

# Übertragung von Strategien der Fremd- respektive Zweitsprachdidaktik auf den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. Ergebnisse einer Studie zu mündlichen korrektiven Feedbacks

5

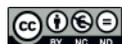
Eva-Larissa Maiberger

## 1. Sprachbildung und korrekatives Feedback

Kulturelle und sprachliche Vielfalt stellt mittlerweile den Normalfall in deutschen Klassenzimmern dar. Lehrkräfte aller Schularten stehen vor der Herausforderung, der Heterogenität gerecht zu werden und jeden Schüler und jede Schülerin auf seinem/ihrer Bildungsweg so adäquat wie möglich zu unterstützen. Wissen wird im schulischen Alltag über Sprache vermittelt – sei dies in mündlicher oder in schriftlicher Form. Dabei stellt Sprache häufig nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für jene mit Deutsch als Erstsprache eine Hürde dar, da sie die Sprachregister, die für den Schulerfolg als relevant betrachtet werden, noch nicht erworben haben.

Halliday (z. B. 1978) prägte vor allem den angeführten Begriff der sprachlichen Register und versteht darunter den Gebrauch bestimmter linguistischer Merkmale in Abhängigkeit der Kontextvariablen *field*, *tenor* und *mode*. Koch und Oesterreicher (1985/2012) nehmen, wie Halliday, eine linguistische Perspektive ein, wenn sie zwischen einer Sprache der Nähe (Mündlichkeit) und einer Sprache der Distanz (Schriftlichkeit) einerseits sowie zwischen Medium und Konzeption andererseits unterscheiden. Sprache kann beispielsweise im Medium Mündlichkeit realisiert werden, jedoch in der Art der Konzeption entweder eher der Schriftsprache oder dem mündlichen Sprachgebrauch ähneln. Zu den Sprachregistern, die für den Schulerfolg relevant sind, zählen die Bildungs- und Fachsprache. Der Begriff Bildungssprache wurde von Habermas bereits 1977 aus einer sozialwissenschaftlichen Sicht bestimmt und von Gogolin (z. B. 2007) aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung wiederbe-

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52628>



lebt (für einen Überblick u. a. Kleinschmidt-Schinke, 2018). Beese et al. (2014) definieren Bildungssprache wie folgt:

„[D]ie Bildungssprache [stellt] die gemeinsame Schnittmenge von Wörtern und Satzstrukturen dar, die fachunabhängig für alle Fächer gilt. Hierzu zählt beispielsweise ein Wortschatz, der in allen Fächern genutzt wird, aber nicht zur Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler gehört [...] und komplexe Satzstrukturen und Satzverknüpfungen, die zum Register der konzeptionellen Schriftlichkeit gehören“ (S. 27).

In diesem Sinne wird auch im Rahmen der vorliegenden Studie der Begriff Bildungssprache verwendet. Fachsprache bedeutet nach Hoffmann (1976) „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (S. 179). Pineker-Fischer (2017) spricht einer genauen theoretischen Definition von Fachsprache Relevanz für die Praxis ab und macht darüber hinaus deutlich, dass es zu kurzgefasst sei, unter Fachsprache nur „die Summe aller Fachwörter eines Faches“ (S. 65) zu verstehen. Selbst wenn Fachsprache durch das Fachvokabular meist am deutlichsten hervortritt, sind auch eine Reihe von Strukturen oder Mustern fachübergreifend erkennbar (Pineker-Fischer, 2017, S. 66). Nach Rösch (2013) hat „Fachsprache [...] keine eigene Syntax und außerhalb der eng begrenzten Fachlexik keine eigene Lexik, sondern nutzt die in der Sprache vorhandenen Formen (wie komplexe Wörter, Nominalisierungen, Passiv etc.) und Bedeutungen in spezifischer Weise“ (S. 22). Hier zeigt sich auch die Ähnlichkeit von Fachsprache und Bildungssprache, indem die Fachsprache sich einerseits durch ihre Komplexität und Lexik sowie morphologische und syntaktische Merkmale von Alltagssprache unterscheidet und andererseits wie Bildungssprache „situations- und funktionsabhängig“ (Pineker-Fischer, 2017, S. 67) ist.

