

Jahrbuch
für
Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung
für Germanistik (IVG) (Bd. 3)

Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann

BEIHEFTE
Band 3



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

*In Verbindung mit der Internationalen
Vereinigung für Germanistik*



ISBN - 978-3-0343-3657-4 (Print)
ISBN - 978-3-0343-4567-5 (eBook)
ISBN - 978-3-0343-4568-2 (ePub)
DOI - 10.3726/b19956



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie
unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella,
Sabine Hoffmann (Hrsg.), 2022

Peter Lang Group AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2022
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Kulturrealia in Paralleltextrn als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik

Einleitung	13
Nikolina Burneva (Veliko Tarnovo), Marianne Hepp (Pisa), Annegret Middeke (Göttingen)	
Von der Transferdifferenz zur Konzeptuellen Kompetenz – Visualisierte Metaphern als Paralleltextrn im Modell der Kognitiven Sprachdidaktik	21
Jörg Roche (München)	
Vergangenheitsperspektive(n) in Tourismustextrn. Anregungen für den Übersetzungsunterricht	31
Lyudmila Ivanova (Veliko Tärnov)	
Paralleltextrn als Basiseinheiten für den Wissenstransfer: sprachliche Vermittlungsstrategien bei wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Textpaaren	41
Marianne Hepp (Pisa)	
Der Einsatz von parallelen Bilderbüchern in der bilingualen Alphabetisierung in Südtirol	53
Katharina Salzmann (Trient)	
Paralleltextrn in der Übersetzerzubildung	63
Maria Grozeva (Sofia)	
Kulturrealia als lexikographische Herausforderung in zweisprachigen Wörterbüchern	71
Adriana Hösle Borra (Vermont), Luisa Giacoma (Aosta)	
Fortschreitende Räude oder „Wortlatrie“? Wie experimentelle Dichtung mit den Sprachstrukturen umgeht: Deutsch und Italienisch im Vergleich	83
Donatella Mazza (Pavia)	
Der DaF-Unterricht als Kunst zu verstehen und verstanden zu werden	95
Olivera Durbaba (Belgrad)	
Parallelitäten in der malaysischen Sprachumgebung	105
Jin Zhuo Lee (Sepang)	
Multimodale Parallelität in der Textsorte Videokonferenz	115
Matthias Jung (Düsseldorf), Annegret Middeke (Göttingen)	
Deutsche Klassiker, multimedial	123
Nikolina Burneva (Veliko Tarnovo)	
Kollektivität versus Perspektivität: Zwischen Punk und Präsident – Das <i>Tag-Nachtasyl</i> als tschechisch-österreichischer Erinnerungsort	143
Johannes Köck (Brno)	

Textmuster und „Lernmuster“ – Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch

Vorwort	159
Sabine Dengscherz (Wien), Ilona Feld-Knapp (Budapest), Carmen Heine (Wien)	
Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch	163
Birgit Huemer (Luxemburg)	
Verfassen deutscher Abschlussarbeiten von chinesischen Studierenden mit dem Ziel eines Doppel-Bachelors: Probleme und Lösungsstrategien	185
Zhuo Tao, Sibylle Seyferth, Jing Guo, Yu Chen (Shanghai)	
Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch	201
Gabriella Perge (Budapest)	
Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest	217
Ilona Feld-Knapp (Budapest)	
Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz	233
Sonja Kuri (Udine)	

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)	251
Sylwia Adameczak-Krysztofowicz (Poznań), Ute K. Boonen (Duisburg-Essen), Sabine Jentges (Nijmegen), Paul Sars (Nijmegen)	

Portfolio und Mehrsprachigkeit

Vorwort	267
Bärbel Kühn (Darmstadt/Bremen), Maria Gabriela Schmidt (Tokyo)	
Förderung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht multikultureller Grundschulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprachen	271
Jutta Wolfrum (Bamberg)	
Vom Wunsch zum (ökologischen) Portfolio – Über Trans-Genre-Portfolios (TGPs)	285
Alexander Imig (Nagoya)	
Zur Förderung der Lernerautonomie, Lernerreflexion und Mehrsprachigkeit in authentischen Kommunikationskontexten – Das European University Tandem-Projekt	301
Christian Moßmann (Exeter), Katharina Müller (Frankfurt am Main)	

Europäisches elektronisches Sprachenportfolio – Woher und Wohin	313
Bärbel Kühn (Darmstadt/Bremen)	
Wie lässt sich Mehrsprachigkeit in Japan mit Portfolios fördern? Am Beispiel eines elektronischen Schreibportfolios im DaF-Unterricht an einer japanischen Universität	327
Nancy Yanagita (Tokyo)	
Portfolioarbeit für die Behandlung von Nationalstereotypen im DaF-Unterricht in Spanien	341
Laura Arenas (Alcalá de Henares)	
„Das Fundament ist gelegt“ – Mit dem Sprachenportfolio zu <i>Empowerment</i>	355
Astrid Buschmann-Göbels (Bremen), Christine Rodewald (Bremen)	
Unterrichtstagebücher als kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios	367
Maria Gabriela Schmidt (Tokyo)	

Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik

Einführung in die Kongressakten der Sektion	381
Claudia Riemer (Bielefeld), Yuan Li (Hangzhou), Maciej Mackiewicz (Poznań)	
(Keine?) Sprachen- und Regionenspezifität in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung	385
Claudia Riemer (Bielefeld)	
Die Entwicklung der Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei chinesischen Germanistikstudierenden in Bezug auf L2MSS – eine empirische Studie	397
Yuan Li, Yawen Zheng (Hangzhou)	
Produktion als Motivation. Motivation nach dem Produktionsorientierten Modell (POA-Modell) im Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen	411
Nannan Ge (Beijing)	
Einstellungen und Wahrnehmungen zum Deutschen im Baltikum: Eine Studie an der Deutschen Schule Riga	425
Heiko F. Marten (Riga)	
Interkulturelle Motivation der polnischen Germanistik-Studierenden	439
Maciej Mackiewicz (Poznań)	
Facetten der Motivation zum Deutschlernen in Oberschlesien – Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter polnischen DaF-Lernenden an einer Oberschule	453
Mariusz Jakosz (Katowice)	
Local, (trans)national, global? The communities of affiliation of university students of German, Italian and English studies	465
Riccardo Amorati (Melbourne)	

Zur Dynamik von Motivationsprozessen beim Spracherwerb im mehrsprachigen Studien- und Lebenskontext. Eine longitudinale Studie über internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen an einer deutschen Universität	477
Mareike Rotzal (Bielefeld)	

Deutsch lernen im akademischen Kontext: intrinsische und extrinsische Motivation brasilianischer Lernender	491
Rogéria Costa Pereira (Fortaleza)	

Interaktionsforschung in DaF

Einführung in die Sektion „Interaktionsforschung in DaF“	507
Sabine Hoffmann (Palermo), Makiko Hoshii (Tokyo), Karin Aguado (Kassel)	

<i>The Language of Europe is Mediation: Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situations</i>	513
Ulrike Arras (Bochum)	

