

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra

Modellvideos erstellen, Lehrkompetenzen für den sprachaufmerksamen Unterricht entwickeln? : Zur Genese eines Lehrveranstaltungskonzepts für die Lehrer/innenbildung

Datum der Zweitveröffentlichung: 15.05.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115097x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2020): Modellvideos erstellen, Lehrkompetenzen für den sprachaufmerksamen Unterricht entwickeln? : Zur Genese eines Lehrveranstaltungskonzepts für die Lehrer/innenbildung, in: Klaus-Börge Boeckmann und Barbara Schrammel-Leber (Hrsg.), Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft, Graz ; Wien: Leykam, S. 127–139.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Modellvideos erstellen, Lehrkompetenzen für den sprachaufmerksamen Unterricht entwickeln?

Zur Genese eines Lehrveranstaltungskonzepts für die Lehrer/innenbildung

Sandra Reitbrecht

Einleitung

Die anhaltende intensive Auseinandersetzung mit Bildungssprache und ihrer Förderung im Sinne einer alle Fächer und Schulstufen umfassenden durchgängigen Sprachbildung im deutschsprachigen Raum führte nicht nur zur Rezeption und (Weiter-)Entwicklung entsprechender didaktischer Zugänge (oftmals unter den Begriffen *sprachaufmerksamer*, *sprachsensibler* oder *sprachbewusster* Unterricht), sondern auch zu den zentralen Fragen, welche Kompetenzen Lehrende für eine durchgängige Sprachbildung ausbilden bzw. weiterentwickeln müssen und wie sie für diese „neuen“ Anforderungen aus-, fort- und weitergebildet werden können. Das Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* des ÖSZ (2014) kann als ein frühes Beispiel für eine derartige Kompetenzmodellierung für durchgängige Sprachbildung herangezogen werden. Mit dem *DaZ-Kom-Modell* (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) liegt mittlerweile zudem ein erstes Strukturmodell mit Testinstrument zur Erfassung von fachunterrichtsrelevanten DaZ-Kompetenzen von Lehramtsstudierenden vor.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Ausbildungsangebote an österreichischen Hochschulen und Universitäten, so kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer eine (ausreichende) Ausbildung für die Belange durchgängiger Sprachbildung erhalten (vgl. für die Bachelorstudiengänge des Lehramts für die Primarstufe in Österreich die aktuellen Befunde von Schrammel-Leber, Boeckmann, Gilly, Gučanin-Nairz, Carré-Karlinger, Lanzmaier-Ugri & Theurl, 2019). Es gilt daher, angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen entsprechende Angebote innerhalb inhaltlich breiter angelegter Lehrveranstaltungen zu verankern. Eine Lehrveranstaltung im Bachelorstudium Lehramt der Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost, die Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Kompetenzen für durchgängige Sprachbildung bietet, stellt das Proseminar *Kommunikationsräume* im Vertiefungsmodul 2 *Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) und Querschnittsaufgaben* dar (Universität Wien, 2016). Das Proseminar ist nicht verpflichtend zu absolvieren, da innerhalb des Moduls zwischen fünf thematisch verschiedenen Lehrveranstaltungen gewählt werden kann. Betrachtet

man allerdings konkret die beispielhaft genannten Inhalte zum Proseminar *Kommunikationsräume* im Curriculum, so sind dies neben „Medienpädagogik“ doch gezielt auch „schulische Monolingualität und Mehrsprachigkeit; Deutsch als Zweitsprache; sprachsensibler Unterricht“ (Universität Wien, 2016).

