

Unterrichtsgeschehen wahrnehmen

Die Schulung professioneller Unterrichtswahrnehmung mittels Videomitschnitten (UDOs) in DLL

Elisabeth Mühlum, Constanze Saunders & Julia Sternberg¹

Abstract: Der Beitrag nimmt die sog. Unterrichtsdokumentationen (UDOs) in den Blick und schaut auf das Potenzial, mit diesen die im Unterricht notwendige „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ (PUW) bereits in der Fortbildung zu schulen. Er stellt neben dem Konzept der PUW zentrale Ergebnisse einer Aufgabenanalyse vor, die an diese Videoausschnitte geknüpft ist. Hierbei wurden die Impulse in der Aufgabenstellung mit dem bestehenden Vorgehen zur Schulung der PUW abgeglichen und ihre Anbindung an das Videomaterial analysiert. In der Dokumentenanalyse wurden bereits bestehende, unterstützende Aufgabenformulierungen sowie noch offene, nicht so gut funktionierende Ansätze festgestellt, die anschließend in Überlegungen für die Weiterentwicklung von DLL und mögliche Tutorierungsmaßnahmen münden.

Schlagwörter: Wahrnehmungsentwicklung, Videoanalyse, Aufgabenanalyse

Abstract: The article takes a look at the so-called teaching documentations (UDOs, *Unterrichtsdokumentationen*) and at the potential of using them in DLL to train the "professional vision" (PUW, *Professionelle Unterrichtswahrnehmung*) which is necessary in the classroom. In addition to the concept of PUW, it presents central results of a task analysis linked to these video excerpts. Here, the impulses in the tasks were compared with the existing procedure for training PUW and their connection to the video material was analysed. The document analysis identified existing, supportive task phrasings as well as still open, not-so-well-functioning approaches, which subsequently led to considerations for the further development of DLL and possible tutoring measures.

Keywords: professional vision, video analysis, task analysis



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz

¹ Wir bedanken uns herzlich bei Barbara Kiener und Michael Legutke, die bei der Durchführung des Projekts und der Interpretation der Daten entscheidend mitgewirkt haben.

1 Einführung

Deutsch Lehren Lernen (DLL) stellt den Anspruch, die grundlegenden Bedingungen von Lehren und Lernen in Deutsch als Fremdsprache mit direkten Bezügen zur unmittelbaren Unterrichtspraxis zu vermitteln (vgl. Scharf & Legutke 2012: 4). Dies geschieht im Material medial unterschiedlich. Hierbei nehmen authentische Unterrichtsmitschnitte, die sog. Unterrichtsdokumentationen (UDOs), eine zentrale Rolle als erste analytische Annäherung an die DaF-Unterrichtspraxis ein. Anhand dieser UDOs können die Teilnehmenden Unterricht beobachten und theoriebasiert bewerten lernen – hin zu einer professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) – sich jedoch letztendlich auch mit Blick auf den eigenen Unterricht der Praxis nähern. Offen ist derzeit die Frage, inwiefern diese Zielsetzung in den UDOs und den dazugehörigen Aufgabenstellungen selbst angelegt ist und inwiefern die Anbahnung der PUW damit in der Praxis gelingt. In diesem Beitrag werden auf Basis einer mehrstufigen Dokumentenanalyse UDOs mit den zugehörigen Aufgabenstellungen qualitativ untersucht. Hierbei liegt ein Blick auf der Berücksichtigung der Kontextspezifität der UDOs, den Verbindungen zum eigenen Unterricht und den Sichtweisen und Überzeugungen zum Deutschunterricht, die in einzelnen Antworten deutlich werden.

2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung als zentrale Kompetenz in der Lehrer*innenbildung

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung (PUW, engl. *professional vision*) wird in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Lehramt als eine zentrale Kompetenz definiert, die zukünftige Lehrer*innen auf dem Weg in die Professionalität erwerben müssen, um im Unterricht Lernen zu ermöglichen (vgl. z. B. Stürmer et al. 2013). In der Lehrer*innenbildung gilt es, hierzu theoretische Grundlagen zu vermitteln und den Bezug zur Praxis herzustellen:

[PUW] describes a preservice teacher's ability to notice and interpret features of classroom situations relevant for student learning (...). Professional vision is an indicator of whether preservice teachers have acquired conceptual knowledge about teaching and learning, and, at the same time, of whether they are able to apply it to classroom situations (...). Professional vision is informed by knowledge about teaching and learning (...) whereby the acquisition of conceptual knowledge – as provided by initial teacher education at universities – constitutes an important baseline (...). (Stürmer et al. 2013: 340)

Entsprechend spielen die Aspekte des *noticing* und des *knowledge-based reasoning* eine zentrale Rolle bei der Ausbildung und der Durchführung der PUW:

Noticing beschreibt die Fähigkeit, lernrelevante Ereignisse aus der komplexen Informationsflut, die mit der Wahrnehmung von Unterricht einhergeht, zu erkennen; knowledge-based reasoning stellt dahingegen die Fähigkeit dar, die erkannten Ereignisse und ihre Einbettung in den Unterricht theoriegeleitet zu interpretieren (...) und hinsichtlich ihrer Qualität integrativ zu bewerten (Sherin & van Es, 2009). Auf der Basis vorangehender Interpretationen und Bewertungen können bezüglich der weiteren Gestaltung des Unterrichts Handlungsalternativen formuliert werden (...). (Junker et al. 2020: 238)

In der didaktischen Anbahnung dieser Kompetenz wird gezielt schrittweise vorgegangen, wie hier exemplarisch in vier Teilschritten (Junker et al. 2020: 246): Beschreiben – Interpretieren – Bewerten – Handlungsalternativen entwickeln. Hierzu könnten folgende Gütekriterien in der Ausführung angelegt werden (ebd.):

Beschreiben	Interpretieren	Bewerten	Handlungsalternativen entwickeln
möglichst wertneutrale Beschreibung einer Unterrichts-episode	Episode konzeptuell treffend einordnen, Zuordnung begründen, treffende Fachbegriffe verwenden	begründetes und ausgewogenes Urteil der beschriebenen Episode unter Berücksichtigung ihrer kontextuellen Einbettung und mit Rückgriff auf Fachbegriffe	Alternativen zum beobachteten Lehrerhandeln beschreiben, die sich unter Verwendung von Fachbegriffen auf Schwerpunkte der Schulung beziehen, die begründet werden und die vergleichend mit anderen Handlungsalternativen diskutiert werden

Tab. 1: Inhaltliche Ausgestaltung der PUW-Teilschritte in der Lehrer*innenbildung (in Anlehnung an Junker et al. 2020: 246f.)