Rethinking <i>Disfluencies</i> in der Lernaltersprache – Selbstkorrekturen und Verzögerungen in der monologischen Produktion und in der Interaktion	527
Makiko Hoshii (Tokyo), Nicole Schumacher (Berlin)	

Sprachhandlungen Modellieren für Deutsch als Fremdsprache – Ergebnisse einer korpuslinguistisch-frequenzbasierten Studie zur Distribution und Verkettung sprechaktindizierender Muster	545
Joachim Scharloth (Tokyo)	

Bildungsziel Mehrsprachigkeit: Klusionsmarker und translinguale Räume	561
Silke Tork (Florenz)	

Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden

Einführung in die Sektion „Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden“	579
Věra Janíková (Brno), Michael Schart (Jena), Karen Schramm (Wien)	

Systemische Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit	583
Alexis Feldmeier García (Münster/Fribourg)	

Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung für den Bereich des lexikalischen Lernens	609
Ralf Gießler (Wuppertal)	

Video Enhanced Observation (VEO) – innovative Videografie zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften	627
Mareike Oesterle, Götz Schwab (Ludwigsburg)	

Unterrichtsvideographie im DaZ-Unterricht: multimodale Analysen lehrerseitiger Paraphrasierungen	641
Christine Stahl, Kristina Peuschel (Augsburg)	

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis	663
Michael K. Legutke (Gießen)	
Einsatz von Videosequenzen im Rahmen des DLL-Fortbildungsprogramms in der Lehrerfortbildung	671
Blaženka Abramović (Zagreb)	
Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht – eine Herausforderung für Lehrkräfte	681
Anna Jaroszewska (Warszawa), Mariola Jaworska (Olsztyn)	
Übung macht den/die Meister*in?!	697
Dinah Krenzler-Behm (Tampere)	
Mental Health: Selbstmanagement als Konzept in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung	709
Magdalena Rozenberg (Gdańsk)	
Aktionsforschung im Hochschulkontext? Überlegungen zu einer stärkeren Praxisorientierung von Deutschstudiengängen am Beispiel Brasiliens	719
Paul Voerkel (Jena), Liane Scribelk (Curitiba/ Leipzig)	
Digitales Lehr-Lernsetting als Praxisorientierung in der Lehrpersonenqualifizierung	731
Theres Werner (Jena)	

Unterrichtsvideographie im DaZ-Unterricht: multimodale Analysen lehrerseitiger Paraphrasierungen

Christine Stahl, Kristina Peuschel (Augsburg)

Abstract: Im Beitrag werden lehrerseitige Paraphrasierungen in videographierten DaZ-Unterrichtseinheiten der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I analysiert. Paraphrasierungen werden als lehrerseitige Kompetenz betrachtet, mündliche Interaktionen im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht so zu gestalten, dass den Schüler:innen variantenreicher sprachlicher Input zur Verfügung gestellt wird und dieser ausgehandelt werden kann. Die Datenbasis für die Analysen des vorliegenden Beitrags stellen Unterrichtsvideographien aus dem Augsburger Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_sprache). Nach der Vorstellung des ViKo_sprache und der theoretischen Rahmung des Analysefokus werden deskriptive Analysen zum lehrerseitigen Paraphrasieren präsentiert und diese bezüglich ihrer Funktionen reflektiert.

Keywords: DaZ-Unterricht, Paraphrasieren, Unterrichtsvideographie, Lehrkräftebildung

1. Einleitung

Im Diskurs um die Aus- und Fortbildung von DaZ- und DaF-Lehrkräften spielen die Kompetenzen der Lehrkräfte und Untersuchungen dazu, wie diese (weiter) entwickelt werden können, eine große Rolle. In Unterrichtsmitschnitten aus dem DaZ-Unterricht werden Teilaspekte von Lehrkompetenzen sichtbar und für Analyse und Interpretation im Rahmen der Lehrkräftebildung zugänglich. Eine dieser Teilkompetenzen ist das mündliche Interagieren von Lehrer:innen mit dem Ziel, das sprachliche Lernen der Schüler:innen voranzubringen. Im Beitrag werden in diesem Kontext lehrerseitige Paraphrasierungen in videographierten DaZ-Unterrichtseinheiten der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I fokussiert und bezüglich ihrer Funktionen reflektiert.

2. Unterrichtsvideos und Forschung zur DaZ-Lehrkräftebildung

Um (angehende) Lehrkräfte auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen im Unterricht vorzubereiten, werden immer häufiger Unterrichtsvideographien für die akademische Professionalisierung angehender Lehrkräfte eingesetzt. Technologische Entwicklungen, auf unterschiedlichen

Ebenen stattfindende Digitalisierungsprozesse sowie eine relativ einfache Zugänglichkeit zu authentischen Unterrichtsvideographien fördern deren Einsatz in der Lehrkräftebildung. Daneben ermöglichen Unterrichtsvideos einen praxisnahen Einblick in den Unterrichtsalltag und finden als Referenzobjekte, als Evaluationsgrundlage oder als Grundlage der professionellen Reflexion des Lehrkrafthandelns sowie als Fallbeispiele Anwendung in der Lehrkräftebildung (vgl. Schramm & Bechtel 2019). Werden Unterrichtsvideographien als Referenzobjekte, Fallbeispiele oder zur Reflexion eingesetzt, wird die Aufmerksamkeit der auszubildenden Lehrkräfte auf besonders relevante, fachspezifische Ereignisse gerichtet, welches kritisch-reflexives Nachdenken anregt und fördert (vgl. Seidel 2021). Sie leisten auch einen Beitrag zur stets von den auszubildenden Lehrkräften stärker gewünschten Theorie-Praxis-Verzahnung, um abstraktes, theoretisches Wissen mit konkreten, unterrichtspraktischen Beispielen zu verbinden. Nutzt man Unterrichtsvideos als Grundlage zur professionellen Reflexion des Lehrkrafthandelns, also zur systematischen Beobachtung von Unterricht, so steht häufig die Entwicklung der professionellen, fachspezifischen Unterrichtswahrnehmung im Vordergrund (vgl. Weger 2019; Stahl 2022; Stahl & Peuschel 2022). Dabei werden zwei zentrale Prozesse unterschieden: Zum einen das *noticing*, das Wahrnehmen relevanter Unterrichtsereignisse, zum anderen das *knowledge based reasoning*, die wissensgesteuerte Verarbeitung des Wahrgenommenen. Unterrichtsvideos als Evaluationsgrundlage werden bisher eher selten verwendet. Mit dem *Oberserver* (vgl. Seidel et al., 2010) liegt ein valides und standardisiertes, videobasiertes Erhebungsinstrument zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung vor. Für das Fach Deutsch als Zweitsprache wurde mit dem Test DaZKom-Video (vgl. Lemmrich et al., 2019) ein videobasiertes Testinstrument zur performanznahen Messung von DaZ-Kompetenzen mittels Videovignetten entwickelt.

