Ergänzung der Wissensbasis als weitere Grundlage einer Argumentation.....	173
Abbildung 28: Conjecture Map der 4. Lehrveranstaltungseinheit in Anlehnung an Sandoval (2014; vgl. 4.3.2); AB = Arbeitsblatt.....	183
Abbildung 29: Ausschnitt aus den Ergebnissen der Endevaluation des Prototyps (aus: Auswertungsbericht zur Lehrveranstaltungsevaluation des Prototyps, S. 1)	187
Abbildung 30: Inhaltliche Grundstruktur der konsolidierten Lehrveranstaltung „PS Kommunikationsräume – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze“ ab dem Sommersemester 2018 (eigene Darstellung)	194
Abbildung 31: Codehäufigkeiten (in Prozent) in den drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zur Einschätzung der Äußerungen in der Kategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei der Eingangs- und Schlusserhebung.....	211
Abbildung 32: Codehäufigkeiten (in Prozent) in den drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) aus der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zur Einschätzung der Äußerungen in der Kategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse bei der Eingangs- und Schlusserhebung.....	213
Abbildung 33: Gruppengrößen (absolut) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) bei der Eingangs- und Schlusserhebung	215
Abbildung 34: Gruppengrößen (absolut) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung.....	217

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Nach dem strukturtheoretischen Ansatz den Lehrberuf prägende Spannungen und Ambivalenzen (Antinomien) in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen (eigene Darstellung nach Helsper, 2016, S. 111–123; 2021, S. 168–173).....	64
Tabelle 2: Überblick über einige berufsspezifische Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs in der Phase der Lehramtsausbildung und in der Phase des Berufseinstiegs (eigene Darstellung nach Feiman-Nemser, 2001, S. 1016–1030; Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 44)	68
Tabelle 3: Überblick über die Phasen der Evaluation in Bezug auf die Phasen der Implementierung mit entsprechendem spezifischem Fokus der Evaluation, häufig verwendeten Methoden und der Art der Evaluation auf Grundlage von McKenney und Reeves (2012, S. 136–151; 2014, S. 143–148) unter Berücksichtigung von Euler (2014b, S. 20); gestrichelte Linien stehen für fließende Übergänge	105
Tabelle 4: Überblick über das vollständige Evaluationskonzept der vorliegenden Studie in Anlehnung an McKenney und Reeves (2012, S. 136–151; 2014, S. 143–148) sowie Euler (2014b, S. 20); für die jeweilige Phase besonders relevante Evaluationsmethoden kursiv; gestrichelte Linien stehen für fließende Übergänge (vgl. 4.3.2)	109
Tabelle 5: Fragebogen (gestaucht) zur Zwischenevaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden zur Mitte der Lehrveranstaltung in enger Anlehnung an Lengenfelder et al. (2001)	113
Tabelle 6: Summatives Evaluationsdesign: Untergeordnete Forschungsfragen, Datenmaterial und Auswertungsmethode	116
Tabelle 7: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe zur Fragebogenerhebung; *die Möglichkeit, explizit keine oder eine eigene Angabe zum Geschlecht zu machen, wurde von niemandem genutzt.....	118
Tabelle 8: Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer*innen am Lauten Erinnern in chronologischer Reihenfolge der Teilnahme	120
Tabelle 9: Offene Impulsfragen aus ähnlich gelagerten Studien zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen sowie die darauf aufbauend entwickelten Impulsfragen aus der vorliegenden Studie	124
Tabelle 10: Überblick über die vier für die Fragebogenerhebung ausgewählten Videovignetten	126
Tabelle 11: Verwendete Transkriptionsregeln in enger Anlehnung an Knorr (2015, S. 188).....	133
Tabelle 12: Beschreibung der drei Hauptkategorien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Definition und Ankerbeispielen aus dem Codierhandbuch	140
Tabelle 13: Beschreibung einer Subkategorie mit Definition, Anker- und Abgrenzungsbeispielen aus dem Codierhandbuch.....	143
Tabelle 14: Vollständiges Kategoriensystem der deduktiv-induktiven inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Hauptkategorien grau hinterlegt; hervorgehobene Kategorien sind thematisch strukturierende Gruppenbezeichnungen und wurden selbst nicht vergeben).....	144
Tabelle 15: Codierleitfaden für die Ausprägungskategorien zur Bewertungskategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse in Anlehnung an Gießler (2016, S. 185) und van Es et al. (2017, S. 172) unter Berücksichtigung der Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme (2006, S. 769–770).....	151
Tabelle 16: Festgelegte Skalenniveaus der Daten in Anlehnung an Kuckartz et al. (2013, S. 16–20).....	159