Darüber hinaus erfüllt Fachsprache eine Reihe an Gütekriterien, die bei Harren (2015) als „Realisierungsformen für funktionale Anforderungen“ beschrieben werden und zu denen „Präzision, Exaktheit, Eindeutigkeit, Folgerichtigkeit, Explizitheit, Ökonomie, Objektivität, Anonymität, Autonomie“ (S. 105) zählen.

Für den vorliegenden Beitrag ist das Merkmal der Exaktheit relevant, weshalb im Folgenden kurz näher darauf eingegangen wird. Laut Harren (2015) geht es bei Exaktheit „um eine präzise Identifizierung des in der Welt oder Fachwelt Gemeinten“ (S. 106), und mit Bezug auf Hoffmann (1976/1985) spricht sie von einer „Abgrenzung gegenüber anderen Termini“, „bzw. deren potentiellen Referenten“ (Harren, 2015, S. 106). Die Erforschung des Merkmals Exaktheit erfolgte im wissenschaftlichen Diskurs vor allem über die Lexik. Dabei wird Exaktheit durch „sprachlich ein-

deutige (nicht polyseme) und eineindeutige (nicht polysem und ohne zusätzliche Synonyme) Ausdrücke“ (Harren, 2015, S. 107) realisiert, die möglichst wenig vage und arbiträr sind (Harren, 2015, S. 107).

Für Schülerinnen und Schüler, deren bildungs- und fachsprachliche Register für die jeweilige Klassenstufe noch nicht hinreichend entwickelt sind, ist die Wissensaneignung in der Schule eine besondere Herausforderung. Nach Gogolin und Duarte (2016) wird die „Schule selbst als diejenige Instanz identifiziert, die die Verantwortung dafür übernimmt, dass sich Lernende die erforderlichen Kompetenzen aneignen können“ (S. 483). Lehrkräften, die als Akteure der Institution Schule gelten können, wird somit eine verantwortungsvolle Aufgabe zuteil, die es zu bewältigen gilt.

Nach Becker-Mrotzek und Vogt (2009) sind es „vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen“ (S. 4). Auch Schmölzer-Eibinger (2014) weist darauf hin, dass die Sprache der Lehrkraft sowie die sprachliche Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden eine Ressource für den Erwerb von Bildungssprache darstellen kann. „Im zweiten Fall geht es darum, dass Lehrkräfte die Interaktion mit den Schüler\_innen so gestalten, dass diese an den Gebrauch von Bildungssprache herangeführt werden“ (Schmölzer-Eibinger, 2014, S. 9).

Eine Möglichkeit des Heranführens kann der Einsatz korrektiven Feedbacks von Seiten der Lehrkraft darstellen, der in diesem Beitrag näher beleuchtet wird. Seit mehr als drei Jahrzehnten beschäftigt sich die Fremd- bzw. Zweitsprachenforschung bereits intensiv mit korrektivem Feedback. Heute gilt es als weitgehend akzeptiert, dass mündlich realisiertes korrektives Feedback förderlich für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache sein kann (Schoormann & Schlak, 2012, S. 172).

Nach der Publikation der Studie von Lyster und Ranta (1997) hat sich für korrekatives Feedback deren Typologie durchgesetzt. Sie teilen korrekatives Feedback in sechs Typen ein: recast, explizite Korrektur, Klärungsaufforderung, Fehlerwiederholung, Elizitierung und metalinguistisches Feedback. Die letzten vier Typen werden als prompts zusammengefasst. Bei prompts werden den Lernenden keine zielsprachlich korrekten Modelle präsentiert, sondern sie werden dazu aufgefordert oder angeleitet, ihre Fehler in Eigenleistung zu korrigieren.

Recast wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig als implizite Form der Fehlerkorrektur bezeichnet, indem korrigiert wird, ohne den Lernenden explizit auf den zuvor gemachten Fehler aufmerksam zu machen. „Recasts involve the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error. [...] Recasts are generally implicit in that they are not introduced by phrases such as ‘You mean,’ ‘Use this word’, and ‘You should say’“ (Lyster & Ranta, 1997, S. 46-47).