Wichtig sind in dieser Schrittfolge die zunehmend kontextbezogene Beurteilung der beobachteten Episode unter Hinzunahme von Fachbegriffen bzw. theoretischen Konzepten, die vorher eingeführt und fokussiert bearbeitet wurden; es wird eine sachliche Distanzierung zur eigenen (erfahrungsbasierten) Perspektive vorgenommen; bereits die Beschreibung der Beobachtung soll „möglichst wertneutral“ sein.


3 Anbahnung der PUW-Kompetenz in DLL

Dieses Konzept aus der Lehrer*innenbildung der ersten Phase spielt auch für DLL, also den Bereich der Fortbildung, eine zentrale Rolle. In der Einleitung zu DLL 1 wird explizit festgelegt:

Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben. (Schart & Legutke 2012: 5)


Hier lässt sich die Schrittfolge „Beobachten – Reflektieren (Interpretieren und Bewerten) – Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten“ klar erkennen und wird beispielsweise in Aufgabe 54 in DLL 1 umgesetzt (s. Abb. 1).

Aufgabe 54



Sehen Sie die Sequenz 14 von *Goethe-Institut Berlin*.

a) Mit welchen Mitteln versucht die Lehrerin in dieser Unterrichtssequenz den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen?



b) Sind die Maßnahmen erfolgreich?

c) Welche Alternativen wären denkbar?

Abb. 1: DLL 1 - Aufgabe 54 (Schart & Legutke 2012: 124)

Im Vergleich zum oben erwähnten Lehramtskontext, in dem die Teilnehmer*innen zunächst keinen oder nur wenig eigenverantwortlichen Unterricht durchführen, besteht in DLL direkt die Möglichkeit der Erprobung selbst entwickelter Handlungsoptionen im Klassenzimmer. Dabei stellt sich die Frage, wie dieser unmittelbare Bezug zur eigenen Praxis mit der eher distanziert-theoretisierenden Entwicklung der PUW reflektiert anwendend verbunden werden kann, um die Ebene der spontanen Übertragung des Gesehenen auf die eigene Praxis zu verlassen.

Legutke (2023) schreibt in seinem einleitenden Beitrag zu diesem Heft, dass DLL den Unterricht (idealerweise den der Teilnehmer*innen) in seiner Komplexität und Kontextabhängigkeit als zentralen Lerngegenstand betrachtet, der gemeinsam (mit Bezügen zur Theorie) erkundet wird, um Zusammenhänge darin besser zu verstehen und z. B. Handlungsoptionen zu entwickeln. Die Unterrichtsdokumentationen (UDOs), die an Goethe-Instituten oder Schulen in verschiedenen Ländern der ganzen Welt erstellt wurden, nahmen dabei eine Schlüsselfunktion auf dem Weg zur professionellen Unterrichtswahrnehmung ein (ebd.). Diese Unterrichtsmitschnitte, die von Aufgaben gerahmt werden, sind in den einzelnen DLL-Bänden in unterschiedlichem Umfang zu finden. In den sechs DLL-Basismodulen finden sich unterschiedlich viele Unterrichtsaufnahmen, die in unterschiedlicher Bearbeitung (d. h. als mehrteilige Sequenzen) in die Bände eingearbeitet wurden:

DLL-Einheit	Unterrichtsmitschnitte & Zusammenschnitte
1	10
2	7
3	8
4	13
5	5
6	11

Tab. 2: Anzahl der Unterrichtsaufnahmen in DLL 1-6

Diese Unterrichtsmitschnitte in ihren vielfältigen Einzelsequenzen zu analysieren war pragmatisch im Forschungsteam nicht möglich, insofern wurde für die Untersuchung eine Auswahl an Zugängen und Aufgaben getroffen, die im folgenden Abschnitt genauer dargestellt werden.

4 Die Untersuchung: Qualitativer Einblick

Für die Untersuchung wurden alle Aufgaben mit UDOs in den Bänden DLL 1 bis 4 einer lexikalischen Analyse unterzogen. In einem zweiten Schritt wurde exemplarisch eine Aufgabe aus DLL 1 für eine genauere Analyse von Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung durch verschiedene DLL-Teilnehmer*innen ausgewählt. Wenngleich DLL 1 vergleichsweise wenige UDOs enthält (s. Tab. 2), bestand hier die Annahme, dass in diesem Band aufgrund der thematischen Ausrichtung „Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“ versucht wird, PUW als professionelle Kompetenz versucht wird anzubahnen.

4.1 Fragestellungen

Die Untersuchung befasste sich mit der übergeordneten Frage, inwiefern die UDO-Aufgaben der Bände 1-4 die Entwicklung von PUW integriert und die Teilnehmer*innen – exemplarisch an einer Aufgabe analysiert – durch diese UDO-Aufgabe dazu angeregt werden, die Fähigkeit der PUW zu entwickeln. Entsprechend waren folgende Teilfragen leitend für die Analyse:

1. Welche Teilschritte werden durch die Aufgabenstellungen aktiviert?
2. Inwiefern folgen diese Aufgabenstellungen dem etablierten Modell der Anbahnung von PUW (vgl. Tab. 1)?
3. Welche digitalen Tools werden in den Aufgaben eingesetzt? Inwiefern unterstützen sie den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen und den Tutor*innenzum Zwecke der PUW?
4. Wie gehen die Teilnehmer*innen mit diesen Aufgaben um?

Diesen Fragestellungen wurde in einem mehrschrittigen Verfahren nachgegangen.