Der Beitrag skizziert in diesem Zusammenhang ein Lehrveranstaltungs-konzept, das im Wintersemester 2019 erstmals zum Proseminar *Kommunikationsräume* angeboten und durchgeführt wurde. Den Kern der Lehrveranstaltung bildet die Erstellung, Kommentierung und Überarbeitung sogenannter Modellvideos (vgl. Reitbrecht, Dawidowicz, Flotzinger-Aigner & Schatzl, 2019). Dabei handelt es sich um Videos mit Tutorial-, aber teils auch Erklärvideocharakter (vgl. zu einer differenzierteren genretheoretischen Einordnung der Modellvideos: Reitbrecht, eingereicht), in denen die Studierenden entweder analoge (z. B. das handschriftliche Rechnen einer Textaufgabe auf einem Blatt Papier) oder digitale Handlungsschritte (z. B. das Schreiben eines Textes auf dem Computerbildschirm, aufgezeichnet mittels Screencast-Software) zum Lösen einer fachlich relevanten Aufgabenstellung kommentiert vorzeigen (= modellieren) und dabei ein sprachliches Lehrziel fokussieren. Die Studie Dawidowicz, Reitbrecht, Schramm & Weger (i. Vorb.) belegt in diesem Zusammenhang, dass Lehrende nach einer Fortbildungs- und Unterrichtsintervention zur Modellvideoerstellung und zum reflexiven Modelllernen nicht nur eine Kompetenzentwicklung im Erklären/Modellieren an sich wahrgenommen haben, sondern darüber hinaus auch Entwicklungen in anderen Facetten von Lehrkompetenz in Interviews nach der Fortbildungsmaßnahme thematisiert haben. Das Lehrveranstaltungs-konzept greift diesen Befund auf und geht von der Annahme aus, dass das Erstellen von Modellvideos nicht nur das multimodale Erklären/Modellieren als Lernziel in der Lehrer/innenbildung adressiert, sondern für angehende Lehrende darüber hinaus auch eine Lerngelegenheit für die Entwicklung weiterer Kompetenzen darstellen kann, nämlich konkret für die Entwicklung von Lehrkompetenzen für die Belange durchgängiger Sprachbildung und sprachaufmerksamen Unterrichts. Abschnitt 2 beschreibt in diesem Zusammenhang das Lehrveranstaltungs-konzept mit seinen vier zentralen Phasen und den Aktivitäten der Studierenden. Abschnitt 3 verknüpft diese mit den Zielen der Lehrveranstaltung und erläutert diese wiederum anhand zentraler Konzepte und Prinzipien aus der Fachliteratur zu sprachaufmerksamer Unterrichtsgestaltung.¹ Abschnitt 4 ordnet

1 Auf die für die Lehrveranstaltungs-konzeption ebenfalls zentralen Elemente der Videoproduktion und Videokomentierung wird dabei in diesem Beitrag mit Blick auf den thematischen Rahmen des Sammelbandes nicht näher eingegangen. Zentrale Impulse dafür stammen sowohl aus einem vorangegangenen Forschungsprojekt zum Modelllernen im Kontext des wissenschaftspropädeutischen Fachunterrichts (www.univie.ac.at/aamol) als auch aus der mittlerweile umfassenden Fachliteratur zum Einsatz von Videos in der Lehrer/innenbildung (vgl. zu aktuellen Überblicksdarstellungen u. a.: Friesen, Benz, Billion-Kramer, Heuer, Lohse-Bossenz, Resch & Rutsch, 2020; Hamel & Viau-Guay, 2019; Weger, 2019; Meschede & Steffensky, 2018), wobei festzuhalten ist, dass die Videoproduktion durch Lehramtsstudierende in Forschung wie auch Ausbildungspraxis bisher vergleichsweise selten Berücksichtigung findet.

die Ziele in das oben genannte Rahmenmodell (ÖSZ, 2014) ein und gibt zudem einen Ausblick in Form von weiterführenden Überlegungen und Impulsen zum Lehrveranstaltungskonzept und seiner zukünftigen Umsetzung und Weiterentwicklung.

Lehrveranstaltungskonzept

Die zentralen Schritte der Lehrveranstaltung lassen sich aus Sicht der Studierenden mit den oben genannten Begriffen der Modellvideoproduktion, Modellvideokommentierung und Modellvideoüberarbeitung zusammenfassen, wobei die Kommentierung in zwei Phasen mit je spezifischen Zielsetzungen erfolgt. Abbildung 1 skizziert die Lehrveranstaltung in diesen zentralen Schritten. Ergänzend werden die fachlichen Inputs aus der Lehrveranstaltung, die jeweils Impulse für die weiteren Schritte ergeben, angeführt.² Weitere flankierende Elemente werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Abbildung nicht weiter berücksichtigt. Es sind dies unter anderem die individuelle Erarbeitung einer Definition von Erklärkompetenz zu Beginn der Lehrveranstaltung und ihre Überarbeitung in einem Abschlussbericht nach Ende der Lehrveranstaltung sowie eine Erprobungsphase, in der die Studierenden eine Auswahl der finalen Videoprodukte mit Schülerinnen- bzw. Schülergruppen der Praxis Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien³ im Rahmen von Modelllernphasen einsetzen und damit ihre Wirkung und mögliche Szenarien des Videoeinsatzes im Unterricht erproben können.