Im Fremdsprachenunterricht werden korrektive Feedbackstrategien von der Lehrkraft dazu eingesetzt, sprachliche Fehler der Lernenden in einer zielbringenden Art und Weise zu korrigieren, in der Hoffnung, den Fremdsprachenerwerbsprozess voranzubringen. Auf den Kontext des Fachunterrichts transferiert, ist der didaktische Einsatz korrektiven Feedbacks mit dem Anliegen verbunden, die Schüler und Schülerinnen auf diese Weise in ihrem Bildungs- und Fachsprachenerwerb zu unterstützen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden Empfehlungen hinsichtlich eines mündlichen Handelns der Lehrkraft gegeben, die weitgehende Übereinstimmung mit den korrektiven Feedbackstrategien recast und prompts aufzeigen und die gerade auf die Unterstützung eines Fach- und Bildungssprachenerwerbs abzielen.

Kniffka und Roelcke (2016) beispielweise beziehen sich auf zwei Prinzipien von Gibbons (u. a. 2002), wenn sie das Potenzial von „Re-Kodierung“ (S. 149) und „Ermutigung zur Selbstverbesserung“ (S. 150) im Hinblick auf den Fachsprachenerwerb beschreiben. Bei Re-Kodierung nimmt die Lehrkraft einen (alltagssprachlichen) Schülerbeitrag auf und überführt diesen in ein fachsprachliches Register, oder aber es wird eine fehlerhafte Äußerung seitens des Schülers oder der Schülerin in korrekter Form wiederholt. Auf diese Weise soll das Fachwort oder die korrekte Struktur dem Lernenden zugänglich gemacht werden (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 148). Des Weiteren kann auch eine Ermutigung zur Selbstverbesserung eine hilfreiche sprachlich-fachliche Unterstützungsmaßnahme seitens der Lehrkraft darstellen. Die Lehrkraft erinnert den Schüler oder die Schülerin daran, dass eine alternative Ausdrucksmöglichkeit existiert und gibt das Rederecht wieder zurück (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 50).

Verschiedene Studien, beispielsweise Harren (2015) und Kleinschmidt-Schinke (2018), zeigen, dass Lehrpersonen bereits hin und wieder ein sprachliches Handeln, das korrektivem Feedback gleicht, in ihrem Fachunterricht intuitiv anwenden. Zu fragen wäre indes, ob und in welcher Form Lehrpersonen korrektives Feedback auch gezielt im Fachunterricht einsetzen können. Um den Transfer des fremdsprachendidaktischen Ansatzes in den Fachunterricht untersuchen zu können, muss in einem ersten Schritt bei Lehrpersonen ein Bewusstsein für korrektives Feedback geschaffen werden. Hier setzt das vorliegende Forschungsprojekt an. Eine Triangulation der Methoden (siehe Kapitel 2) soll einerseits klären, ob der gezielte Transfer des aus der Fremdsprachendidaktik stammenden Ansatzes des korrektiven Feedbacks auch im Fachunterricht zur Unterstützung des Bildungs- und Fachsprachenerwerbs möglich ist, und andererseits exemplarisch Potenziale, Voraussetzungen und Herausforderungen des Einsatzes offenlegen.

## 2. Design und Stichprobe der Studie

Es handelt sich bei dieser Studie um eine Einzelfallstudie, die den Einsatz korrekativen Feedbacks im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, indem Daten aus unterschiedlichen methodischen Zugängen genutzt werden. Einerseits verfolgt die Studie das übergeordnete Ziel, aufgestellte Hypothesen zu überprüfen, andererseits weitere Hypothesen zu generieren.