4.2 Methode

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine explorativ angelegte Pilotstudie, die eine erste Bestandsaufnahme zum Ziel hatte. Zunächst wurden alle Aufgabenformulierungen in DLL 1-4, die sich auf die UDOs bezogen, einer lexikalischen Prüfung unterzogen; außerdem wurden die Tools erfasst, die für die Bearbeitung in den Moodle-Räumen vorgesehen sind. Bei der Codierung lag der Fokus auf folgenden Operatoren:

Operator	Beispiele mit alternativen Formulierungen
Beschreiben	„Beschreiben Sie, wie der Lehrer reflexive Verben einführt.“ „Achten Sie auf...“, „Notieren Sie Ihre Beobachtungen...“, „Notieren Sie, was Ihnen auffällt.“ etc.
Interpretieren	konkrete W-Fragen, die Interpretationen einfordern, z. B. „Welchen Vorteil bietet es, die Dialoge in diesen Arbeitsformen zu üben?“
Bewerten	„Wie bewerten Sie...?“, „Finden Sie... erfolgreich/ überzeugend/ Lernziel erreicht?“
Handlungsalternativen entwickeln	„Überlegen Sie sich zwei alternative Handlungsmöglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts.“

Tab. 3: Operatoren und alternative Formulierungen bei der lexikalischen Analyse

Für eine genauere didaktische Analyse der PUW-Schrittfolge wurde im zweiten Schritt eine Aufgabe exemplarisch aus DLL 1 ausgewählt, weil diese Aufgabe (Aufg. 26) auf den ersten Blick strukturell die Ausbildung der PUW anzubahnen schien – ein Ziel, das z. B. durch die Aufforderung zur Formulierung von Handlungsalternativen nahelag. Zunächst wurde diese Aufgabe theoriebasiert hinsichtlich der Anbahnung von PUW betrachtet, und schließlich hinsichtlich ihrer Lerngelegenheiten anhand schriftlicher Texte von Teilnehmenden analysiert. Die Daten stammen aus Fortbildungen aus Argentinien und Frankreich, die zwei der Autorinnen geleitet haben: Es lagen Texte von 25 Teilnehmenden aus der argentinischen Gruppe und Texte von 15 Teilnehmenden aus der französischen Gruppe vor. Der erste Datensatz stammt aus zwei Gruppenkursen im bilateralen Kooperationsprojekt des Goethe-Institut Buenos Aires mit der *Universidad Nacional de Misiones*/Argentinien von 2018 und 2020; der zweite Datensatz stammt aus einem offenen Gruppenkurs des Goethe-Institut von 2020, an dem Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen mit unterschiedlichem Grad an Unterrichtserfahrung aus ganz Frankreich teilgenommen haben und der im Team durch drei Tutorinnen der Goethe-Institute Paris und Lyon tutoriert wurde.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Lexikalische und mediale Analyse der Aufgabenformulierungen in DLL 1 -4

Die Codierung der verschiedenen Schritte der PUW (Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Handlungsalternativen entwickeln) ergab, dass die Aufgabenformulierungen nicht immer eindeutig einem der vier gesuchten Operatoren zuzuordnen sind, so dass offen bleibt, inwiefern diese – auch als alternative Formulierungen – die einzelnen Schritte anregen konnten. Beim Versuch einer stringenten Zuordnung entsprechend der in Tab. 3 aufgeführten Ausrichtungen zeigte sich, dass in DLL 1 – 4 v. a. die ersten beiden Aktivitäten des Beschreibens und Interpretierens eingefordert wurden. Bewertungen wurden kaum eingefordert, alternative Handlungsmöglichkeiten eher in Bezug auf die eigene Praxis oder mit generellem Bezug; ein Kontextbezug zu den gesehenen Unterrichtsmitschnitten war hier nicht zu finden. Es werden keine Scaffolds angeboten, um den Schritt vom fremden zum eigenen Unterricht zu gehen. Das Konstrukt PUW wird im Vergleich zum oben dargestellten Verlauf also um den Bezug zum eigenen Unterricht erweitert, jedoch ohne dabei eine konkrete Situation daraus thematisieren zu lassen.

Die zunächst wenig transparente Nutzung von Operatoren bzw. Arbeitsaufforderungen, die die PUW-Schritte implizieren, sorgt jedoch für vielfältige Formulierungen und erweitert den Handlungsraum der Teilnehmenden (und die Handlungsfreiheit der Tutor*innen), was u. U. zu mehr Abwechslung und Flexibilität beim Lernen und Tutorieren führen kann.




Die Erfassung der Tools zeigte außerdem, dass die für die Aufgabe vorgesehenen digitalen Werkzeuge nicht immer zur Interaktion einladen. Zum Beispiel werden in DLL 2 häufig Befragungen eingefordert, mit denen zwar offene Antworten, aber kein Gedankenaustausch zwischen den Teilnehmer*innen ermöglicht wird. Dies wäre für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gesehenen jedoch notwendig.

4.3.2 Theoretische Analyse: Aufgabe 26 (DLL 1)

Aufgabe 26 umfasst drei Teile (a-c), die sich auf denselben Unterrichtsmitschnitt, bestehend aus zwei Unterrichtssituationen, beziehen.

In 26 a) (Abb. 2) besteht folgende Aufgabenstellung: *„Sehen Sie Sequenz 1 von Schule Toulouse und Sequenz 1 von Schule Krakau. Notieren Sie Ihre Beobachtungen zu einzelnen Aspekten des Unterrichts in der Tabelle in Stichpunkten.“* In der Tabelle sind sechs Unterrichtsaspekte mit einem Beispiel vorgegeben (Nutzung der Zeit, Nutzung des Raumes, Sprachgebrauch, Lernmaterialien, Aktivität der Lernenden, Aktivität der Lehrperson).

Aufgabe 26a Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule Toulouse* und Sequenz 1 von *Schule Krakau*. Notieren Sie Ihre Beobachtungen zu einzelnen Aspekten des Unterrichts in der Tabelle in Stichpunkten.