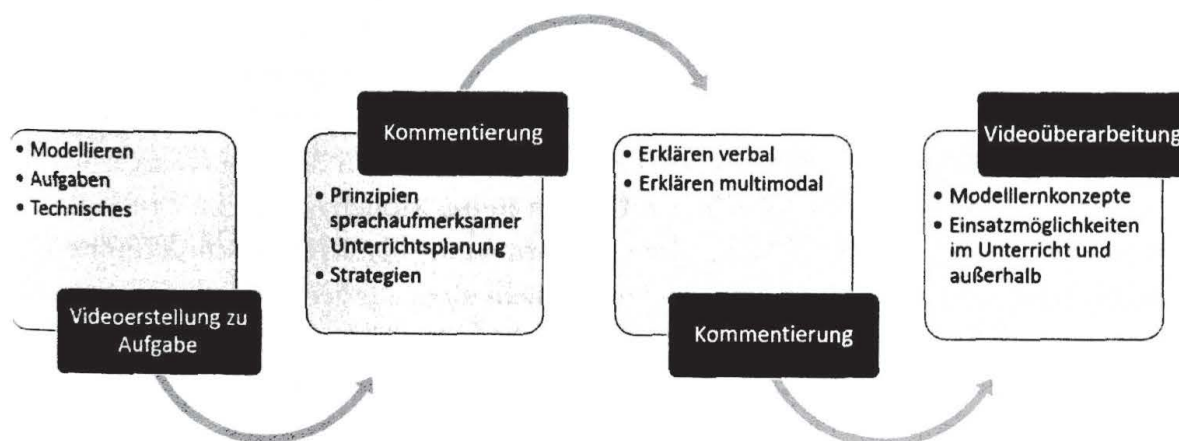


Abb. 1: Zentrale Schritte und Inhalte der Lehrveranstaltung

Videoerstellung zu einer Aufgabe

Die Abbildung zeigt, dass der ersten Modellvideoerstellung bereits Schritte vorausgehen. So erhalten die Studierenden in einer ersten Lehrveranstaltungsphase grundlegende Informationen zum Modellieren als Lehrhandlung (vgl. Dawidowicz & Reitbrecht, 2018) und setzen sich zudem auch mit Beispielmovellideos zum Lösen einer Schreibaufgabe auseinander. Ebenso werden in dieser ersten Phase die Aufgabenstellungen für die eigenen fachspezifischen Modellvideos erarbeitet. Am Beispiel des kriteriengeleiteten Vergleichens, das sowohl für den Sprach- als auch den Fachunterricht von Relevanz ist (vgl. König, 2019; Wilcke & Budke, 2019; Siems, 2013; Hammann, 2002), setzen sich die Studierenden zunächst mit bildungssprachlichen Handlungen und den entsprechenden Operatoren (Sprachhandlungsverben) auseinander (vgl. Thürmann & Vollmer, 2011). Anschließend werden sie dazu angeleitet, eine fachtypische Aufgabenstellung zu entwickeln und die Arbeitsanweisungen an die Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung mittels Operatoren zu formulieren. So entstanden im Rahmen umfassenderer Aufgaben Arbeitsaufträge wie die folgenden: „*Vergleiche* anhand des vorgelegten Textes ein Hausschwein mit einem Wildschwein.“ (Biologie) oder „*Beschreibe* die Funktionen der Polis und deren einzelne Stadtteile.“ (Geschichte).

Informationen zu technischen Aspekten und Softwareprogrammen für die Aufnahme und das Schneiden von Bildschirmvideos runden diese erste Phase ab und die Studierenden erstellen in weiterer Folge ihre ersten Modellvideos, in denen sie die jeweils entwickelte Aufgabenstellung selbst lösen. Das zentrale Ziel dieser ersten Modellvideoerstellung ist die individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung sowie das Schaffen einer Videobasis für die folgenden Lehrveranstaltungsphasen. Didaktische Intentionen und Überlegungen seitens der Studierenden werden dabei noch nicht vorausgesetzt und fließen in unterschiedlichen Graden in die Modellvideos ein. So versuchten einige Studierende, ihr Vorgehen bei der Aufgabenlösung bereits stark schülerinnen- und schülerorientiert zu kommentieren. Andere Modellvideos aus der ersten Phase enthielten hingegen noch keine verbalen Erläuterungen zur Aufgabenlösung bzw. waren diese Kommentare weniger an den Adressatinnen und Adressaten orientiert und ähnelten stärker Äußerungen beim lauten Denken.

Videokommentierung

In der zweiten und dritten Phase steht die Kommentierung der Modellvideos im Zentrum. Übergeordnetes Ziel ist es, auf Basis der in diesen Phasen vermittelten Inhalte bereits gelungene Aspekte der Videos herauszuarbeiten sowie Empfehlungen und Ideen für ihre Überarbeitung im Sinne einer didaktischen Verdichtung der Videos zu entwickeln. Die Kommentierungen werden dabei innerhalb der Lehrveranstaltung unterschiedlich organisiert. So werden sowohl das eigene als auch Videos von Ko-Studierenden kommentiert (vgl. dazu Meschede & Steffensky, 2018, S. 26–27). Einzelne Kommentierungen erfol-

gen individuell zwischen den Lehrveranstaltungseinheiten, andere Kommentierungen aber auch in Teams in der Lehrveranstaltungszeit. Vorgenommen werden diese auf einer digitalen Annotationsplattform, auf der die Videos der Studierendengruppe passwortgeschützt zur Verfügung gestellt werden. Kommentare können dabei an konkreten Zeitmarken gesetzt werden und sind somit klar den jeweiligen Passagen des Videos zuordenbar.