Die Studie wurde von Dezember 2018 bis Mai 2019 an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg durchgeführt. Drei Lehrkräfte aus gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Geschichte, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft) nahmen an der Studie teil. Es fanden Unterrichtsbeobachtungen mittels Hospitationen in den Unterrichtsstunden der teilnehmenden Lehrkräfte statt. Mit Hilfe eines Beobachtungsprotokolls wurde das Auftreten korrekativen Feedbacks notiert (event sampling). Ende Februar wurde universitätsseitig ein Workshop für die teilnehmenden Lehrkräfte in den Räumlichkeiten der Schule angeboten. Der Workshop war in zwei Phasen unterteilt: Die erste Phase bildete ein Inputbeitrag, der das Ziel verfolgte, Bewusstsein für die Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts sowie für korrektive Feedbackstrategien zu schaffen. Die zweite Phase diente zur gemeinsamen Reflexion über mitgebrachte Beispiele für den Einsatz korrekativen Feedbacks in authentischen Unterrichtssituationen in Form von Transkriptionen. Es wurde bewusst darauf verzichtet, konkrete Übungen mit Lehrkräften durchzuführen, in denen eine vermeintlich richtige Reaktion in Form einer korrekativen Feedbackstrategie auf eine Schüleräußerung trainiert wurde. Die gemeinsame Reflexion sollte zwar zu einem tieferen Verständnis über die Möglichkeiten der Umsetzung und des Einsatzes führen, jedoch genug Offenheit bieten, um den Lehrpersonen ihren eigenen Weg der Umsetzung zu ermöglichen. Am Ende des Workshops erklärten sich die drei Lehrkräfte bereit, in je sechs videografierten Unterrichtsstunden zu versuchen, korrekatives Feedback gezielt einzusetzen. Nach der Durchführung aller insgesamt 18 Unterrichtsaufnahmen wurden mit den Lehrkräften leitfadengestützte Einzelinterviews mit einem anschließenden retrospektiven Verfahren (stimulated recall) geführt. Das übergeordnete Ziel der Interviews war es, weitere Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie Lehrkräfte die Umsetzbarkeit korrekativer Feedbackstrategien im Fachunterricht einschätzen, welche (individuellen sowie strukturellen) Voraussetzungen notwendig sind, und welche Herausforderungen ein gezielter Transfer dieser Strategien in den Fachunterricht mit sich bringt. Die Methode des stimulated recalls wurde eingesetzt, um die Lehrkräfte dazu anzuregen, nachträglich zu versprachlichen, welche Gedanken sie während der Durchführung einer bestimmten Handlung (hier korrekatives Feedback) hatten (Finkbeiner

& Schluer, 2018, S. 28). In der hier beschriebenen Studie dienten Sequenzen mit Anwendung korrektiven Feedbacks aus dem eigenen Unterricht den Lehrkräften als Stimuli, um den Retrospektionsprozess zu erleichtern.

Anhand eines Beispiels aus dem Datenkorpus (insgesamt 6 Unterrichtbeobachtungen, 18 videografierte Unterrichtsstunden, 3 Einzelinterviews) der Studie wird in einem nächsten Schritt gezeigt, inwiefern die verschiedenen methodischen Zugänge Einblicke in die Übertragbarkeit von korrektiven Feedbackstrategien in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht ermöglichen. Die In-Bezug-Setzung der Unterrichtsequenz (transkribiert nach GAT 2, Selting et al., 2009) einer teilnehmenden Lehrerin mit Auszügen aus ihrem Interview und ihrer stimulated recall-Sequenz (einfaches Transkriptionssystem, Drehsing & Pehl, 2015) veranschaulicht nicht nur, wie die Lehrerin konkret die Umsetzung des korrektiven Feedbacks im Fachunterricht gestaltet, sondern erlaubt darüber hinaus Einblicke in die Beweggründe ihrer Umsetzung.

### 3. Korrektives Feedback im Fachunterricht: erste Ergebnisse

Die folgenden Daten stammen von einer Lehrerin (im Folgenden mit dem Kürzel LK1 benannt) an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Sie unterrichtet unter anderem ihre studierten Fächer Englisch und Geschichte. Die folgende transkribierte Unterrichtssequenz stammt aus dem Unterricht einer Geschichtsstunde in einer 9. Klasse. Es handelt sich bei der Unterrichtsstunde um die erste videografierte Unterrichtsstunde nach Teilnahme an dem Workshop mit dem Versuch der Lehrerin, korrekatives Feedback gezielt im Fachunterricht einzusetzen.