Aspekte des Unterrichts	Schule Toulouse	Schule Krakau
Nutzung der Zeit	Lehrerin drängt auf ein zügiges Vorankommen	kein Zeitdruck, Lehrerin verwendet viel Zeit darauf, Details zu klären
Nutzung des Raumes		

Abb. 2: DLL 1 - Aufgabe 26 a) (Schart & Legutke 2012: 68)

Diese Aufgabe lädt zum Beschreiben des Gesehenens ein; eventuell könnte das Beispiel „Die Lehrerin drängt auf ein zügiges Vorankommen.“ noch weniger wertend sein (z. B. „nennt“, „zeigt“, „fragt“ etc. statt „drängt“), da Beschreibungen wertneutral sein sollen (s. Tab. 1). In 26 b) (Abb. 3) werden die Teilnehmer*innen gefragt: „Was glauben Sie? Warum haben sich die Lehrerinnen für die Sitzordnung und die Auswahl der Lernmaterialien entschieden?“

Aufgabe 26b Was glauben Sie? Warum haben sich die Lehrerinnen für die Sitzordnung und die Auswahl der Lernmaterialien entschieden?

Aspekte des Unterrichts	Toulouse	Krakau
Sitzordnung		
Lernmaterialien		

Abb. 3: DLL 1 - Aufgabe 26 b) (Schart & Legutke 2012: 69)

Ein davorstehender, überleitender Text konstatiert explizit, dass das Ziel nicht die kritische Diskussion des Vorgehens der Lehrerinnen ist. Stattdessen werden darin schrittweise auf Basis der Beobachtung mögliche Erklärungen angeboten, die gleichrangig und unbewertet im Raum stehen bleiben. Die Aufgabenstellung in b) lädt zum Reflektieren über mögliche Gründe für das Verhalten der beiden Lehrerinnen in zwei anderen Bereichen (Sitzordnung, Lernmaterialien) ein. Hier deutet sich der zweite Schritt in der PUW („Interpretieren“) an, aber offen ist, ob das theorie- oder erfahrungsbasiert geschehen soll (vgl. die Formulierung „Was glauben Sie?“). Eine

kontextspezifische Bewertung (“begründetes und ausgewogenes Urteil der beschriebenen Episode unter Berücksichtigung ihrer kontextuellen Einbettung und mit Rückgriff auf Fachbegriffe”, s. Tab.1) wäre hier auch möglich.

Ein Text im Anschluss an die Tabelle in 26 b) stellt dann bereits alternative Handlungsmöglichkeiten dar. Hier könnten Tutor*innen evtl. anhand dieses Beispiels die Funktion des Nachdenkens über Handlungsalternativen thematisieren, bevor sich die Teilnehmer*innen zuletzt in 26 c) (Abb. 4) „zwei alternative Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts“ überlegen und in einer Tabelle mit Gedanken zu Konsequenzen für die Lehrenden und die Lernenden eintragen sollen:

Aufgabe 26c		
Überlegen Sie sich zwei alternative Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts und ergänzen Sie die Tabelle.		
Aspekt	Toulouse	Krakau
Realisierung im Film		
Alternative Idee der Gestaltung		
Konsequenzen für die Lehrerin		
Konsequenzen für die Lernenden		

Abb.4: DLL 1 - Aufgabe 26 c) (Schart & Legukte 2012: 70)

Für alle drei Teilaufgaben gibt es jeweils einen Lösungsvorschlag. Auf der Lernplattform wird auf diese Vorschläge explizit hingewiesen. Sie fungieren neben eventuellen Kommentaren der Tutor*innen als wichtige Rückmeldung für die Teilnehmer*innen. Bei Teilaufgabe c) wird in den Gruppenkursen zusätzlich eine Rückmeldung durch die anderen Teilnehmenden angegeben. Nach einer Betrachtung der dort angegebenen möglichen Antworten könnten diese u. E. ausführlicher formuliert sein, um eine entsprechende Ausführlichkeit auch in den Antworten anzuregen; dabei könnten sie auch beispielhaft ein oder zwei neue Aspekte umfassen, damit für die anderen Aspekte Formulierungen selbst gesucht werden müssen.

Verbesserungen an Aufgabe 26 in DLL 1 könnten u. E. an folgenden Aspekten geschehen:

- Die Interpretation bzw. Bewertung in b) könnte in der Aufgabenbeschreibung explizit theoriebasiert ausgerichtet werden. Zumindest wäre dies auf längere Sicht bei der Ausbildung der PUW wichtig und könnte bei weiteren, ähnlichen Aufgaben fokussiert werden. Für die Handlungsalternativen in c) sollte beim Lösungsvorschlag auch eine Begründung genannt werden, die sich auf den spezifischen Kontext des UDOs bezieht.
- Das Tool „Datenbank“ (in c), nur bei Gruppenkursen) ist etwas umständlich einzusehen und zu kommentieren und mindert möglicherweise die Motivation zu Beiträgen.
- Die Vorlage bei Teilaufgabe c) sollte so angelegt sein, dass jeder der beiden zu verändernden Aspekte nur für eines der beiden UDOs zu beantworten ist.

- In der neuen Version der Aufgabe ist in den Individualkursen das Tool „Journal“ für alle drei Aufgaben vorgesehen, was bedeutet, dass die Teilnehmenden die Einträge der Anderen nicht sehen können. Wenn jedoch ein Austausch – gerade in c) über alternative Handlungsmöglichkeiten – gefördert werden soll, wäre der gegenseitige Einblick als Basis zur Interaktion jedoch hilfreich. Alternativ wäre hier z. B. das Tool „Forum“ vorstellbar.

Als Ergebnis dieser Aufgabenanalyse kann festgehalten werden, dass in Aufgabe 26 eine Progression hinsichtlich der PUW generell vorhanden ist. Zunächst wird 1. das Beschreiben des Gesehenen anhand von Beobachtungskategorien angeregt, dann 2. ein Beispiel einer wertschätzenden Interpretation oder Bewertung des Lehrverhaltens gegeben und die Teilnehmer*innen sollen diese Art der Interpretation oder Bewertung dann selbst anhand zweier anderer Themen ausprobieren und schließlich 3. alternative Handlungsmöglichkeiten zur Beispielinterpretation entwickeln (offen bleibt hier, inwiefern diese dann auch für die anderen Themen von den Tutor*innen angeleitet werden). Mit einigen Änderungen könnte die Anbahnung der PUW in dieser Aufgabe also gut funktionieren.