In der Lehrveranstaltungskonzeption sind den einzelnen Kommentierungen mehrere Inputphasen vorangestellt, die sich an zwei unterschiedlichen Zielen orientieren und die Kommentierungen in zwei größere Phasen gliedern (siehe Abb. 1): So lernen die Studierenden in einem ersten Schritt Verfahren und Instrumente der sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung kennen und setzen sich mit Lese- und Schreibstrategien auseinander (siehe detaillierter Abschnitt 3). Diese fachliche Inputphase verfolgt das Ziel, dass die Studierenden in einer ersten Kommentierungsphase neben den fachlichen Anforderungen ihrer Aufgabenstellung auch ein sprachlich-strategisches Lehrziel herausarbeiten und davon ausgehend die Modellvideos hinsichtlich möglicher makrostruktureller Überarbeitungsschritte kommentieren, die der didaktischen Verdichtung der Modellvideos im Sinne des fokussierten Lehrziels dienlich sein können. Beispiele für Lehrziele in der Lehrveranstaltung des Wintersemesters 2019 waren das Erarbeiten eines Schreibplans, Strategien(bündel) für das aufgabenorientierte Lesen einer Landkarte inklusive Legende oder das Verstehen eines Diagramms.

Nach dieser Fokussierung auf die Lehrzielformulierung und mögliche Überarbeitungen auf makrostruktureller Ebene erhalten die Studierenden detaillierten Input zum Modellieren/Erklären, und zwar sowohl zu seiner verbalen als auch seiner visuellen/multimodalen Komponente. Diese Fokuspunkte stehen im Zentrum der zweiten Kommentierungsphase, in der Anmerkungen und Ideen zu den Videos auf Mikroebene genannt werden und auf eine Verbesserung ihrer Erklärqualität abzielen. Die folgenden vier Beispiele zu unterschiedlichen Passagen eines Modellvideos geben Einblick in die inhaltliche Breite der Kommentare und verdeutlichen auch den multimodalen Charakter der Modellvideos als Lehr-Lern-Medium:

- [1] Kommentar zur Einleitung des Videos: *Gute Hinführung, weil erklärt wird, worum es sich beim Video handelt und dass es die Lehrperson selbst ist, die diese Arbeitsaufgabe bearbeitet.*
- [2] Kommentar zum Umgang mit schwierigen Begriffen in der Aufgabenstellung: *Ich finde es sehr gut, dass du schwierige Wörter gekennezeichnet [sic] hast, auf diese hinweist und sie erklärst!*
- [3] Kommentar zur unterstützenden Nutzung des Cursors: *Hier könnte man mit der Maus auf die *Förderungen hinzeigen, damit sich die SuS schneller orientieren können.*
- [4] Kommentar zur Nutzung der Schrift im Video: *Allgemein würde ich die Antworten verschriftlichen, damit die SuS konkrete Antwortmöglichkeiten der Aufgabenstellung auch in visueller Form zur Verfügung haben.*

Videoüberarbeitung

Der dritte zentrale Schritt für die Studierenden ist die Überarbeitung bzw. die Produktion einer überarbeiteten Fassung ihrer ursprünglichen Modellvideos auf Basis der Kommentare und der Erkenntnisse aus der Lehrveranstaltung. Gerahmt ist diese letzte Phase durch einen Input zu unterschiedlichen Modelllernkonzepten und Einsatzszenarien der Videos im Unterricht. Da die überarbeiteten Videoprodukte im ersten Lehrveranstaltungssemester zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstellt und eingereicht wurden, lag diese begleitende Inputphase allerdings für manche Studierenden sogleich vor, für manche erst nach der Videoüberarbeitung.

Referenzpunkte in der Fachliteratur für die Lehrveranstaltungsgenese

Mit dieser Konzeption bündelt die Lehrveranstaltung unterschiedliche Ziele hinsichtlich eines Kompetenzerwerbs für durchgängige Sprachbildung bei den Lehramtsstudierenden, zu denen in der Fachliteratur Referenzpunkte vorliegen, die für die Lehrveranstaltungsgenese handlungsleitend waren und die im Folgenden mit Bezug zu zentralen Teilzielen der Lehrveranstaltung dargestellt werden.