Neben zahlreichen Vorteilen gibt es beim Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung auch einige Punkte zu berücksichtigen, um das Lernen mit Unterrichtsvideos auch lernwirksam zu gestalten. So gilt es, sinnvoll abzuwägen, welcher Teil der Arbeit mit Videos im Plenum, in Gruppen- oder Einzelarbeit wertvoll ist. Auch ist zu überlegen, ob die Videos in Präsenzseminaren oder besser in einem digitalen Format auf Distanz bearbeitet werden können. Hierfür spielen nicht nur fachdidaktische Überlegungen, sondern auch Möglichkeiten der technischen Umsetzung eine Rolle. Nicht immer hält die Internetverbindung stand, wenn mehrere Seminarteilnehmer:innen zur gleichen Zeit auf ein Unterrichtsvideo zugreifen möchten. Der Vorteil der Möglichkeit des wiederholten Ansehens von Videoausschnitten kann nur stattfinden, wenn das Video nicht im Plenum, sondern in Einzelarbeit gesehen wird. Sinnvoll ist daneben die Verwendung von Kopfhörern, um die anderen Seminarteilnehmer:innen nicht zu stören.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum 2015 bis 2023 an verschiedenen Universitäten bundesweit geförderten Programm zur nachhaltigen Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums, entstand an der Universität Münster das Meta-Videoportal „unterrichtsvideos.net“. Das Videoportal ermöglicht die Suche nach authentischen Unterrichtsvideos sämtlicher Fächer und Jahrgangsstufen in zahlreichen Videoportalen deutscher Universitäten und ermöglicht längerfristig einen niedrigschwelligen Zugang zu Unterrichtsmitschnitten. Ein speziell auf Unterrichtsvideographien zum Lernen des Deutschen als Zweitsprache zugeschnittenes Videokorpus – das ViKo_sprache – entstand im Rahmen des von der QLB geförderten Augsburger Projekts LeHet (Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität) und wird im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt.

3. Das Augsburger ViKo_sprache

Das Videokorpus ViKo_sprache beinhaltet authentische Unterrichtsvideographien aus dem DaZ-Unterricht und dem sprachsensiblen Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen. Die Unterrichtsmitschnitte zeigen multiperspektivische Einblicke in das Unterrichtsgeschehen an Grund- und Mittelschulen sowie an einem Gymnasium. Mit zwei bis vier Kameraaufnahmen und bis zu neun Lavalier(funk)mikrofonen wurden Unterrichtsaufnahmen produziert, welche sowohl eine Analyse des Lehrkraft- als auch des Schüler:innenhandelns erlauben. Die Unterrichtsvideographien im ViKo_sprache sind nach Schulart (Primarstufe/Grundschule, Sekundarstufe I/Mittelschule, Sekundarstufe I/Gymnasium), Jahrgangsstufe, Fach, didaktischem Konzept (sprachsensibler Fachunterricht oder fachsensibler Sprachunterricht), der Länge des Videos sowie durch ein thematisches Schlagwort klassifiziert. Vier Unterrichtseinheiten wurden in Deutschklassen¹ aufgenommen und zeigen fachsensiblen Sprachunterricht. Acht weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen sprachsensiblen und sprachbewussten Fachunterricht aus verschiedenen Fächergruppen, wie zum Beispiel Mathematik, Geographie oder Kunst. Zwei weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen das Sprachlernen in der additiven Sprachförderung DaZ.²

- 1 In Deutschklassen erhalten im Bundesland Bayern neuzugewanderte und/oder mehrsprachige Schüler*innen für ein bis maximal zwei Jahre Schwerpunkunterricht im Fach DaZ sowie Fachunterricht.
- 2 Eine detaillierte Übersicht und weitere Informationen finden sich unter https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremd-sprache-und-seine-didaktik/forschung/laufende-projekte/lehet_d/das-viko-sprache/ [15.1.2022].

Insgesamt stehen im ViKo_spracHe 14 vollständig videographierte Unterrichtseinheiten im Umfang von 12 Zeitstunden in mehrperspektivischer Darstellung zur Verfügung. Alle Unterrichtsvideographien wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionsverfahren 2 (GAT2) nach Selting et al. (2009) transkribiert. Daneben steht Zusatzmaterial, welches in den Unterrichtsstunden eingesetzt wurde, wie Arbeitsblätter oder Wort- und Bildkarten, aber auch Schreibprodukte der Schüler:innen zur Verfügung. Die Unterrichtsplanung, Sprachbiographien der Schüler:innen sowie zusätzliches fotografisches Material runden den umfassenden Einblick in authentisches Unterrichtsgeschehen ab.

Das ViKo_spracHe kommt sowohl im Kontext von Forschungsprojekten als auch zu Ausbildungszwecken in der Augsburger DaZ/DaF-Lehrkräftebildung zum Einsatz. Es werden multimodale, digitale Lerngelegenheiten für die Entwicklung zentraler Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht, wie zum Beispiel die fachspezifische professionelle Unterrichtswahrnehmung (Stahl & Peuschel 2022) oder die Reflexionsfähigkeit bereitgestellt. Die Multimodalität der Lerngelegenheiten schlägt sich in der Verbindung audiovisueller sowie textlicher Elemente nieder. So nutzen die Studierenden neben den Unterrichtsvideographien stets auch Transkripte zur Analyse von Unterrichtssituationen. Die Transkripte unterstützen den intensiven Analyseprozess, da für den Beobachtungsfokus relevante Unterrichtssituationen nicht nur hörend, sondern auch lesend rezipiert werden können.

Die multimodalen, sowohl in Präsenz- als auch in der Online-Lehre durchführbaren videobasierten Lernmodule zu sprachsensiblen Unterrichtselementen, wie sprachlernförderliche Rückmeldungen, die Verwendung sprachlicher Register oder die lehrerseitige Initiierung schülerseitiger längerer Redebeiträge, kommen verstärkt im Aufbau- und Vertiefungsbereich der Augsburger DaZ-Lehrkräftebildung im Seminar „Unterrichtsinteraktion unter der Perspektive von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung“ zum Einsatz (vgl. Stahl & Peuschel 2022). Daneben werden kürzere, didaktisch aufbereitete Videovignetten, welche aus den vollständigen Unterrichtsvideos extrahiert wurden, in den Praktikumsbegleitseminaren für angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte als Reflexionsgrundlage bzw. zur Illustration spezifischer Lehrkraftaktionen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten im DaZ-Unterricht eingesetzt.

Daran schließen sich empirische Forschungsprojekte an. Die Analyse von drei Unterrichtsvideographien und -transkripten zum Rekodieren durch Lehrkräfte in der Unterrichtsinteraktion deutet z.B. darauf hin, dass DaZ-Lehrkräfte Mikro-Scaffolding Strategien (vgl. Gibbons 2015) verwenden und neben Korrekturen und Wiederholungen auch Schüler:innenäußerungen aufgreifen, ausbauen, weiterführen und/oder in größere syntaktische und inhaltliche

Zusammenhänge einbetten (vgl. Peuschel & Stahl 2021a). Bei lehrerseitigen Rekodierungen liegt der Fokus sowohl auf der sprachlichen Form als auch auf den Inhalten. Lehrer:innen versuchen einen Bezug zur Alltagswelt der Schüler:innen herzustellen und sie modellieren einzelne Wörter durch deren korrekte Verwendung in Sätzen (vgl. ebd.). Stahl (2022) beschreibt in ihrem Beitrag zur professionellen Unterrichtswahrnehmung in DaZ das entwickelte Erhebungsinstrument sHiVa zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsmitschnitten. Das Instrument berücksichtigt die vier Teilschritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen, umfasst insgesamt sechs Beobachtungsschwerpunkte und wird als zentrales Erhebungsinstrument in einer Dissertationsstudie zur Erforschung der fachdidaktischen Professionellen Wahrnehmung im Fach DaZ eingesetzt (vgl. ebd.). Erste Analyseergebnisse, wie sprachlernförderliche Rückmeldungen in videographiertem DaZ-Unterricht professionell wahrgenommen werden, zeigen, dass angehende Lehrkräfte diese video- und situationsspezifisch individuell wahrnehmen (vgl. Stahl 2022).