4.3.3 Wirkungsanalyse Aufgabe 26 (DLL 1)

Um mögliche Wirkungen der Aufgabe zu untersuchen, wurden die Antworten der beiden Gruppen aus Argentinien und Frankreich zunächst separat analysiert und dann in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zusammengeführt. Die Darstellung der Ergebnisse hierzu erfolgt analog dazu, mit jeweils einer Zusammenfassung am Ende jedes Teilabschnitts.

Aufgabe 26 a)

Die meisten Aspekte, die es zu beobachten und zu beschreiben galt, wurden in der argentinischen Gruppe richtig verstanden und sehr knapp beschrieben. Unter dem Aspekt „Atmosphäre im Unterricht“ wiederholt sich die Formulierung: „Die Lernenden sind aktiv.“ Dabei bleibt unklar, was genau mit aktiv gemeint ist, zumal sich dieser Ausdruck auch im Lösungsvorschlag findet.

Die Beschreibungen in dieser Teilaufgabe in der französischen Gruppe sind nicht immer wertneutral, sondern häufig mit Bezug zu sich selbst bzw. den eigenen Unterricht, auch wertend, wie dieses Beispiel zeigt:

*Die L[ehrerin] aus T[oulouse] wirkt dynamisch, geht durch die Klasse, stellt Fragen und korrigiert die S[chüler*innen] (leider auch mitten im Redefluss, was ich nicht machen würde). Sie präsentiert das Thema, gibt Anweisungen und lobt auch! Die L[ehrerin] aus K[rakau] scheint mir zu viel selbst zu sprechen, zu übersetzen. Sie stellt Fragen, die dann diffus beantwortet werden.*

In vielen Beispielen zeigen sich Sichtweisen und Überzeugungen der Teilnehmenden zu „gutem“ Deutschunterricht - auf Basis des Videos findet manchmal bereits hier in Aufgabe 26 a) ein Abgleich des Gesehenen mit der eigenen Praxis statt:

Ich merke, anhand diesen 2 Beispielen, wie wichtig es ist, dass ich doch mehr in der Fremdsprache spreche, auch wenn es für mich manchmal nicht sehr selbstverständlich ist. Vielleicht werden nicht alle teilnehmen und antworten, aber die, die nicht teilnehmen, werden wenigstens Deutsch hören, und nach und nach werden sie sich auch trauen. Das hatte ich mir noch nicht so vorgestellt. Ich möchte auch versuchen, bei jeder Stunde aufzuschreiben, wer am Unterricht aktiv teilgenommen hat. Ich habe eine Liste, aber ich denke dann im Unterricht nicht daran. Die Idee einer solchen Liste ist, dass ich mir merken kann, wer nicht spontan mitmacht und dann ab und zu doch nachfragen kann + mündliche Kommunikation bewerten.

In diesem zweiten Beispiel wird deutlich, wie schnell Teilnehmende hier u. U. zum letzten Schritt der PUW mit Bezug zu eigenem (statt dem gesehenen) Unterricht vordringen. In der Tutorierung könnte hier eine verlangsamte, bedächtige, schrittweise Analyse des Gesehenen und dessen Einordnung vorgenommen werden.

Technisch ist diese Aufgabe ein Journal, das heißt, nur Teilnehmende selbst und Tutor*innen können die Aufgabe einsehen, es gibt keinen Austausch. Als Anregung wird von uns folgende Formulierung vorgeschlagen, die den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden könnte:

Der Tutor/die Tutorin wird Ihnen keine Rückmeldung geben. Wenn Sie sich mit anderen Teilnehmenden oder der Tutorin/dem Tutor über die Aufgabe austauschen möchten, können Sie gern einen Beitrag im Forum "Diskussion zu Aufgaben" verfassen.

Aufgabe 26 b)

In der argentinischen Gruppe fand sich auch in der Beantwortung dieser Aufgabe wiederholt eine Formulierung aus dem Lösungsvorschlag: Die Sitzordnung soll die Interaktion erleichtern oder fördern. Auch hier fehlt eine genauere Angabe, was dies bedeutet. Ein Teilnehmender antwortet wie bei a) mit einer Beschreibung statt mit einer Begründung. Wahrscheinlich wurde dieser Impuls nicht verstanden – oder es bleibt sprachlich unklar, dass er tatsächlich Gründe nennen will. Generell scheint die Aufgabe aber erfolgreich zu bewirken, dass über Gründe für die konkrete Unterrichtsgestaltung nachgedacht wird.

In den Antworten aus Frankreich ist kein expliziter Theoriebezug zu finden, wie er eigentlich im Schritt „Interpretieren“ (vgl. Tab 1) verlangt wird; vielmehr ist der Referenzrahmen eher der Erfahrungsbereich der eigenen Schulzeit („zu meiner Zeit...“) oder die eigene Unterrichtspraxis:

Ich finde es sehr wichtig, das Lernmaterial immer zu wechseln, wobei ich da leider nicht sehr kreativ bin, und das möchte ich noch verbessern: ich hätte spontan nicht an Comics mit leeren Blasen gedacht, aber jetzt werde ich das auch tun.

Hier besteht ein direkter Bezug auf sich selbst, es gibt keine Interpretation der gesehenen Situation, keine Berücksichtigung z. B. theoretischer Bezüge oder möglicher Gründe der Lehrerin im Mitschnitt. Auch diese Aufgabe ist - wie Aufgabe 26 a) - als Journal angelegt, ein Tool, das keinen Austausch zwischen den Teilnehmer*innen erlaubt.