Strategien kennen und das Modellieren als zentrales Verfahren der Strategievermittlung umsetzen können

Einen ersten zentralen Referenzpunkt für die Genese der Lehrveranstaltung stellt der aktuelle Fachdiskurs zu Konzepten der Strategievermittlung, die das Modellieren, also das kommentierte Vorzeigen, von Strategien als einen zentralen Handlungsschritt umfassen, dar. Derartige Verfahren oder Programme wurden im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren zunächst vor allem in der Deutschdidaktik rezipiert, so zum Beispiel der Forschungs- und Diskussionsstand zum *Self-Regulated-Strategy-Development*-Programm (Graham & Harris, 2005) bei Philipp (2014, 2015) oder Sturm (2017). In neueren deutschsprachigen Publikationen wird nun zudem auch gezielt das Potenzial des Modellierens für Belange der sprachlichen Bildung herausgearbeitet und damit die Perspektive auf das Modellieren als Lehrhandlung entschieden erweitert (Lindauer & Sturm, 2019, S. 27).

Darüber hinaus erweist sich in diesem Zusammenhang auch ein Blick in Konzepte aus dem Bereich der durchgängigen Sprachbildung und des sprachaufmerksamen Unterrichts als relevant. Auch in diesen werden Strategien mehrfach als zentrale Größe für den erfolgreichen Umgang mit (Bildungs-)Sprache genannt, auch wenn mit der Fokussierung auf Strategien die Ausdrucksseite sprachlichen Handelns zunächst in den Hintergrund rückt. Folgende drei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman (2011, S. 20–23) verweisen beispielsweise in ihren Qualitätsmerkmalen für den Unterricht im Sinne

durchgängiger Sprachbildung auf die Bedeutung der Strategievermittlung, gehen dabei aber weder allgemein näher auf mögliche Vermittlungskonzepte noch konkret auf das Modellieren von Strategien als zentrale Lehrhandlung ein.

Chamots (2009) *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*, der im Kontext von durchgängiger Sprachbildung im deutschsprachigen Raum bisher vergleichsweise selten rezipiert wurde/wird, versteht die Strategievermittlung sogar als ein zentrales Mittel, um Schülerinnen und Schüler vielfältig in fachlichen Lernsituationen zu unterstützen (Chamot, 2009, S. 51: „to facilitate understanding, remembering, and using both language and content“), und schlägt daher ein mehrphasiges Modelllernkonzept vor, in dem das Modellieren der Strategienanwendung durch die Lehrperson einen zentralen Schritt darstellt (Chamot, 2009, besonders S. 53–79). Darüber hinaus thematisiert Chamot die Relevanz von Strategien auch für das schülerinnen- und schülerseitige bildungssprachliche Handeln in Lernsituationen: „Students can learn useful strategies for carrying out academic language functions such as informing, explaining, analyzing, synthesizing, and evaluating.“ (2009, S. 51). Da dieser Punkt nicht näher ausgeführt wird, kann nur vermutet werden, dass es dabei um eine Vermittlung der Handlungsschemata und -abfolgen komplexer Sprachhandlungen/Diskursfunktionen wie dem Erklären oder Analysieren geht (vgl. dazu die aktuelle Diskussion funktionalpragmatischer Zugänge an Bildungssprache bei Steinhoff, 2019).

Als drittes Konzept kann darüber hinaus Gibbons Zugang zur Vermittlung von Textgenres im sprachaufmerksamen Schreibunterricht genannt werden (2015, S. 110–121). In ihrem vierphasigen Unterrichtskonzept nimmt das Modellieren ebenfalls eine zentrale Rolle ein, allerdings schlägt sie dabei vorrangig analytische Zugänge an Modelltexte sowie Phasen der „joint construction“, also des gemeinsamen Schreibens von Lehrperson und Lernenden im Unterrichtsgeschehen, vor. Dass Lehrpersonen den Lernenden auch durch modellierte Schreibprozesse Einblicke in diese Textgenres geben können, ohne dass dabei bereits im Unterrichtsetting interagiert und kooperiert wird, wird dabei nicht näher thematisiert. Führt man diesen Gedankengang allerdings weiter, so kann man auch dieses genre-didaktische Konzept um das lehrerinnen- bzw. lehrerseitige Modellieren der Textproduktion spezifischer Textgenres erweitern. Damit tritt neben der Handlungsebene auch die Ausdrucksseite von Diskursfunktionen wieder stärker in den Vordergrund. Das Modellieren von Textproduktionen stellt somit einen interessanten Zugang an bildungssprachliches Handeln und seine Vermittlung dar, indem durch die Modellbeobachtung (z. B. die Beobachtung der Lehrperson) sowohl Handlungsschemata und Textgenres/-muster als auch die zu ihrer Realisierung notwendigen Strategien und Sprachstrukturen (v. a. beim Modellieren von Formulierungsprozessen) gleichermaßen für Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden.