Rollen: Lehrkraft: LK1 (weiblich), Schüler: S3, Schülerin: S4

Art des korrektiven Feedbacks: Fehlerwiederholung, non-verbales Feedback, Klärungsaufforderung

001 LK1: und auch hier noch einmal die frage an EUch (---) !WAS! sind denn überhaupt grUndrechte (---) ich bin mir sehr sIcher sowohl in gemeinschaftskunde als auch in epg als auch in Ethik religiOn und sonschtigem (--) isch dieser begriff schon ein paar mal gefAllen.

002 S4: das sind rechte, die für ALle gelten?

003 LK1: (---) mhm' (--) <taktet die aussage mündlich ein wort pro takt> rechte, die für ALle gelten.>

004 ((LK1 bewegt ihre Hände kreisend von sich weg, ca. 4 Sek.))

- 005            bau das mal AUS.
- 006 S4:        (---) ÖHM.
- 007            (2.0)
- 008            geSETZe' (---) joah.
- 009 LK1:      S3'
- 010 S3:        ich hätt GRUNDgesetze gesagt.
- 011            ((LK1 hebt ihre geöffnete Hand ans Ohr, ca. 2 Sek.))
- 012            !GRUND!gesetze'
- 013 LK1:      (---) hhh. ja (--) auch DA wa=em=was muss man sich da drunter  
vOrstellen'
- 014 S3:        ja das sind so gesetze die für jeden GILT oder halt auch
- 015            (2.0)
- 016            oa::h MENschenrecht=also=menschenrechte oder ja
- 017 LK1:      mHM. also das sind-
- 018 S3:        an die sich jeder HALten muss.
- 019: LK1:    (---) kriegen wir dieses nÄher besser definiERT (-) äh dieses jEder  
besser definiert (-) wEr denn alles,
- 020            (2.0)
- 021 S3:        in dem fall jetzt jeder staatsbürger von (.) der deutschen repuBLIK?

In Segment 003 wiederholt die Lehrkraft (LK1) nicht nur die Aussage der Schülerin, sondern taktet sie dabei mit besonderer Betonung. Dies stellt nach Lyster und Ranta (1997) eine der Feedbackstrategien dar (Fehlerwiederholung), die unter prompts zusammengefasst werden. Es handelt sich selbstverständlich bei der Äußerung der Schülerin in Segment 002 um keine zielsprachlich abweichende Äußerung. Sie weist weder grammatische noch semantische Fehler auf. Die Lehrerin (LK1) ist jedoch der Ansicht, dass die Antwort nicht kontextadäquat realisiert wurde, und im Laufe der Sequenz wird ersichtlich, dass das Gütekriterium der Exaktheit der Fachsprache durch die Äußerung der Schülerin nicht eingehalten wurde. Die Lehrerin arbeitet an dieser funktionalen Anforderung im weiteren Verlauf der Unterrichtskommunikation. Auf die Fehlerwiederholung folgt von der Lehrkraft (LK1) ein non-verbales Feedback in Form von kreisenden Händen, die signalisieren, dass etwas ergänzt werden soll. Die Dauer des non-verbales Feedbacks unterstreicht den auffordernden Charakter und wird schließlich mit der Klärungsaufforderung „bau das mal AUS“ in Segment 005 abgeschlossen. Ob die Schülerin (S4) keine ausführliche bzw. konkretisierte Antwort geben kann, weil ihr die sprachliche oder fachliche Kompetenz fehlt, oder weil für sie nicht ersichtlich wird, worauf genau sich die Aufforderung der

Lehrerin bezieht, bleibt unklar. Dass Letzteres eventuell den Grund darstellt und die Schülerin die Aufforderung der Lehrerin nicht genau deuten kann, lässt die darauffolgende Interaktion mit dem Schüler (S3) aus der videografierten Unterrichtsstunde vermuten. Auch diesen Schüler fordert die Lehrerin in Segment 013 auf, den Begriff Grundgesetze genauer zu beschreiben, und es wird ersichtlich, dass auch er (S3) erstmals Probleme hat, eine exaktere Formulierung zu finden. Die Lehrkraft (LK1) räumt dem Schüler jedoch Zeit ein, selbst an seiner Äußerung zu arbeiten und gibt dann in Segment 018 eine weitere Hilfestellung, indem sie dem Schüler den Hinweis gibt, dass das Indefinitpronomen „jeder“ konkretisiert werden muss. Sie eliziert dadurch eine Präzisierung eines vagen Ausdrucks, damit eine Abgrenzung gegenüber potenziellen Referenten gegeben ist und das Gütekriterium der Exaktheit eingehalten wird (s. o.). Durch dieses korrektive Feedback (Klärungsaufforderung) gelingt es dem Schüler, eine fachlich und sprachlich adäquate Erklärung zu liefern.