Tabelle 17: Übersicht über die Beschreibungsaspekte, Analysekategorien und Analysekriterien der linguistischen Textanalyse aus Brinker et al. (2018, S. 155), ergänzt um den situativ-kontextuellen Aspekt auf Grundlage von Brinker et al. (2018, S. 140–144).....	164
Tabelle 18: Überblick über zwei Ausprägungen der deskriptiven Themenentfaltung auf Grundlage von Brinker et al. (2018, S. 60–64) und Starke (1981)	171
Tabelle 19: Inhaltliche Grundstruktur des Prototyps der Lehrveranstaltung „PS Kommunikationsräume – Mehrsprachigkeit und sprachenförderliche Unterrichtsgestaltung: Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsansätze“ im Wintersemester 2017/18; *Einheit mit gemeinsamer Videoanalyse	180
Tabelle 20: Ausschnitt aus der schriftlichen Lehrveranstaltungsplanung der 4. Einheit zum Thema Identität/en, Sprache/n und Zugehörigkeit/en; Darstellung in Anlehnung an Ende et al. (2013, S. 125); AB = Arbeitsblatt	182
Tabelle 21: Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Fragebogen zur Zwischenevaluation des Prototyps (angeführt sind von mehr als einer Person genannte Themen)	187
Tabelle 22: Beispiele aus den schriftlichen Videoanalysen in der Eingangs- und Schlusserhebung zum Prototyp der Lehrveranstaltung (Pilotierungsdaten)	189
Tabelle 23: Unterschiede zwischen der Eingangs- und Schlusserhebung bei der Evaluation des Prototyps und der konsolidierten Lehrveranstaltung; Änderungen nach Pilotierung hervorgehoben	192
Tabelle 24: Überblick über die Inhalte der 14 Lehrveranstaltungseinheiten	195
Tabelle 25: Überblick über die verwendeten Videos und ihre Einbettung in die Lehrveranstaltung.....	199
Tabelle 26: Schwellenwerte für die Häufigkeit der Besetzung.....	206
Tabelle 27: Schwellenwerte für das Ausmaß der Zu-/Abnahme.....	207
Tabelle 28: Ergebnisse der t-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen in den drei Hauptkategorien von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Variable Kompetenzstand.....	208
Tabelle 29: Ergebnisse der Wilcoxon-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen der Äußerungen in der Kategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse.....	211
Tabelle 30: Ergebnisse der Wilcoxon-Tests mit abhängigen Stichproben zur Einschätzung der Entwicklungen der Äußerungen in der Kategorie K3 – Vorhersage der Auswirkung auf Lernprozesse von der Eingangs- zur Schlusserhebung auf Basis der Codehäufigkeiten in den drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse	213
Tabelle 31: Gruppengrößen (absolut und relativ) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Erklärung (AE) bei der Eingangs- und Schlusserhebung mit den Ergebnissen des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben	216
Tabelle 32: Gruppengrößen (absolut und relativ) der drei Äußerungstypen auf Basis der drei Ausprägungskategorien zur Vorhersage (AV) bei der Eingangs- und Schlusserhebung mit den Ergebnissen des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben	217
Tabelle 33: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 1.....	221
Tabelle 34: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 1	224