Sprachliche Herausforderungen erkennen und sprachliche Lehrziele fokussieren können

Die Planung sprachaufmerksamen Unterrichts stellte im Lehrveranstaltungskonzept einen weiteren Inhalt mit Referenzpunkt zur Fachliteratur dar. Schritte der sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung, die von allen Studierenden umgesetzt werden, sind das Erkennen sprachlicher Herausforderungen der jeweiligen Aufgabenstellung sowie das Fokussieren eines sprachlichen Lehrziels (vgl. Gibbons, 2015, S. 213–218) als Grundvoraussetzung für alle weiteren Planungsschritte. Die ersten Videoprodukte stellen dabei eine Grundlage für die Studierenden dar, sich ihrer eigenen Handlungen, Strategien und etwaiger sprachlicher Produktionen beim Aufgabenlösen bewusst zu werden, daraus Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler abzuleiten, die nicht auf fachlich-inhaltlicher, sondern auf kognitiv-sprachlicher Handlungs- oder Ausdrucksebene zu verorten sind, und in einem weiteren Schritt eine dieser Herausforderungen in eine Lehrzielformulierung zu überführen und das Video makrostrukturell auf dieses Lehrziel hin didaktisch zu verdichten (und gegebenenfalls auch gleichzeitig in anderen Punkten zu reduzieren).

Im ersten Lehrveranstaltungsdurchlauf waren die von den Studierenden fokussierten Lehrziele teils auf rezeptiver Ebene, teils auf produktiver Ebene angesiedelt. Für das Verfolgen produktiver Lehrziele waren daher auch weitere Größen sprachaufmerksamer Unterrichtsplanung, wie sie in den Planungsrahmen für den sprachaufmerksamen Unterricht herausgearbeitet und abgebildet werden, von Relevanz. Bei Quehl & Trapp (2013, S. 36–41; vgl. auch Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 75) sind dies die Sprachhandlungen/Mitteilungsbereiche (Handlungsschemata) und Sprachstrukturen (Ausdrucksseite), die im Planungsrahmen in jeweils einer Spalte angegeben/dokumentiert werden.

Multimodal erklären können

Die dritte zentrale Zielsetzung der Lehrveranstaltung schließt an die aktuellen Diskurse um das lehrerinnen- bzw. lehrerseitige Erklären als Facette von Lehrkompetenz an (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2011; Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann, Kirchhoff & Mulder, 2017). Das Modellieren als Lehrhandlung kann dabei als spezifische Form des Erklärens verstanden werden, das vom eigenen Handeln ausgeht, dieses kommentiert und dabei auch Begründungen und Entscheidungen im verbalen Kommentar offenlegt und die gezeigte Handlung didaktisch intendiert verdichtet (vgl. zu typischen Strategien und Teilhandlungen des Modellierens: Philipp, 2015). Durch die Videoerstellung setzt die Lehrveranstaltung zudem konkret beim multimodalen Erklären an. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass neuere Publikationen sowohl für das Erklären allgemein (Findeisen, 2017) als auch für die Gestaltung von Erklär- und Modellvideos (Findeisen, Horn & Seifried, 2019; Malpique & Simão, 2019; Raedts, Van Steendam, De Grez, Hedrickx & Masui, 2017) empirische Befunde liefern bzw. aufarbeiten und sich

auf Basis dieser Erkenntnisse immer spezifischere Empfehlungen für das multimodale Erklären ableiten und in der Lehrer/innenbildung einsetzen lassen. Als ein Beispiel können in diesem Zusammenhang das Verbalisieren und Visualisieren von Akronymen als Hilfen für das Memorisieren von Handlungsabfolgen bzw. Strategienbündeln im Video genannt werden. Andere Aspekte qualitativ hochwertiger Erklärungen betreffen hingegen vorrangig die verbale Dimension des Erklärens (z. B. das Verdeutlichen der Zielsetzung zu Beginn der Erklärung, die Einführung und Erklärung verwendeter Fachbegriffe oder allgemeiner die sprachliche Präzision der Erklärhandlung).

Fazit und Ausblick

Betrachtet man die Teilziele der Lehrveranstaltung im Bereich des sprachaufmerksamen Unterrichts abschließend unter dem Blickwinkel des Rahmenmodells Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden (ÖSZ, 2014), so zeigt sich eine Fokussierung der Lehrveranstaltung auf den dort genannten Kompetenz-/Themenbereich 4 *Sprachen in der Institution Schule: Diagnose und Förderung* (ÖSZ, 2014, S. 9–10):

So wurde mit den Strategien und der Strategievermittlung explizit auf die Teilkompetenz „4.7 Die Studierenden kennen verschiedene Sprachlernstrategien und können Lernende dabei unterstützen, deren Sprachlernstrategien zu erweitern und adäquat einzusetzen.“ fokussiert.