Ein genauerer Blick auf die thematische Rahmung dieses Videomitschnitts, der sich im Kapitel „Zentrale Beziehungen im Unterricht“ befindet, zeigt außerdem, dass die zuvor behandelten

Themen, die einen theoretischen Bezug bieten könnten, nicht mit den Beobachtungsschwerpunkten in der Aufgabe (z. B. Sitzordnung, verwendete Sprache und Lernmaterial) übereinstimmen. Eine theoriebasierte Interpretation wäre so nur mittels bestehenden Vorwissens oder dem Input der Tutor*innen möglich.

Aufgabe 26 c)

Die Handlungsalternativen, die von der argentinischen Gruppe formuliert wurden, beziehen sich vor allem auf die Aspekte *Unterrichtssprache*, *Nutzung des Raumes/Sitzordnung* und *die Aktivität der Lehrperson/Korrektur*. Die Teilnehmenden der Gruppe 2018 gehen auch sehr oft auf das Unterrichtsmaterial ein, diejenigen der anderen Gruppe häufiger auf die Nutzung der Zeit/Zeitdruck. Die Vorschläge sind meist sehr schlicht, z. B. solle die Lehrperson aus Krakau als Unterrichtssprache nur Deutsch verwenden; die U-Form solle in Gruppentische umgewandelt werden; die Lehrperson aus Toulouse solle die Art der Korrektur verändern (weniger, anschließend oder kooperativ) und den Schüler*innen mehr Zeit lassen. Möglicherweise sind die Alternativen vom eigenen Unterricht her gedacht – oder auch von der „Erwartungshaltung“ der Teilnehmenden geprägt. Ob z. B. die Verwendung der Erstsprache im Unterricht von Krakau angemessen ist oder durch Deutsch als Unterrichtssprache ersetzt werden könnte, ist nur unter Berücksichtigung des spezifischen Settings zu bewerten. Klar ist aber, dass die Teilnehmenden „wissen“, dass die moderne Fremdsprachendidaktik die Einsprachigkeit zur Regel gemacht hat und viele Institutionen die Verwendung der Erstsprache kritisch sehen.

Die Vorschläge der argentinischen Teilnehmer*innen bilden gute Ausgangspunkte und könnten durch gezielte Fragen durch die Tutor*innen vertieft werden. Die Aufgabenstellung legt nicht nahe, dass die „alternativen Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts“ begründet werden sollen oder dass eine fachliche Begründung erwartet wird. Dies könnte aber im Nachhinein in der Tutorierung erarbeitet werden. Anzumerken ist auch, dass vielfach vier statt zwei Vorschläge formuliert wurden, also zu den beiden zu wählenden Aspekten je für beide UDOs; die Tabelle zur Bearbeitung in der Aufgabe ist in dieser Hinsicht für die Teilnehmer*innen möglicherweise etwas irreführend.

Im vorhandenen Datensatz der französischen Gruppe ist die Aufgabenerfüllung gut gelungen, es werden Bezüge zur gesehenen Situation hergestellt. Hier hatte die Vorstrukturierung der Tabelle (s. Abb. 4 oben) möglicherweise eine leitende Funktion („Konsequenzen für die Lehrerin“, „Konsequenzen für die Lernenden“), die das Hineindenken in die dargestellte Unterrichtssequenz erleichterte. Erweiterungen bzw. neue Kategorien alternativer Handlungen, die von den Teilnehmer*innen thematisiert wurden, bezogen sich auf allgemeine Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (z. B. Gruppenarbeit oder Binnendifferenzierung) – hier müsste eine Moderation durch die Tutor*innen, z. B. in einem Forum, angeregt werden. In dieser Gruppe ist der Ton, in dem die „Realisierung im Film“, d. h. das Handeln der Lehrenden, beschrieben wird, teilweise sehr kritisch, dahinter verbirgt sich evtl. die Vorstellung, das Gesehene sei keine ausreichend gute Praxis. Hier folgen einige Beispiele aus dem französischen Kurs, die Empathie und Hineindenken in die Situation der Lehrerinnen im Kontext ihrer Aufgabe und ihrer Gruppe zeigen:

Die arme Lehrerin ist immer gebückt, um nur das am OHP zu zeigen, was die Schüler an dem Moment sehen sollen.

Die Schüler in Ruhe zu Ende arbeiten lassen und dann Antworten von allen entgegen nehmen. Oder die Schüler können sich gegenseitig austauschen, sich die Arbeiten gegenseitig präsentieren.

Sie müsste nicht mühsam alles mit dem Projektor nachstellen, sondern könnte die Kinder die Wegbeschreibung selbst erstellen lassen. Durch weniger Hin und Her auf Polnisch wäre das erforderliche Vokabular sicherlich schneller erarbeitet.

Der Fokus liegt in den Antworten nicht nur auf der Lehrerin, sondern auch auf den Schüler*innen – wieder mit Bezug auf die eigene Praxis:

Mehr Schüler würden zu Ende arbeiten und sprechen.

Phasen einbauen, bei denen es nur um den kommunikativen Aspekt und weniger um die grammatikalische Richtigkeit geht. Das bedeutet für mich, so lange ich verstehen kann, was die Lernenden meinen, unterbreche ich nicht. Wenn etwas nicht klar ist, stelle ich eine Frage "Meinst du...?"

Bei den Antworten in Aufgabe 26 (a-c) fällt besonders in der argentinischen Gruppe generell auf, dass viele Formulierungen den Lösungsvorschlägen ähneln und ähnlich kurz wie diese sind - im Gegensatz zur französischen Gruppe, in der die Antworten individueller und ausführlicher ausfielen. Wahrscheinlich war es für die Teilnehmer*innen in der südamerikanischen Gruppe sprachlich schwieriger, eine Antwort zu formulieren, oder sie waren sich sehr unsicher, was inhaltlich zu dem Aspekt geschrieben werden könnte. Die Lösungsvorschläge beeinflussten also in dieser Gruppe stark die Art der Antworten und ihre Quantität. Die knapp und stichpunktartig verfassten Lösungsvorschläge regten die Teilnehmenden scheinbar nicht dazu an, ihre Gedanken ausführlich zu beschreiben und zu begründen. Vielleicht war auch die Bandbreite der möglichen Antworten, zumindest bei a) und b), nicht besonders groß. Die Tutorierung in Frankreich scheint hier eine andere Ausgestaltung der Antworten erwirkt zu haben, oder der französische Fortbildungs- statt des Ausbildungskontextes (in Argentinien) hatte einen Einfluss.