Tabelle 35: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 1	226
Tabelle 36: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 2.....	229
Tabelle 37: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 2	232
Tabelle 38: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 2	234
Tabelle 39: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 3.....	238
Tabelle 40: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 3	240
Tabelle 41: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 3	242
Tabelle 42: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K1 – Beschreibung der wahrgenommenen Sprachverwendung bei Vignette 4.....	246
Tabelle 43: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K2 – Erklärung für Handeln der Lehrperson bei Vignette 4.....	249
Tabelle 44: Anzahl der Personen mit kategorierelevanten Äußerungen in den induktiv gebildeten thematischen Subkategorien bei der Eingangs- und Schlusserhebung in der Hauptkategorie K3 – Vorhersage der Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen bei Vignette 4.....	251
Tabelle 45: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf erfolgreiche Verarbeitung der LV-Inhalte	261
Tabelle 46: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf teilweise Verarbeitung der LV-Inhalte	264
Tabelle 47: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf mangelndes Wissen und daher nicht gelungene Verarbeitung der LV-Inhalte.....	267
Tabelle 48: Merkmale der sprachlichen Darstellung als Verweis auf starke Überzeugungen und daher nicht gelungene Verarbeitung der LV-Inhalte.....	270
Tabelle 49: Überblick über die vier herausgearbeiteten sprachlichen Darstellungsmuster in den mündlichen Kommentaren der Forschungspartner*innen zu ihren schriftlichen Videoanalysen.....	276
Tabelle 50: Konsolidierte Gestaltungsprinzipien der im Kontext der hier vorliegenden Studie entwickelten, durchgeführten und empirisch evaluierten Lehrveranstaltung (Intervention) zu mehrsprachig-sprachbewusster Unterrichtsgestaltung in allen Fächern; eigene Darstellung in Anlehnung an Euler (2014a, S. 109–110).....	284

Sachregister

A

Angebot-Nutzungs-Modell 23, **60–61**,
96, 195
Antinomie 63–64, 73, 75
Argumentationsmodell 172–173

B

Beeinflussungskette **60–61**, 93, 95–96
Benachteiligung 11–12, 18, **20**, 24, 26, 40,
58–59, 92, 95, 107, 189, 280, 284, 287,
289–290
(Berufs-)biographischer Ansatz 62,
65–67, 72–74, 93, 290
Bildungsforschung 16, 44, 61, 97–99
Bildungsgerechtigkeit 11, 59, 92, 95, 287,
290
Bildungssprache Deutsch 17, **24–26**, 39,
52–53, 56, 87, 177–180, 193–194,
196, 252, 257, 281

C

Codierhandbuch 140, 142–143, 146,
155–156
Conjecture Map 103–104, 183–184, 288
Curriculum Mehrsprachigkeit 26, **28–30**,
47

D

Datenanalyse 14, 131, 267, 288
Datenauswertung 13, 110, 114, 117, 124,
174
Datenerhebung 13, 83, 88, 98, **110–117**,
119, 121, 124, 128, 149, 174, 191, 203
Datenschutz 112, 121
Design Research 12–13, **99–106**, 107,
115, 174–175, 184, 280, 282–284,
287–288
Deutungsmuster 65, **76–77**
Durchgängige Sprachbildung **27–28**, 45,
53–54, 179, 193, 196
d-Wert 205

E

Educational Design Research. *Siehe*
Design Research

Entwicklungsaufgabe 47, **66–68**
Evaluation 12–13, 41, 44–45, 52, 58, 66,
74, 94–98, 101–102, 104, 106–107,
119, 184, 192–193, 259, 280, 287
Evaluation, formative 100, 106–112, 114,
184–186, 191
Evaluation, summative 100–101, 106,
108–110, 114–117, 131, 184, 188,
190–191, 205, 253, 275, 280–281, 284
Evaluationsart 105, 109
Evaluationsdesign 116
Evaluationsergebnis 101, 106–107, 114,
175, 184, 186, 188, 204–205
Evaluationsfokus 104–105, 108–109
Evaluationsfunktion 100
Evaluationskonzept 101, 108–109
Evaluationsmethode 105–106, 109–110,
184
Evaluationsphase 105–106, 108–109, 175
Evaluationsplanung 106, 108