Durch das Herausarbeiten eines konkreten sprachlich-strategischen Lehrziels in der ersten Kommentierungsphase, gestützt durch eine Inputphase zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung, wurden die Teilkompetenzen „4.10 Die Studierenden kennen Strategien des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und können diese für ihre Unterrichtsplanung berücksichtigen.“ sowie grundlegend auch „4.1 Die Studierenden verstehen, dass Sprache/n in ihrer mündlichen und schriftlichen Form die Grundlagen/n für Bildungsprozesse darstellt/darstellen.“ adressiert.

Die Arbeit an der individuellen Erklär-/Modellierkompetenz in der zweiten Kommentierungsphase nimmt darüber hinaus noch eine weitere Teilkompetenz des Rahmenmodells mit in den Fokus, nämlich „4.3 Die Studierenden kennen ihre Rolle als sprachliches Vorbild und wählen ihr Sprachregister dahingehend, dass es für die sprachliche Entwicklung der Lernenden förderlich ist.“

Unter dieser Perspektive einer möglichen Entwicklung unterschiedlicher Facetten von Lehrkompetenz für durchgängige sprachliche Bildung und sprachaufmerksamen Unterricht soll die Lehrveranstaltung in Zukunft auch einer Evaluierung aus ethischer Perspektive unterzogen werden. Erste Indizien dafür, dass das Lehrveranstaltungskonzept neben der Erklär-/Modellierkompetenz im engeren Sinne auch allgemeiner gewinnbringend für die Belange sprachaufmerksamen Unterrichts und darüber hinaus sein kann, liefern die

folgenden Auszüge aus den Abschlussberichten zweier Studierender, in denen sie ihren wahrgenommenen Kompetenzzuwachs aus emischer Perspektive dokumentieren.

So zeigt sich in der ersten Aussage deutlich, dass die Arbeit an der eigenen Erklärkompetenz während der Modellvideoerstellung begleitet von einer grundlegenden Bewusstmachung der Relevanz des eigenen sprachlichen Handelns im Sinne sprachaufmerksamen Unterrichts sowie der Bedeutsamkeit von Sprache für Unterrichts- und Bildungsprozesse war:

[1] Persönlich konnte ich definitiv erkennen, dass ich als Lehrende sprachaufmerksamer agieren muss. Das gesprochene Wort wird in der Lehrerinnenbildung stark vernachlässigt. Viel wird [sic] dreht sich um Inhalte, Methoden, Strategien, doch die Sprachhandlung selbst bleibt davon ausgeschlossen. Ich behauptete, hier einen blinden Fleck zu sehen. Das Video hat mir gezeigt, dass ein Modellieren der Sprache und seine darin innewohnende Handlung nichts „Nebensächliches“ sind, sondern der Lehrakt selbst. Versagt die Sprache, versagt der Unterricht.

Die zweite Aussage geht hingegen deutlich in eine andere Richtung und thematisiert einen Aspekt, der weder dem Modellieren/Erklären im engeren Sinne noch seinem Zusammenhang mit sprachaufmerksamer Unterrichtsplanung und -gestaltung im weiteren Sinne zugeordnet werden kann, sondern einen weiteren Bereich von Lehrkompetenz anspricht, nämlich konkret die Medienkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Für diese Studierende bzw. diesen Studierenden hat die Entwicklung von Medienkompetenz auch ein zentrales Motiv für die Lehrveranstaltungsanmeldung an sich dargestellt:

[2] Meine Motivation für dieses Seminar war, dass ich mit dem Computer arbeiten muss und gleichzeitig ein Video zu erstellen habe. Meine technischen Fähigkeiten finden sehr schnell ein Ende, weshalb ich diese Chance ergriff und viele tolle Erfahrungen machen durfte. Die verschiedensten Programme [...] waren für mich Neuland. Nach einer kurzen Orientierungsphase beherrschte ich die Programme und konnte gut mit diesen arbeiten.

Damit kann diese Aussage auch als Impuls dafür verstanden werden, Lehrveranstaltungskonzepte für Lehramtsstudierende aller Fächer zu konzipieren, die Potenziale für Entwicklungen in mehreren und auch durchaus unterschiedlich ausgerichteten Bereichen von Lehrkompetenz bieten. Ein derartiges Vorgehen scheint angesichts der aktuellen curricularen Rahmenbedingungen in der Lehramtsausbildung in Österreich auch dahingehend vielversprechend, mehr Studierende für die Relevanz von sprachaufmerksamen Unterricht zu sensibilisieren und bereits in der Ausbildung Impulse für die Förderung dafür relevanter Lehrkompetenzen verankern und anstoßen zu können.