Das ViKo_spracHe hält also insgesamt Interaktionsdaten und Videovignetten für die empirische Untersuchung fachdidaktischer Fragestellungen zu Makro- und Mikrostrukturen von DaZ-Unterricht (vgl. z.B. Schwab et al. 2017; Schramm & Bechtel 2019), zur Interaktion im Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen sowie zur Illustration spezifischer Lehrhandlungen im DaZ-Unterricht bereit.

4. Paraphrasierungen von DaZ-Lehrkräften

4.1 Form und Funktion von Paraphrasierungen im DaZ/DaF-Unterricht

Ausgangspunkt der Analyse der nachfolgend präsentierten Daten ist die Beschäftigung mit Paraphrasierungen als die lehrerseitige Kompetenz, mündliche Interaktionen im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht so zu gestalten, dass den Schüler:innen variantenreicher sprachlicher Input zur Verfügung gestellt wird und dieser interaktional ausgehandelt werden kann. Im Kontext des DaZ-Unterrichts werden hierfür Strategien des Mikro-Scaffolding innerhalb kommunikativer Unterrichtsansätze wie des *dialogic approach* nach Gibbons (2015) breit diskutiert und es wird dem angemessenen Einsatz mündlicher Lehr- und Instruktionssprache ein hoher Stellenwert beigemessen. Lehrerseitiges, mündlich unterstützendes Handeln in der Interaktion zwischen Lehrperson und den Schüler:innen wird im Scaffolding-Konzept in Form von sechs Prinzipien konkretisiert:

1. Verlangsamung der Unterrichtsinteraktion,
2. mehr Planungszeit für die Äußerungen von Schüler:innen,
3. Variation der Interaktionsmuster,
4. aktives Zuhören der Lehrkraft,
5. Re-Kodierung durch die Lehrkraft sowie
6. Einbettung Äußerungen von Schüler:innen in größere konzeptuelle Zusammenhänge.

Das dialogische Unterrichtsgespräch baut auf den Äußerungen der Schüler:innen auf und erweitert diese in Richtung fach- und bildungssprachliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. Gibbons 2015: 25). Vor allem das Prinzip der Re-Kodierung der Äußerungen von Schüler:innen sowie die Einbettung dieser Äußerungen in größere konzeptuelle, fachliche Zusammenhänge scheint neben Wiederholungen und Korrekturen vor allem auch Paraphrasierungen durch die Lehrperson zu erfordern. Bereits geringfügige Adaptionen im kommunikativen Handeln einer Lehrperson können die sprachliche Entwicklung der Lernenden fördern oder auch hemmen. Auch wirken sich spezifische Elemente der gesprochenen Sprache bzw. Mündlichkeit, wie ihre Flüchtigkeit und die daraus resultierende Redundanz mündlicher Äußerungen und Interaktionen auf die bewusste Gestaltung der Lehrsprache im DaZ- und DaF-Unterricht aus. Um einzelne mündlich-interaktionale Strategien umsetzen zu können, ist daher es notwendig, dass Sprachlehrpersonen lernen, ihre eigene Lehr- und Instruktionssprache flexibel zu gestalten. Eines der Elemente einer solch flexiblen Gestaltung sind lehrerseitige Paraphrasierungen als Fähigkeit von Lehrkräften ihre Instruktionssprache so zu modellieren, dass zielgerichtet sprachliche Formulierungsvarianten angeboten werden (vgl. Peuschel 2019, 80–81; Peuschel & Stahl 2021b). Mit Hilfe von Paraphrasierungen während des Sprechens kann es gelingen „sich und anderen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen mithilfe von anderen Wörtern und Sätzen zu verdeutlichen“ (Meibauer et al. 2007: 164). Paraphrasierungen stellen daher nicht allein (fach)sprachlichen Input in verschiedenen Formen bereit, sie dienen zugleich als Mittel zur Erklärung, zur Verdeutlichung oder Interpretation kommunikativer Absichten (vgl. Bußmann 2000: 496). Paraphrasierungen können kommunikative Lücken schließen und bewusst eingesetzt werden, um die Kommunikation mit Sprachlernenden zu effektivieren.

Eine Studie zu Paraphrasierungen von Lehramtsstudierenden konnte zeigen, dass Paraphrasierungen beim Erklären fachlicher Konzepte überwiegend zwei Funktionen erfüllen. Einerseits werden erweiterte Wissensangebote gemacht, andererseits werden zielgerichtet und absichtsvoll bildungs- und fachsprachliche Strukturen mündlich zur Verfügung gestellt (vgl. Peuschel 2019). Die Art und Weise, auf die die Studierenden die zu vermittelnden fachlichen Konzepte paraphrasieren, sind beispielsweise die

Verwendung Alltagssprachlicher Rahmungen, Übersetzungen, Definitionen und erweiterte Äußerungen. Während zunächst Lehramtsstudierende in fiktiven Lehr-Lernsituationen das Paraphrasieren einsetzen, sind nachfolgend Paraphrasierungen praktizierender DaZ-Lehrpersonen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion Gegenstand der Analyse.

4.1 Analysekorpus, -methoden, -fragen

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sich in der Mikroanalyse der Lehr- und Instruktionssprache zeigt, wie häufig, auf welche Weise und mit welcher Funktion Lehrkräfte im DaZ-Unterricht Paraphrasierungen ihrer eigenen Äußerungen vornehmen. Als Analysekorpus wurden vier vollständige DaZ-Unterrichtsstunden herangezogen, die als GAT2-Transkripte und als Unterrichtsvideographie im ViKo_sprache zur Verfügung stehen. Die Aufnahmen wurden in bayerischen Grundschulen (GS) und Mittelschulen (MS) gemacht, alle Aufnahmen stammen aus dem DaZ-Unterricht in einer Deutschklasse (DK) bzw. aus dem DaZ-Sprachförderunterricht. Die Aufnahme „Rumpelstilzchen“ zeigt DaZ-Unterricht in der Jahrgangsstufe 1/2 der Primarstufe, die Aufnahme „Sommerwörter“ stammt aus der Jahrgangsstufe 7/8 der Sekundarstufe 1, ebenso wie die Aufnahme „Luftballons“, die aus dem Fachunterricht Mathematik der Deutschklasse stammt. Die Aufnahme „Zauberlehrling“ wurde in einer Deutschklasse der Jahrgangsstufe 9 generiert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der analysierten Unterrichtsvideographien und Transkripte aus dem ViKo_sprache