F

Forschungsethik 117, 119, 121
Forschungstagebuch 135, 174, 288
Fragebogen 14, 57, 110, 112–118,
121–128, 130–136, 139, 153–154,
157–159, 162, 164–166, 168–169,
186–187, 190–192, 205, 219, 260–
265, 268, 270, 273, 281, 289
Framing 102–103, 175–177

G

Gestaltungsprinzipien 12, 14, 101, 103,
107, 177, 179, 280, 282, **283–286**, 287
Good-Practice-Beispiel 123, 219, 228,
236, 245

H

Handlungskompetenz, professionel-
le. *Siehe* Kompetenz, professionelle
(Handlungs-)

I

Intercoder-Übereinstimmung 146

K

Kategoriensystem 139, 143–144, 147
 Kompetenz 68
 Kompetenz, bildungssprachliche 12, 26, 28, 31, 37, 39–41, 43, 45–47, 54, 58–59, 75, 95, 125–126, 177–179, 193, 200, 257, 284–287, 290
 Kompetenz, kommunikative 83
 Kompetenz, mehrsprachige 46
 Kompetenz, metalinguistische 43
 Kompetenz, professionelle (Handlungs-) 13, 44, **68–73**, 75–76, 78–79, 81, 84, 86–87, 92–98, 108–110, 114–117, 136, 159, 160–161, 188, 190, 198, 254, 276–277, 280, 283, 285–287, 290
 Kompetenz als Kontinuum 71, 79
 Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kompetenz) 44, 50–51
 Kompetenzarmut 16
 Kompetenzaufbau 87, 256
 Kompetenzbegriff 68
 Kompetenzbereich 29, 31, 69, 71, 76, 97
 Kompetenzbeschreibung 31
 Kompetenzdiagnose 87
 Kompetenzdomäne 33, 39
 Kompetenzentwicklung 17, 30, 71–72, 86, 94, 98, 115, 136, 176, 178, 198, 203, 218, 253, 255, 257, 280–281, 286–287, 289
 Kompetenzerfassung 122
 Kompetenzerhebung 87, 122
 Kompetenzerwerb 16, 176
 Kompetenzfacette 69, 84
 Kompetenzforschung 80, 197
 Kompetenzmessung 83
 Kompetenzmodell 50, 58, 69, 73, 180, 195
 Kompetenzniveau 50, 54
 Kompetenzorientierter Ansatz 13, 62–63, **68–72**, 73–75, 78, 93, 97, 276–277, 285
 Kompetenzstand 159–160, 207–208
 Kompetenzstufe 16
 Kompetenzzuwachs 54, 151

L

Language Awareness **32–34**, 39, 47, 126, 186, 195–197, 200, 202, 245, 258
 Lautes Erinnern 14, 109–110, 114–117, 119–121, **128–136**, 160–162, 164–169, 174, 184, 188, 190, –192, 260–263, 266, 268–269, 273, 275, 278, 280, 282
 Lehrer*innenausbildung 11, 13, 30, 44, 53, 59–60, 86–87, 94–95, 97–98, 107, 284–285, 287, 290
 Lehrer*innenhandeln 11, 60, 93, 95, 225, 233, 241, 250, 287
 Lerngelegenheit 12, 18, 27, 44–45, 50, 54, 57–60, 71, 73, 75, 88–89, 93, 95, 178–179, 193, 203, 256, 258, 284–285, 287–290
 Lerntheorie, sozialkonstruktivistische **20**, 23, 35, 177, 285, 286
 Lesekompetenz 17, 23–24, 37
 Linguistik 11, 21, 97
 Linguistisches Repertoire. *Siehe Sprachliches Repertoire*
 Linguistische Textanalyse 116–117, 135–136, 161–162, 164–165, 174, 275