Nichtdestotrotz gilt es abschließend aber auch darauf zu verweisen, dass vor allem durch den zeitlichen Rahmen von Lehrveranstaltungen diesbezüglich auch Grenzen erkennbar werden. So stellt sich für künftige Umsetzungen der Lehrveranstaltung mit Studierenden aller Fächer die Frage, ob innerhalb eines Semesters die Entwicklung von Modellvideos zu produktiven Kompetenzen didaktisch zielführend möglich ist. Vielmehr zeigte sich in der begleitenden Reflexion der Lehrveranstaltungsleitung zum ersten Proseminar, dass

es dafür Folgeseminare bräuchte, in denen weiterführend und gezielter der Zusammenhang von Textgenres sowie Handlungsschemata und den zu ihrer Realisierung relevanten Sprachstrukturen mit Studierenden be-/erarbeitet wird. Für zukünftige Semester ist als mögliche Schlussfolgerung aus dieser Erkenntnis daher eine Fokussierung des Bachelor-Proseminars auf Modellvideos zu sprachlich-rezeptiven Handlungen im Kontext von fachlich relevanten Aufgabenstellungen anzudenken.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (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: Waxmann.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. 2. Auflage. New York: Pearson Education.
- Dawidowicz, M. & Reitbrecht, S. (2018). *Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben*. Verfügbar unter: https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf [29.07.2020].
- Dawidowicz, M., Reitbrecht, S., Schramm, K. & Weger, D. (i. Vorb.). *Lernen als Modell – Wahrgenommene Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen beim Einsatz des reflexiven Modelllernens*.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik*, 2019, 16–36. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X> [29.07.2020].
- Friesen, M. E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (Hrsg.) (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. Auflage. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material 3*. Münster: Waxmann.
- Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, 6(1). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689> [29.07.2020].
- Hammann, M. (2002). *Kriteriengeleitetes Vergleichen im Biologieunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag.
- König, N. (2019). Anders als. Strategien und Prozeduren des Vergleichens. *Praxis Deutsch*, 274, 26–31.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchoff, P. & Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Lindauer, T. & Sturm, A. (2019). Musteraufgaben als Motoren der Unterrichtsentwicklung. In BISS-Trägerkonsortium (Hrsg.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung. Sprachliche Bildung im Elementarbereich*.

- reich. *Konzepte und Berichte aus der Praxis* (S. 24–32). Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-unterrichtsentwicklung.pdf> [29.07.2020].
- Malpique, A. A. & Simão, A. M. V. (2019). ‚Does It Work?‘: Adapting Evidence-Based Practices to Teach Argumentative Writing. *Journal of Writing Research*, 10/3, 527–567. Verfügbar unter: http://www.jowr.org/articles/vol10_3/JoWR_2019_voll10_nr3_Malpique_Simao.pdf [29.07.2020].
- Meschede, N. & Steffensky, M. (2018). Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daren 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: Verlag Barbara Budrich.
- ÖSZ (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. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Verfügbar unter: http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [29.07.2020].
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Förmig Material 4*. Münster: Waxmann.
- Raedts, M., Van Steendam, E., De Grez, L., Hedrickx, J. & Masui, C. (2017). The effects of different types of video modelling on undergraduate students’ motivation and learning in an academic writing course. *Journal of Writing Research*, 8(2), 399–435. Verfügbar unter: Doi: 10.17239/jowr-2017.08.03.01 [29.07.2020].
- Reitbrecht, S. (eingereicht). Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen: schreibdidaktische Modellvideos als Lerngelegenheit für die (Weiter-)Entwicklung von Erklärkompetenz. In K. Staubach (Hrsg.), *Sammelband zur Tagung Multimodale Kommunikation in den Hypermedien (Arbeitstitel)*.
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *German as a Foreign Language*, 2/2019, 85–109. Verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf> [29.07.2020].
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190.
- Siems, M. (2013). Im Gegensatz zu, genauso wie, mehr als. Kriteriengeleitetes Vergleichen am Beispiel von Brückentieren. *Biologie im Naturwissenschaftlichen Unterricht*, 4, 34–37.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71, 327–352.
- Sturm, A. (2017). Strategiefokussierte Intervention. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 267–281). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Förmig Material 9*. Münster: Waxmann.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [29.07.2020].
- Universität Wien (2016). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [29.07.2020].
- Universität Wien (2019). *Das AaMoL-Projekt*. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/> [29.07.2020].

- Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the art zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *FLuL*, 48, 14–31.
- Wilcke, H. & Budke, A. (2019). Comparison as a Method for Geography Education. *Education Sciences*, 9(3). Verfügbar unter: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/225/htm> [29.07.2020].