	Jahrgangsstufe	Schulfach	Aufnahmedauer	Signatur
Primarstufe (Grundschule)	Klasse 1/2	Deutsch als Zweitsprache	01:04:57	GS_SF_1-2_ DaZ_UE_ Rumpelstilzchen
Sekundarstufe I (Mittelschule)	Klasse 7/8	Deutsch als Zweitsprache	00:40:12	MS_DK_6-9_Deu_ UE_Sommerwörter
	Klasse 7/8	Mathematik	00:34:39	MS_DK_6-9_Mat_ UE_Luftballons
	Klasse 9	Deutsch als Zweitsprache	00:48:05	MS_DK_9_DaZ_ UE_Zauberlehrling

Die vollständig in GAT2 transkribierten Videos wurden mit Hilfe von MAXQDA nach den Sequenzen mit lehrerseitigen Paraphrasierungen kodiert. Das heißt, es wurden zunächst all jene Sequenzen identifiziert, in

denen die Lehrperson „in einer zweiten Äußerung bereits versprachlichtes Wissen oder Teile von ihm in einer anderen Form“ (Bühlig 1996: 94) verbalisierten. Als Intercoder-Übereinstimmung (Kappa nach Brennan & Preddiger, 1981) der Basiskodierung (Code: „Paraphrasierung“) konnte der Wert .86 erreicht werden. In der Feinkodierung des Subcodes 1 („turnintern/tun-übergreifend“) wurde der Wert .92 erreicht, insgesamt also eine sehr gute Intercoder-Übereinstimmung (vgl. Döring & Bortz 2016). Ausgehend vom oben dargestellten Interesse an Häufigkeit, Art und Weise, Form und Funktion von Paraphrasierungen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion werden in der Analyse folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie häufig paraphrasieren Lehrkräfte im DaZ-Unterricht?
2. Welche Unterrichtsgegenstände werden paraphrasiert?
3. Welche Formen nehmen Paraphrasierungen an?
4. Welche Funktionen erfüllen Paraphrasierungen im DaZ-Unterricht?

4.2 Ergebnisse

Eine detaillierte Beschreibung von Gegenständen, Formen und Funktionen von Paraphrasierungen von DaZ-Lehrkräften wird im folgenden Abschnitt gegeben. Hierfür werden einzelne Unterrichtsinteraktionssequenzen aus den Transkripten und Unterrichtsvideographien multimodal betrachtet, beschrieben und interpretiert. Unter einer multimodalen Analyse wird im vorliegenden Beitrag verstanden, dass Unterrichtsvideographien und Transkripte gemeinsam für die Analysen verwendet und die Stärke des jeweiligen Mediums genutzt wird. So werden in Unterrichtsvideographien nonverbale Unterrichtselemente, wie die Mimik und Gestik der Lehrkraft deutlich sichtbar. Transkripte wiederum erlauben es, wiederholt eine ausgewählte Stelle lesen und analysieren zu können. So ist eine intensivere inhaltliche Beschäftigung mit den Interaktionen im Unterricht möglich, da kein Vor- und Zurückspulen an die etwaige Stelle erforderlich ist.

4.2.1 Häufigkeiten

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde in der Analyse der Fokus auf die Häufigkeit von Paraphrasierungen gelegt. Insgesamt finden sich in den vier analysierten Unterrichtseinheiten 93 lehrerseitige Paraphrasierungen. Davon entfallen insgesamt 29 auf das Transkript „Rumpelstilzchen“, 23 auf das Transkript „Sommerwörter“, 22 auf das Transkript „Luftballons“ sowie 19 auf das Transkript „Zauberlehrling“. Lehrerseitige Paraphrasierungen treten innerhalb eines Turns der Lehrperson sowie turnübergreifend auf, d.h.

unterbrochen durch eine Äußerungen von Schüler:innen. Die Gesamtzahl sowie das Verhältnis von turninternen und turnübergreifenden Paraphrasierungen sind in Tabelle 2 sowie in den Abbildungen 1 und 3 dargestellt.

Tabelle 2: Häufigkeiten der turninternen und turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen

Transkript	lehrerseitige Paraphrasierungen	turninterne lehrerseitige Paraphrasierungen	turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen
gesamt	93	64	29
Rumpelstilzchen	29	18	11
Sommerwörter	23	19	4
Luftballons	22	15	7
Zauberlehrling	19	12	7

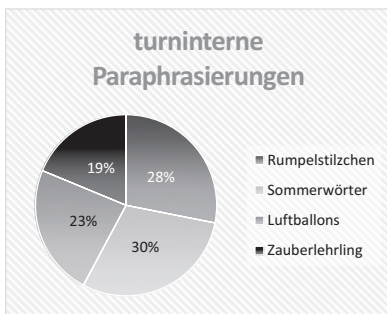


Abb. 1: prozentualer Anteil der turninternen lehrerseitigen Paraphrasierungen

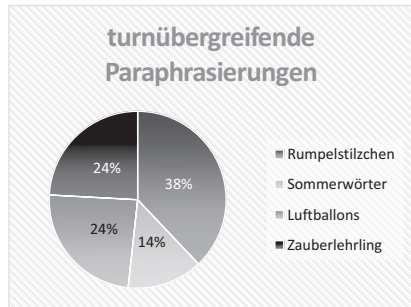


Abb. 2: prozentualer Anteil der turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen

Interessant ist, dass Lehrkräfte zwar überwiegend innerhalb eines Turns paraphrasieren, jedoch auch Paraphrasierungen realisieren, die in der Interaktion mit den Schüler:innen, also turnübergreifend, stattfinden, wie die Beispiele (a) und (b) zeigen:

- (a) „turninterne Paraphrasierung“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 31 (L = Lehrkraft)
 L: richtig das ist der luftballon(-) und heute(-) probieren wir mal (-) aus
wi: e viele (.) luftballons (-) hier in dieses klassenzimmer passen (-)
 also wenn **wir dieses klassenzimmer ganz mit luftballons füllen**

wü: rden (-) wie viele das wären (-) und ich möchte zuerst (L hängt wortkarte „schätzen“ an die tafel, 3,7 sek.)

- (b) „turnübergreifende Paraphrasierung“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 155 bis 159 (L = Lehrkraft, S = Schüler:innen)

L: richtig (2.5 sek.) **das war ja die tochter von dem müller (-) die tochter vom müller (-)** das ist die (3.0 sek.) ein langes wort

S01–S08: [müllerstochter]

L: [name]

S08: müllertochter

L: **die müllerstochter** (.)