M

MAXQDA 131–132, 134–135, 139, 142, 146, 155, 157–158, 189
 Mehrsprachig-sprachbewusster Unterricht **59**, 74–75, 92–98, 108, 114, 116–117, 136, 175, 179, 184, 198, 202–203, 205, 207, 209, 218, 253–256, 259, 278, 280–284, 287, 289–290
 Meta-Reflexivität 74, 93

P

Passung 17–18, **23–27**, 31, 58–59, 68, 75, 95, 97, 195, 284–285, 289
 Pilotierung 108, 122, 124, 188–189, 191–193
 Professional Vision 76, 78, 91
 Professionalisierung 13, 60–63, 65–67, 72, 93–94, 97–98, 107, 177, 285, 290
 Professionalität 62–63, 92

Professionelle Unterrichtswahrnehmung
 13–14, **75–94**, 97–98, 108–109, 114–
 117, 122–124, 128, 136, 139, 142,
 149, 155, 159–161, 165, 170–171,
 178, 189, 192, 197–198, 203–205,
 207, 209, 214, 218, 220, 228, 237, 245,
 253–254, 256, 278–281, 285, 289
 Prototyp 13, 105, 107–110, 112, 114, 175–
 176, 179–181, 184–185, **186–193**
 Prototyping 102, 103, **175–176**, **179**

Q

Quantifizierung 157, 205
 Qualitative Inhaltsanalyse 14, 117,
 135–137, 146, 158, 161, 205, 281
 Qualitative Inhaltsanalyse, evaluative
 116, 137, 147–149, 157–159, 205,
 210–211, 213, 215, 555
 Qualitative Inhaltsanalyse, inhaltlich
 strukturierende 116, 137–140, 146,
 148–149, 155, 157, 205, 214, 254
 Qualitative Inhaltsanalyse, typenbildende
 137

R

Referenzrahmen für plurale Ansätze zu
 Sprachen und Kulturen 26, **30–31**,
 53
 r-Wert 206

S

Scaffolding 32, **34–37**, 40, 59, 126–127,
 180, 189, 196–197, 200, 202, 228, 233,
 235–236, 256, 261–263
 Schlüsselkompetenz 17
 Scripting 102–103, 175–176, **177–179**
 Skalenniveau 158–159
 Sprachbewusster Unterricht **38–41**, 95,
 120, 122, 126, 196, 201, 236
 Sprachkompetenz 17–18, 23, 57, 192, 257
 Sprachliches Deutungsmuster 14, 116,

161, 174, 260–261, 264, 267, 270,
 275–276, 278, 282
 Sprachliches Repertoire 11–12, **18–19**,
 21, 24, 26, 28, 32, 40, 42–43, 53–54,
 56–59, 75, 95, 125, 127, 160, 177–
 180, 193–195, 236–237, 240–241,
 243–245, 257–259, 281, 284–287
 Sprachsensibler Fachunterricht 32, **38–41**,
 45, 127, 180, 196
 SPSS 131, 157–159, 205, 219
 Strukturtheoretischer Ansatz **62–66**,
 72–74, 93

T

Teacher Noticing. *Siehe* Professionelle
 Unterrichtswahrnehmung
 Themenentfaltung 163–164
 Themenentfaltung, argumentative 265
 Themenentfaltung, deskriptive 170
 Themenentfaltungsmuster 116, 165,
 169–170
 Transkription 126, 133, 135
 Translanguaging 32, **41–44**, 52, 59, 126,
 180, 189, 195, 197, 202, 236, 241, 257
 Triangulation 117, 129
 t-Test 205, 207–208
 t-Wert 205

V

Variationsbreite 206, 219
 Vignette 57, 81, 123, 125–128, 155, 189,
 192, 219–220, 223–256, 258, 261,
 264, 268, 270

W

Wahrnehmung, professionsspezifische
76–77, 91–92
 Wilcoxon-Test 206, 211, 213–218

Z

z-Wert 206