Diese kurze Analyse zeigt, dass didaktische Strategien aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik (hier korrekatives Feedback in Form von prompts) im Fachunterricht beobachtbar sind und dass sich diese immer auf sprachliches sowie fachliches Lernen beziehen.

Es folgt ein Ausschnitt aus dem leitfadengestützten Interview, das zwei Wochen nach den letzten Unterrichtsaufzeichnungen aller Lehrkräfte zwischen der Lehrkraft (LK1) und der Interviewerin (I) stattfand. Ziel ist es, die Perspektive der Lehrpersonen mit einzubeziehen, was die Umsetzbarkeit eines gezielten Einsatzes korrektiver Feedbackstrategien im Fachunterricht betrifft, und gegebenenfalls mehr über Herausforderungen und erforderliche Voraussetzungen aus Sicht der Lehrkraft zu erfahren. Die Lehrkraft (LK1) antwortet auf die Frage: „Welche Tipps würden Sie Lehramtsstudierenden geben, damit korrekatives Feedback im Fachunterricht erfolgreich umgesetzt werden kann?“

Rollen: Lehrkraft: LK1 (weiblich), Interviewerin: I

LK1: Also was mir tatsächlich geholfen hat, war, ähm (.), dass ich weiß, wie das im Englischen funktioniert, in der Fremdsprache und DEN Tipp würde ich vielleicht dann auch Leuten geben, die NICHT zufällig eine Fremdsprache noch unterrichten, dass sie sich einfach mal, (..) weiß nicht, wenn es da Seminare gibt für sowas, für die Fremdsprache, sich da einfach mal reinsetzen oder ansonsten mit einem erfahrenen Fremdsprachenkollegen sich mal unterhalten, weil die Konzepte so zu übernehmen, (.) finde ich eigentlich gar nicht so verkehrt. Gerade so RITUALISIERUNGEN, dass wenn man irgendwie das Gesicht verzieht, dass dann der

Schüler weiß, (.) ok (.) im Kern richtig die Aussage, ich muss es umformulieren// #10:42-0#

I: //Mhm. #11:13-1#

LK1: Oder sowas, das ist ja, keine Ahnung, viele klatschen in die Hände, wenn einer das Dritte-Person-Singular-s vergisst oder sowas. Da weiß der Schüler gleich: „Ah, ja, okay, has (.)“// #11:14-2#

I: //Mhm. #11:21-3#

LK1: Und dass man vielleicht sowas (.) sich beim Fremdsprachenunterricht abguckt, um (.) dann dem Schüler vielleicht NON-verbal den Hinweis zu geben (.): „Du bist auf dem richtigen Weg, aber formulier es nochmal um.“ oder „Du kennst das Fremd/ das Fachwort eigentlich. Benutz es doch.“ #11:22-4#

LK1 weist darauf hin, dass sie aktiv auf ihr Vorwissen aus der Fremdsprachendidaktik zurückgreift, um korrekatives Feedback im Fachunterricht umsetzen zu können, und dass gerade auch Kollegen und Kolleginnen, die keine Fremdsprachen unterrichten, von der Erfahrung der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen profitieren könnten. Sie ist dementsprechend der Ansicht, dass ein Transfer aus der Fremd- bzw. Zweit-sprachendidaktik auf den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht machbar und „gar nicht so verkehrt“ sei, es aber eventueller Unterstützung bedarf.