Lehrkräfte paraphrasieren sowohl Unterrichtsorganisatorisches als auch Unterrichtsinhalte. Insgesamt 58 von 93 Stellen im Transkript wurden identifiziert, in denen Unterrichtsinhalte paraphrasiert wurden, 35 Mal wurde der Code „Unterrichtsorganisation“ vergeben. Tabelle 3 und Abbildungen 3 und 4 zeigen die spezifische Verteilung für „Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten“ sowie „Paraphrasierung von Unterrichtsorganisation“:

Tabelle 3: *Häufigkeit von „Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“ und „Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation“*

Transkript	lehrerseitige Paraphrasierungen	lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten	lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation
gesamt	93	58	35
Rumpelstilzchen	29	19	10
Sommerwörter	23	11	12
Luftballons	22	11	11
Zauberlehrling	19	17	2



Abb. 3: Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent



Abb. 4: Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation in Prozent

Interessant ist hier, dass Lehrpersonen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion insgesamt zwar überwiegend Unterrichtsinhalte paraphrasieren und daher angenommen werden kann, dass sie den Schüler:innen variantenreichen Input von Fachinhalten anbieten (Beispiel c). Gleichwohl fällt ein nicht unerheblicher Anteil von Paraphrasierungen auch der Unterrichtsorganisation, wie dem Paraphrasieren von Aufgabenstellungen oder der Einleitung von Partner- und Gruppenarbeit zu (Beispiel d).

- (c) „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 203 (L = Lehrkraft)
 L: aber du hast ja schon mal goldmünzen gesehen (.) und das hier (.) **diese form** (.) so presst man das gold manchmal und **da nennt man des goldbarren** (-) und des macht man weil die goldbarren die kann ich schön **aufeinanderstapeln** (.) dann liegt das gold nicht durcheinander sondern ist schön **auf einem stapel**
- (d) „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 63 (L = Lehrkraft)
 L: genau (-) ja (-- **wie du das machst** (-) was (-- **wie würdet ihr das machen** (-) **was ist der weg** (-) **zu eurem ziel** (.) **damit ihr auf_s ergebnis kommt** (-) genau (-) ja: anschließend (1,9 sek.) könnt ihr das mal ausprobieren [L hängt wortkarte „ausprobieren“ an die tafel] ihr kriegt in der gruppe immer zwei luftballons von mir (-) und mit denen könnt ihr das mal schau: en (-- **wie ihr eure strategie anwendet** (1,9 sek.) wenn du hilfe brauchst (1,2 sek.) dann fragst du mich [L hängt wortkarte „hilfe“ an die tafel] ich helf dir (1,4 sek.) dann (.) wenn ihr das ausprobiert habt (---) kommt ihr dann wieder in eurer gruppe zusammen [L hängt wortkarte „ergebnisse aufschreiben“ an die tafel] (3,4 sek.) und schreibt eure ergebnisse dann zusammen (.) ja (-) was habt ihr gemacht (.) was habt ihr

aus? rausgekriegt (.) müsst ihr vielleicht noch was ausrechnen (--) und das ganze [L hängt wortkarte „zeit“ an die tafel] (2.5 sek.) sollst du in zwanzig minuten schaffen

Vor dem Hintergrund der Förderung von Schüler:innen beim parallelen Aufbau sprachlicher und fachlicher Kompetenzen sind die Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten besonders interessant. Betrachtet man „turninterne lehrerseitige Paraphrasierungen“ und „Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten“ in Kombination, so können in den analysierten Videos insgesamt 38 turninterne Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten verteilt auf alle Unterrichtsvideos ausgemacht werden und damit knapp doppelt so viele wie turnübergreifende. Diese umfassen etwas mehr als ein Drittel, insgesamt 20 (vgl. Tabelle 4 sowie die Abbildung 5 und 6).

Tabelle 4: Kombination der Codes „turninterne“ und „turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“

Transkript	lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten	turninterne lehrerseitige Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten	turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten
gesamt	58	38	20
Rumpelstilzchen	19	9	10
Sommerwörter	11	10	1
Luftballons	11	7	4
Zauberlehrling	17	12	5

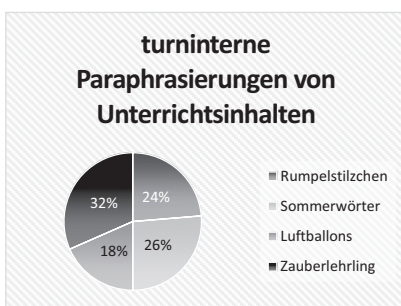


Abb. 5: turninterne Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent



Abb. 6: turnübergreifende Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent

Auffallend ist hier, dass in einem Transkript die Anzahl der turninternen lehrerseitigen Paraphrasierungen (Transkript „Sommerwörter, n = 10) die Anzahl der turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen (n = 1) deutlich übersteigt. Im Transkript „Rumpelstilzchen“ wurden die beiden Codes „turninterne“ und „turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“ in etwa gleich oft vergeben. In den Transkripten „Luftballons“ und „Zauberlehrling“ ist die Anzahl der turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten höher als die Anzahl der turnübergreifenden. Insgesamt divergiert die Anzahl der Paraphrasierungen von turninternen und turnübergreifenden Unterrichtsinhalten transkriptspezifisch und damit spezifisch für jede analysierte Unterrichtseinheit. Die für die vorliegende Analyse ausgewertete Datenmenge ist ausreichend, um erste Beobachtungen festzuhalten. Um diese qualitativ interpretieren zu können, müsste die Datenmenge jedoch vergrößert werden. Diese ersten Beschreibungen und Beobachtungen bieten jedoch Anlass zu weiteren Untersuchungen, insbesondere auch zur Qualität turninterner und turnübergreifender lehrerseitiger Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten.

4.2.2 Gegenstände

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Häufigkeiten von Paraphrasierungen genauer betrachtet wurden, widmet sich dieser Abschnitt nun den Inhalten und Gegenständen der Paraphrasierungen. Die Kodierung ergab die bereits aufgeführte Unterscheidung in die Subcodes „Unterrichtsinhalte“ und „Unterrichtsorganisation“. Im Folgenden wird zu jedem Subcode jeweils ein Beispiel aufgeführt (Beispiel e und Beispiel f).

- (e) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 219, (L = Lehrkraft)

L: richtig (.) **aus getreide**: (.) ich zeig dir mal was (-->) dann hast du bestimmt ne idee [holt ein aufbewahrungsglas mit mehl und zeigt es schüler, 3.0 sek.] **aus dem getreide wird mehl gemacht** (.) richtig (-) wolltest du auch sagen [name]

Der Transkriptauszug (e) stammt aus der DaZ-Unterrichtseinheit „Rumpelstilzchen“ und wurde mit dem Subcode „Unterrichtsinhalte“ versehen. In der Unterrichtseinheit lernen die Schüler:innen ein Märchen durch das Entschlüsseln bildhafter Symbolsprache kennen und erzählen dies nach. Die acht Kinder besuchen die erste bzw. zweite Jahrgangsstufe einer Grundschule (Primarstufe). Die Lehrkraft zeigt zum Einstieg in das Unterrichtsthema ein kurzes Video zum Märchen „Rumpelstilzchen“ auf einem Tablet. Im sich anschließenden Gespräch werden sowohl Personen als auch Gegenstände, die

im Märchen vorkommen, besprochen und als Wort- und Bildkarten an der Tafel fixiert. Neben Wendungen werden auch Märchen-Merkmale besprochen. Im Anschluss an die Wortschatzerarbeitung erhalten die Schüler:innen Plakate mit Bildern, anhand derer sie in Zweiergruppen jeweils einen Teil des Märchens nacherzählen sollen. Hierfür stehen sprachliche Hilfen zur Unterstützung zur Verfügung. Die Unterrichtseinheit schließt mit der Präsentation der Gruppenarbeit, welche die Nacherzählung des Märchens beinhaltet.