Möglicherweise wirken die Unterrichtsdokumentationen weiterhin auf die Teilnehmer*innen recht alt und inspirieren sie daher wenig zum Mitdenken. Die fehlenden Kontextinformationen mindern außerdem die Möglichkeit, begründete Alternativen mit Bezug zur gesehenen Situation vorzuschlagen.

5 Diskussion und Ausblick

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich einige Überlegungen ableiten, die sich auf die Gestaltung des gedruckten Materials, die mediale Umsetzung, aber auch auf die begleitende Tutorierung solcher Aufgaben mit Videomitschnitten beziehen.

Die Aufgabenanalyse von DLL 1-4 zeigte, dass die Gestaltung vieler Aufgaben nur bedingt den oben beschriebenen Teilschritten und den zugehörigen Operatoren der PUW folgt. Es wäre also detailliert zu prüfen, ob die Aufgaben für die Entwicklung von PUW nützlich sind, und diese ggf. anzupassen, um wertneutrale Beschreibungen, theoriebasierte Interpretationen und kontextsensible Bewertungen sowie situationsspezifische alternative Handlungsmöglichkeiten für den fremden Unterricht mit einem späteren Bezug zum eigenen Unterricht zu unterstützen. Auch die Lösungsvorschläge sollten in diesem Sinne gestaltet sein. Das dargestellte Beispiel (Aufgabe 26), das z. B. den 4. Schritt der Herleitung alternativer Handlungsmöglichkeiten durch eine Vorstrukturierung gut anleitet, könnte als Modell dienen.

Neben dem wertneutralen Beschreiben müsste auch das Hineinversetzen in andere Lehr-Lern-Kontexte geübt werden. Die Videomitschnitte könnten als Beispiele von Unterricht beschrieben werden, die auch teilweise ein Scheitern zeigen, das Teil von alltäglicher Praxis ist. Insgesamt wäre bei der Aufgabengestaltung darauf zu achten, dass die Beobachtungsschwerpunkte tatsächlich an zuvor vermittelte theoretische Grundlagen zurückgebunden werden können, d. h. dass ein Bezug zu vorher thematisierten Konzepten möglich ist.

In einen größeren Kontext eingebettet kann für DLL auch ein Modell genutzt werden, das den Handlungsablauf in den eigenen Unterricht überführt (Barth 2017, Abb. 5). In diesem Modell wird in Schritt V ("Entscheiden") und VI ("Implementieren") auf Basis der Analyse des eigenen Unterrichts ein Handlungsprozess vorgeschlagen, der den Übergang aus der im DLL-Material geübten PUW in die angewandte PUW in der Praxis unterstützen könnte. Die Schulung der PUW im eigenen Lehrkontext könnte auf diese Art individueller, motivierender und zielführender durchgeführt werden, vorbereitet durch die UDOs. Anhand von in der eigenen Lehrrealität wahrgenommenen, für das Lernen relevanten Situationen, deren Beurteilung, einer Generierung von Handlungen und der tatsächlichen Implementation einer dieser Handlungen könnten die Teilnehmer*innen so die mittels des DLL-Lernmaterials erarbeitete Basis in ihre Unterrichtspraxis übertragen. Diese Unterrichtsentwicklung kann durch die Praxiserkundungsprojekte angebahnt und gefördert werden.

Es stellt sich schließlich auch die Frage, welche Rolle die Vermittlung des Konzepts der professionellen Unterrichtswahrnehmung und deren Anbahnung bei der Ausbildung der Tutor*innen spielt. Inwiefern sind diese mit den Entwicklungsschritten vertraut, haben diese selbst schon erprobt und können diese in der Tutorierung mittels der unterschiedlichen digitalen Tools mündlich und schriftlich begleiten? Damit verbunden müssten die Aufgaben mittels geeigneter Tools durchgeführt werden, die entweder eine Bearbeitung in Einzelarbeit (eher monologisch in Datenbanken und Journalen) oder das Teilen der Ergebnisse in der Gruppe erlauben (z. B. mittels Foren oder Live-Treffen online).