Die Ausführungen deuten darüber hinaus darauf hin, dass Erfahrung und Übung nötig sind, damit korrekatives Feedback auf den Fachunterricht übertragen werden kann. Ein Verinnerlichen korrektiver Feedbackstrategien, auch wenn sie sich auf zielsprachlich inkorrekte Äußerungen (Fremdsprache) anstatt auf ein bildungs- oder fachsprachliches Register beziehen, könnte das Übertragen begünstigen. Des Weiteren stellt LK1 Überlegungen an, ob non-verbales Feedback, das im Fremdsprachenunterricht als Hinweis für einen sprachlichen Fehler steht, auch als Hinweisreiz für ein falsch gewähltes Sprachregister fungieren kann. Sie spricht in diesem Fall von einer Ritualisierung, die Schülerinnen und Schülern helfe, ihre Fehler zu erkennen und anschließend selbst zu verbessern. Es handelt sich hier um eine Art non-verbaler prompt, der durch Übung einen ritualisierten Charakter erhält und der die Schülerinnen und Schüler zur Selbstverbesserung anregt, ohne den Unterrichtsfluss zu sehr zu stören.

Es folgt ein Auszug einer stimulated recall-Sequenz, in der die Lehrkraft (LK1) die eben dargestellte Unterrichtssequenz reflektiert. Der Einsatz dieser Methode verfolgt das Anliegen, Einblicke in die kognitiven Prozesse der Lehrkraft während der Handlung zu bekommen und eventuell die Beweggründe hinter der Handlung besser zu verstehen. Der Stimulus (Unterrichtsvideografie) wurde im Anschluss an das leitfadengestützte Interview gemeinsam mit der Lehrerin (LK1) betrachtet.

Ausschnitt stimulated recall:

LK1: Ja, also dann denk ich, dass ich mit meiner Symbolik, ähm (.) ihnen zu verstehen geben wollte, (.) zwar (.) inhaltlich richtig, zumindest aufm richtigen Weg, aber halt noch nicht// #19:40-49#

I: //Mhm. #19:50-50#

LK1: So wie man's eigentlich hören will (lacht). Also die// #19:50-51#

I: //Ja. #19:52-52#

LK1: Die Definition war wahrscheinlich noch nicht genau da und dann würde ich es (.) im Zweifel, (.) das ist ja, was ich vorher angesprochen hatte// #19:55-53#

I: //Mhm. #19:56-54#

LK1: Im Fremdsprachenunterricht mach ich es ja auch ähnlich, ähm, würde ich dann wahrscheinlich tatsächlich beibehalten, dass ich ihnen signalisier: (.) „Half-way there, aber, ähm, nochmal an der Formulierung arbeiten“. #19:57-55#

Durch das retrospektive Verfahren bleibt der Grund für das non-verbale Feedback (kreisende Hände) keine Spekulation. Die Lehrkraft (LK1) löst diese Strategie aus einem ihr vertrauten Fremdsprachenkontext heraus, um ihren Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass sie auch im Geschichtsunterricht an ihrer Sprache arbeiten sollen.

Die Unterrichtssequenz zeigte jedoch auch, dass die Lehrerin neben ihrem non-verbalen Feedback auf weitere Formen der Feedbackgebung zurückgreift, um ihr Ziel, eine Konkretisierung des Indefinitpronomens, zu erreichen. Anders als im Fremdsprachenunterricht, wo sich die Geste auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen bezieht (z. B. Dritte-Person-Singular-s) und die Schüler und Schülerinnen durch die Ritualisierung im Laufe der Zeit wissen, welche sprachliche Leistung von ihnen verlangt wird, scheint dies den Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht ohne Hilfestellung noch Probleme zu bereiten. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass durch eine Etablierung des non-verbalen Feedbacks im Zusammenspiel mit den weiteren Feedbackstrategien, die als Art Stütze fungieren, die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Fachsprache beispielweise Exaktheit verlangt und vage Ausdrücke, die unterschiedliche Bezüge und Interpretationen erlauben, einer Konkretisierung bedürfen. Fraglich bleibt jedoch, ob rein non-verbales Feedback im Fachunterricht ausreichen kann, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Äußerungen kontextadäquat überarbeiten. Bildungs- und Fachsprache zeichnet sich durch eine umfangreiche Lexik sowie komplexe Satzstrukturen und Satzverknüpfungen aus, und eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Symbolik und fach- oder bildungssprachlichem Element könnte sich schwierig gestalten. Begrüßenswert wäre es jedoch, wenn die Lehrkraft (LK1)