L beginnt den Turn mit einer Bestätigung („richtig“) und Wiederholung des relevanten Wortes „getreide“. Es folgt eine performative Sprechhandlung, indem die L ankündigt etwas zu zeigen und den Schüler:innen parallel dazu ein Aufbewahrungsglas mit Mehl zeigt. Daneben leitet sie die Paraphrasierung „aus dem getreide wird mehl gemacht“ mit dem vorangestellten Hinweis „dann hast du bestimmt ne idee“ ein. Der Turn endet mit einer erneuten Bestätigung („richtig“) und dem Aufgreifen einer Schüler:innen-Reaktion, indem die L signalisiert zur Kenntnis genommen zu haben, dass ein Schüler/eine Schülerin das auch sagen wollte. Unausgesprochen bleibt die Frage, was aus dem Getreide gemacht wird. Die L versucht in diesem Beispiel multimodal, durch Sprechen und Zeigen, den Schüler:innen ein erweitertes sprachliches Angebot durch die Paraphrasierung des Wortes „Getreide“ zu geben.

(f) „turnintern“ + „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 329 (L = Lehrkraft)

L: nein das ist (.) **das passiert dann im kopf das musst du dir merken**
(.) also [lacht] (2.0 sek.) **du musst nicht aufschreiben** also passt auf (.)

Der Transkriptauszug (f) stammt aus dem fachsensiblen Sprachunterricht einer Deutschklasse und wurde mit Subcode „Unterrichtsorganisation“ kodiert. Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit im Fach Deutsch als Zweitsprache zum Thema „Sommerwörter: Am Strand“. An der Wortschatzeinführungsstunde nahmen 16 Schüler:innen der Jahrgangsstufen sechs bis neun teil. Ziel des Unterrichts ist die Erweiterung und Neueinführung von Wortschatz zu den Wortfeldern „Sommer“ und „Strand“. Die Schüler:innen bringen die für Sprachlernklassen typisch sehr heterogene Sprachkenntnisse mit. Diesen wird in der Stunde mit dreifach differenziertem Lernmaterial begegnet. Im folgenden Transkriptauszug geht es darum, dass für das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ die gesagten Wörter nicht aufgeschrieben, sondern gemerkt werden müssen.

L beginnt den Turn mit der Verneinung („nein“) einer vorangegangenen Schüler:innen-Äußerung und dem Ansatz einer Erklärung, was gemeint ist (das ist). Im Folgenden wird das Wort „merken“ paraphrasiert, indem die L erklärt, dass merken etwas ist, was im Kopf passiert. Sie expliziert ihre

Aussage, indem sie erklärt, dass merken nicht bedeutet, etwas aufzuschreiben („du musst nicht aufschreiben“).

4.2.3 Formen

Die Frage nach der Form der Paraphrasierungen lässt sich mit Blick auf Oberflächenmerkmale der Äußerungen beantworten. So nutzen Lehrpersonen überwiegend, konkret in 20 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten einen zusätzlichen Satz im Sinne einer Definition (Beispiel g) oder eine zusätzliche Frage (Beispiel h) in der Paraphrasierung:

- (g) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 216 (L = Lehrkraft)
L02: **zauberspruch (-) das ist der spruch (.) den der lehrling sagt (-) ja (.)**
- (h) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 115 (L = Lehrkraft)

L: perfekt (.) also **die schützt uns (---) die schützt uns wovor**

Die Lehrpersonen in den analysierten DaZ-Stunden verwenden in 5 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten Synonyme (Beispiel i):

- (i) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Zauberlehrling, Klasse 9, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 81 (L = Lehrkraft)

L01: **der chef also der meister** hat was zu ihm gesagt

Sie wechseln in 4 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten die Wortart (Verb – Nomen; Nomen – Verb) (Beispiel j), nutzen in zwei Fällen eine erläuternde Passivkonstruktion (Beispiel k) oder einen Oberbegriff (Beispiel l):

- (j) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Auszug: Zauberlehrling, Klasse 9, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 131 (L = Lehrkraft)

L: ergießen (-) **gießen ist von der gießkanne (.)** ge (.) **sich ergießen (.) dass das wasser fließt (.)** [name]

- (k) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 93 (L = Lehrkraft)

L: [. . .] ja ihr kennt euch gut aus mit den **mühlen** aber der [name] hat_s ganz richtig gesagt (-) **in der mühle wird das mehl gemahlen (.)** da kommt das getreide und **dann daraus das mehl gemahlen (.)** [name]

- (l) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 206, (L = Lehrkraft)

Oberbegriff (2/38)

L: **palme** [L betont p] ja sehr gut [S14 hängt wortkarte falsch an die tafel] (4.0 sek.) /ähm/ (.) die palme (--) **das war der baum** [S14 hängt wortkarte richtig an die tafel] ja: genau (--) sehr gut (4.0 sek.)

In einigen Fällen können zusätzlich zu den Merkmalen der Äußerungen auf der sprachlichen Oberfläche der Transkripte die Videodaten Hinweise zur Komplexität und auch Multimodalität der Paraphrasierungen geben (Beispiel m).

- (m) „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 240 (L = Lehrkraft)

L: /mhm/ (3.4 sek.) schauen wir uns das mal an (-) ich habe uns hier mal (--) zwei beispiele mitgebracht [L zeigt einen schuhkarton in dem ein ball und ein würfel liegen] **wieso macht es denn dann (--) damit vielleicht mehr sinn** (2.3 sek.) [name] hat ja gerade gesagt (---) **wenn ich jetzt hier den luftballon (-) rein tue da bleibt irgendwie immer luft ja (--) wenn ich bälle aufeinander stapel da hab ich dazwischen immer irgendwie immer luft (.) ja das heißt ich kann das gar nicht ganz ausfüllen (---) wieso ist denn jetzt(---) vielleicht so_ne form besser (2.3 sek.) möglicherweise** [L zeigt zwei würfel]

Der Transkriptauszug (m) stammt aus der Unterrichtseinheit „Luftballons“ und wurde als „komplexe Paraphrasierung“ kodiert. In dieser fachsensiblen Sprachunterrichtseinheit einer Deutschklasse gehen 16 Schüler:innen der Jahrgangsstufen sechs bis neun der Frage nach, wie viele Luftballons in ihr Klassenzimmer passen würden. Die Unterrichtsstunde ist dem Fach Mathematik zuzuordnen. Im folgenden Beispiel regt die L die Schüler:innen an, darüber nachzudenken, welche Vorteile eckige Figuren zum Ausfüllen eines quadratischen Raumes gegenüber runden Figuren haben könnten.

Im vorliegenden Beispiel liegen über den ganzen Turn hinweg mehrere lehrerseitige Paraphrasierungen vor. So wird der Satzteil „wieso macht es denn dann (--) damit vielleicht mehr sinn“ mit dem Satz „wieso ist denn jetzt (-) vielleicht so_ne form besser“ paraphrasiert. Der umgangssprachliche Ausdruck „reintun“ („wenn ich jetzt hier den luftballon (-) rein tue“) wird ersetzt durch „stapeln“ („wenn ich bälle aufeinander stapel“). Schließlich werden für

„da bleibt irgendwie immer luft“ in Form von „da hab ich dazwischen immer irgendwie immer luft“ und „ja das heißt ich kann das gar nicht ganz ausfüllen“ weitere sprachliche Angebote gemacht. Daneben spricht die L von „Bällen“ und zeigt parallel dazu auch einen Ball.