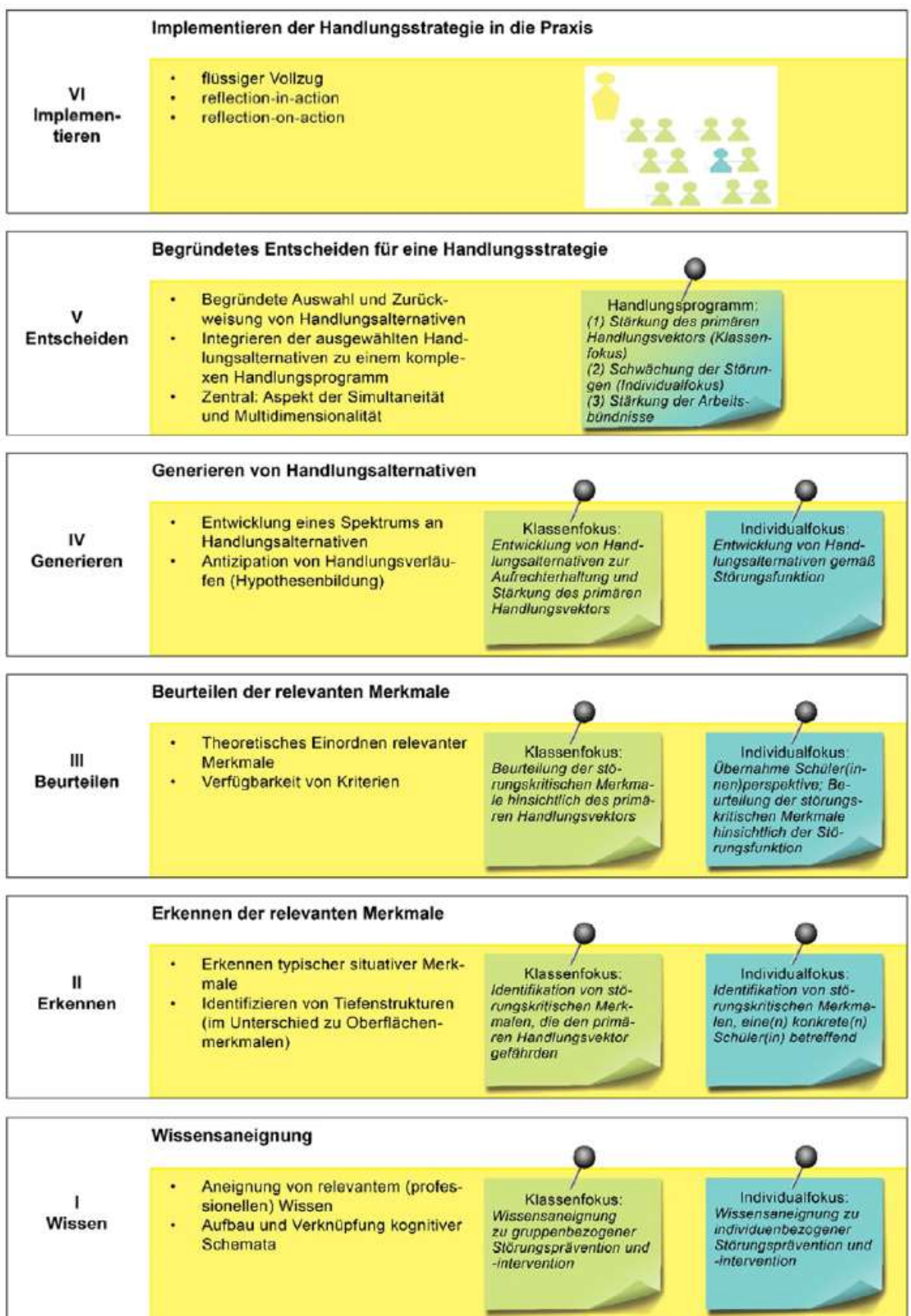


Abb. 5: Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht (Barth 2017: 40)

Generell stellt sich die Frage nach einer Nutzung der (medialen) Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Tutorierung sowie die Aus- und mehr noch die Fortbildung der Tutor*innen. Eine differenzierte Heranführung an die intendierte Ausführung der Schritte, die zur professionellen Unterrichtswahrnehmung führen sollen, ist u. E. nur mittels enger, dialogischer Interaktion im Kurs zu erreichen. Die Fortbildung von Tutor*innen bezieht sich oftmals ausschließlich auf technische oder praktische Neuerungen, wie z. B. nach der Überarbeitung von einzelnen Modulen. Fortbildungen, die zugrundeliegende oder für die Tutorierung förderliche wissenschaftliche Inhalte vermitteln, werden selten bis gar nicht angeboten. Die exemplarische Analyse von Aufgabe 26 zeigte jedoch, dass die Tutor*innen in diesen Video-basierten Aufgaben Anknüpfungen an theoretische Aspekte bieten müssen, um den Teilnehmer*innen vor den Bezügen zum eigenen Unterricht eine distanziert-objektive Annäherung an (fremden) Unterricht zu vermitteln, die sich nicht immer genuin aus dem DLL-Material herleiten lässt. Geschehnisse im Unterricht theoriebasiert einordnen zu können, kann zu einer professionellen Sicht auf Unterricht beitragen – so können auch objektive Erklärungen für scheinbar „gescheiterte“ Lehrhandlungen gefunden und Entwicklungen angeregt werden. Den Unterricht als zentrales Lernfeld zu sehen und dieses mit Theorie und (Aktions-) Forschung zu verbinden, ist eine der herausforderndsten, aber auch attraktivsten Eigenheiten von DLL, die durch eine professionelle, immer wieder neu geschulte und reflektierte Tutorierung belebt werden muss.

Literaturverzeichnis

- Barth, Victoria L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Junker, Robin; Rauterberg, Till; Möller, Kornelia & Holodynski, Manfred (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3: 1, 236-255. DOI: 10.4119/hlz-2554
- Legutke, Michael K. (2023). Deutsch Lehren Lernen - eine Einführung. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2, 6-21. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335303>
- Schart, Michael & Legutke, Michael K. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung: Deutsch Lehren Lernen Band 1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Stürmer, Kathleen; Seidel, Tina & Schäfer, Stefanie (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44: 3, 339-355. DOI: 10.1007/s11612-013-0216-0

Angaben zur Person: Elisabeth Mühlum, M.A., ist Akademische Mitarbeiterin in der Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Tutorin für DLL. Aufgrund ihrer Erfahrung als DaF-Lehrkraft und DLL-Tutorin und -Trainerin in Argentinien hat sie besonderes Interesse an der Ausbildung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung entwickelt. Sie ist Teil des Forschungsnetzwerks DLL.

Kontakt: muehlum@ph-heidelberg.de

Angaben zur Person: Dr. Constanze Saunders ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin und arbeitet aktiv im Forschungsnetzwerk DLL, u. a. zum Thema der Tutorierung der PEPs. Seit ihrem Studium beschäftigt sie sich mit der Begleitung von Lernprozessen. Weitere Interessengebiete sind die Sprachlernberatung sowie Mehrsprachigkeit in Schulen.

Kontakt: constanze.saunders@hu-berlin.de

Angaben zur Person: Julia Sternberg ist DaF-Lehrerin in Kinder-, Jugend- und Erwachsenenkursen am Goethe-Institut Paris und führt frankreichweit Fortbildungen für Lehrer*innen und Fremdsprachenassistent*innen durch. Seit 2016 wirkt sie an der Implementierung von DLL in Frankreich mit und konnte in verschiedenen Formaten Erfahrungen als Trainerin und Tutorin sammeln. Weitere Fortbildungsschwerpunkte sind Musik und Film im DaF-Unterricht, auch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Sie ist Teil des Forschungsnetzwerks DLL.

Kontakt: julia.sternberg@goethe.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335304>