mit dieser Strategie eine Atmosphäre in ihrem Klassenzimmer etablieren könnte, in der es zur Normalität gehört, dass jeder Schüler und jede Schülerin nicht nur an seinem/ihrer fachlichen, sondern auch an einem sprachlichen Kompetenzzuwachs arbeitet. Eine Möglichkeit der Unterstützung von Seiten der Lehrperson könnte (verbales) korrekatives Feedback mit seinem breiten Spektrum an Möglichkeiten sein.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorläufigen Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass ein Transfer korrekativer Feedbackstrategien aus der Fremd- und Zweitsprachdidaktik auf einen gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichtskontext umsetzbar ist. Allein aufgrund der im Vorfeld gegebenen Bereitschaft der Lehrkräfte, korrekatives Feedback im Fachunterricht einzusetzen, kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass es sich auch tatsächlich um einen aktiven Transfer handelt. Jedoch kann eine In-Bezug-Setzung der Daten aus den Unterrichtsvideografien, Einzelinterviews und der stimulated-recall-Methode weitere Hinweise diesbezüglich liefern:

Die Erkenntnisse aus der Analyse der Daten des Interviews mit retrospektiven Verfahren der hier dargestellten Lehrkraft (LK1) weisen darauf hin, dass sie sich zumindest darüber im Klaren ist, dass sie die ihr bereits bekannten Strategien aus dem Fremdsprachenunterricht herauslöst, um sie im Geschichtsunterricht einzusetzen. Dies könnte des Weiteren bedeuten, dass ein Transfer korrekativer Feedbackstrategien begünstigt wird, wenn die Lehrkraft bereits mit ihnen vertraut ist, sei es auch aus einem anderen Kontext (Fremdsprachenunterricht). Eventuell wäre daher eine frühzeitige Etablierung und ein Einüben korrekativer Feedbackstrategien bereits in der Lehrerausbildung sinnvoll. Darüber hinaus könnten die Erkenntnisse für die (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte genutzt werden, die neben einer bewussten Reflexion von korrekativen Feedbackstrategien auch konkrete Trainingsphasen beinhalten.

Des Weiteren zeigt die Analyse, dass Strategien aus der Fremd- und Zweitspracherwerbsdidaktik nicht eins zu eins übernommen werden können, da die Besonderheit des gleichzeitigen fachlichen wie auch sprachlichen Lernens und die Komplexität der fach- und bildungssprachlichen Register eines detaillierten und kleinschrittigen Unterstützungssystems bedürfen.

Die Frage, ob ein (aktiver) Transfer korrekativer Feedbackstrategien in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht auch ohne Kenntnisse im Lehren einer Fremdsprache möglich ist, bzw. wie sich die Realisierung dann gestaltet, wird hoffentlich nach der Analyse des gesamten Datenkorpus ersichtlich.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. überarb. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Beese, M., Benholz C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langscheidt.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) [05.06.2019].
- Finkbeiner, C., & Schluer, J. (2018). Stimulated Recall als Zugang zu mentalen Prozessen in der Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, B. Tesch & C. Finkbeiner (Hrsg.), *Lautes Denken, „Stimulated Recall“ und Dokumentarische Methode: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 27-49). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, *Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2007). Herausforderung Bildungssprache – ‚Textkompetenz‘ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahreskonferenz, 15. bis 17. Februar 2007 in Schloss Rauischholzhausen. In K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen, Arbeitspapiere der 27. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 73-80). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478-499). Berlin: De Gruyter.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977* (S. 36-51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/harren.html> [07.10.2019].
- Hoffmann, L. (1976/1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* (2. völlig neu bearb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SGS) - Studien zur Veränderung der Lehrer/-innenprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (1. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh (StandardWissen Lehramt, utb. 4094).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985/2012). Language of Immediacy – Language of Distance: Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History. In C. Lange, B. Weber & G. Wolf (Hrsg.), *Communicative Spaces: Variation, Contact and Change - Papers in Honour of Ursula Schaefer* (S. 441-473). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 18-36). Weinheim: Beltz Juventa (Juventa-Paperback).
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014). Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht - der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. *ÖDaF – Mitteilungen*, 30(2), 9-21.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 172-190.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, Ch., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhlmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [05.06.2019].