4.2.4 Funktionen

In welcher Funktion die verschiedenen Formen lehrerseitiger turninterner bzw. turnübergreifender Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten von den Lehrpersonen im DaZ-Unterricht realisiert werden, soll in diesem Abschnitt dargestellt werden. Anknüpfend an die angesprochenen Funktionen von Paraphrasierungen wie der allgemeinen Verständnissicherung und der weiterführenden Bearbeitung von bereits geäußertem verbalem Material (Fiehler 2009: 46 f.) sowie der Sicherung und Effektivierung fremdsprachlicher Kommunikation (Löschmann/Löschmann 1982), die in den Daten durchaus zu finden sind, lassen sich zusätzliche Funktionen für den DaZ-Unterricht ausmachen. Hier sind vor allem die Unterstützung von Semantisierungen und das bewusste oder auch unbewusst gemachte Angebot von variantenreichem sprachlichem Input zu nennen. Dies gilt vor allem für die Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten. Die lehrerseitigen Paraphrasierungen zur Unterrichtsorganisation haben möglicherweise ähnliche Funktionen, was jedoch noch überprüft werden müsste.

4.3 Zusammenfassung und Interpretation der Analysen

Abschließend kann zusammengefasst werden: Lehrkräfte paraphrasieren unterschiedlich häufig, sowohl turnintern als auch turnübergreifend. Sie paraphrasieren Unterrichtsinhalte sowie unterrichtsorganisatorische Aufträge. Paraphrasierungen werden von Lehrkräften in verschiedenen Formen realisiert, in Satz- bzw. Frageform, durch Synonyme, Oberbegriffe, Wortartwechsel etc. Die Hauptfunktionen der Verständnissicherung sowie der Sicherung der zweit- und fremdsprachlichen Kommunikation lassen sich ebenso finden wie das Anbieten verschiedener Varianten sprachlichen Inputs. In welcher Weise die Paraphrasierungen lernwirksam werden, muss in weiteren Analysen und weiterführenden Studien geprüft werden. Es ist jedoch festzuhalten, dass anhand von Mikro-Analysen der zweit- und fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion, gestützt durch Videomaterial und Transkripte, die bewusste und intentionale Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache zum Gegenstand von Kompetenzentwicklungen in der Lehrkräftebildung DaZ/DaF gemacht werden kann.

5. Fazit

Vor dem Hintergrund des zunehmenden Einsatzes von authentischen Unterrichtsvideographien in der DaZ-Lehrkräftebildung, in der Forschung sowie im Kontext des aktuellen Diskurses um die Professionalisierung (angehender) DaZ-Lehrkräfte wurden im Beitrag lehrerseitige Paraphrasierungen als Teilaspekt professioneller Unterrichtsinteraktion analysiert und beschrieben. Sowohl Unterrichtsinhalte als auch Unterrichtsorganisatorisches werden von Lehrkräften paraphrasiert. In der Mehrheit der Fälle geschieht dies turnintern, ein nicht unwesentlicher Anteil von Paraphrasierungen wird aber auch in der Interaktion mit den Schüler:innen, also turnübergreifend, ausgehandelt.

Ziel des Beitrages war es, Häufigkeiten, Gegenstände, Formen und Funktionen von lehrerseitigen Paraphrasierungen zu beschreiben. Ob und in welchem Maße diese reichhaltigen sprachlichen Angebote eine sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion begünstigen und auf sprachliche und inhaltliche Unterrichtselemente wirken, muss in größer angelegten Untersuchungen nachgegangen werden. Daneben sollten größere Analysesequenzen betrachtet werden. Mögliche Analyseschwerpunkte bzw. Indizien, ob Paraphrasierungen lernwirksam wirken, wäre die schülerseitige Verwendung vorangegangener lehrerseitiger bzw. in der Lehrer-Schüler-Interaktion durchgeführter Paraphrasen.

Auf der Basis der hier durchgeführten Analysen können für eine videobasierte Lehrkräftebildung Analyseraster bzw. Beobachtungsschwerpunkte im Hinblick auf Paraphrasierungen entwickelt werden. (Angehende) Lehrkräfte können sich so dem Thema „Paraphrasierungen“ annähern und zunehmend im Rahmen ihrer eigenen Professionalisierung die Kompetenz entwickeln, ihre Lehr- bzw. Instruktionssprache so zu modellieren, dass sie zielgerichtet und bewusst sprachliche Formulierungsvarianten in Form von Paraphrasierungen in der Unterrichtsinteraktion anbieten können.

Literaturverzeichnis

- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Bußmann, H. (2000). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner.
- Bührig, K. (1996). *Reformulierende Handlungen: zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Narr.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik*

- der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 25–51). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gibbons, P. (2015). *scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (Second edition). Heinemann.
- Lemmrich, S., Hecker, S., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B., & Ohm, U. (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. 188–202). Beltz Juventa.
- Löschmann, M., & Löschmann, M. (1982). Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. *Deutsch als Fremdsprache*, 19(1), 10–22.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. J. B. Metzler.
- Peuschel, K. (2019). Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: C. Falkenhagen, H. Funk, H., M Reinfried, & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena, 27.–30. September 2017: Kongressband, Beiträge zur Fremdsprachenforschung* (Band 15, S. 77–99). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Peuschel, K., & Stahl, C. (2021a). Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)* Peuschel, K., & Stahl, C. (2021a). *Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion. Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, 1(1), 115–132. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8420>
- Peuschel, K., & Stahl, C. (2021b). Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion: Unterrichtskommunikation im DaZ- und Fachunterricht. *Schulmagazin* 5–10, 2021(10), 53–56.
- Schramm, K., & Bechtel, M. (2019). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48(1), 3–13. <https://elibrary.narr.digital/article/10.2357/FLuL-2019-0001>.
- Schwab, G., Hoffmann, S., & Schön, A. (Hrsg.). (2017). *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. LIT.
- Seidel, T. (2021). Videobasierte Forschung und ihr Beitrag zu einer verbesserten Lehrkräftebildung in Deutschland. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*, 2–4 vgl. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Seidel, T., Blomberg, G. A., & Stürmer, K. (2010). “Observer” – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft*. Beltz Juventa (Beiheft 56), 296–306.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D. Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Giles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Metzluft, C. Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. [<http://www.gespraechsfoerderung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>].
- Stahl, C. (in press). Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ – das Testinstrument „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*. Universitätsverlag Göttingen.
- Stahl, C. (2022). Sprachlernförderliche Rückmeldungen in videographiertem Unterricht professionell wahrnehmen. In: M. Stein, M. Jungwirth, N. Harsch, & Y. Noltensmeier (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View*. WTM.
- Stahl, C., & Peuschel K. (2022). DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Waxmann.
- Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the art zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 48(1), 14–31.