

# Funktionale Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache



Schlussbericht Phase II, 2013-15

Forschungsprojekt 2013-10-004

Projektleitung:

Maya Loeliger  
PH Freiburg  
Murtengasse 24  
CH-1700 Freiburg

loeligerm@edufr.ch  
+41 (0)79 796 97 07

November 2015

## **Dank**

Sehr herzlich danken möchte ich an dieser Stelle Prof. Dr. Thomas Studer für seine stets wertvolle wissenschaftliche Projektbegleitung und Unterstützung. Mein Dank geht auch an Katharina Karges, MA Deutsch als Fremdsprache, und Leon Reicherts, Stud. rer. pol. für ihre kompetente Assistenzarbeit. Für die Finanzierung des Projekts von 2011 bis 2015 sei dem Bundesamt für Kultur (BAK) und der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bestens gedankt. Dank gebührt auch der PH Freiburg für die zusätzliche finanzielle Unterstützung während der zweiten Projektphase.

## **Wichtige Abkürzungen in diesem Bericht**

BSSKP	Projekt „Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten“, PHSG, HEP Vaud, Uni Lausanne, SUPSI-DFA Locarno, IFM Freiburg CH
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DE	Deutsch
FA	Daten aller Fragebogen Stufe A (5. Klasse HarmoS)
FA1	Daten des Fragebogens der Lektion/Lehrperson 1 auf Stufe A (5 H)
FB	Daten aller Fragebogen Stufe B (8. Klasse HarmoS)
FB1	Daten des Fragebogens der Lektion/Lehrperson 1 auf Stufe B (8 H)
FR	Französisch
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HarmoS	National harmonisierte Bildungsstandards und Lernziele in der Schweiz
KOOK	Kookkurrenzen
ISD	Internationale Sprachdiplome
L2	Erste Fremdsprache (hier: in der obligatorischen Schulzeit)
LP	Lehrperson
LP 21	Deutschsprachige Schweiz: Lehrplan 21
OK	Oberkategorie/n der Feinkodes / Feinkategorien / Redemittel
PER	Französischsprachige Schweiz: Plan d'études Romand
RMP	Redemittelprojekt
S	Schüler/in
SenoF	Französischsprachiges Amt für den obligatorischen Unterricht des Kantons Freiburg
SW	Sprachwechsel
SuS	Schülerinnen und Schüler
VA	Daten aller Videoaufnahmen Stufe A (5. Klasse HarmoS)
VA1	Daten der Videoaufnahme der Lektion / Lehrperson 1 auf Stufe A (5 H)
VB	Daten aller Videoaufnahmen Stufe B (8. Klasse HarmoS)
VB1	Daten der Videoaufnahme der Lektion / Lehrperson 1 auf Stufe B (8 H)

## Inhalt

1. Ausgangslage .....	4
1.1 Bildungspolitik, Forschung, Praxis .....	4
1.2 Erkenntnisinteresse.....	5
2. Ziele und Erreichtes Phase I .....	5
2.1 System der funktionalen Kategorien, Konzept Datenerhebung .....	5
2.2 Datenerhebung und -sicherung.....	6
2.2.1 Videoaufnahmen .....	7
2.3 Verfeinerung des Konzepts zur Datenbearbeitung und -auswertung, Fokusänderung ...	8
3. Ziele und Erreichtes Phase II .....	11
3.1 Überblick.....	11
3.1.1 Übersicht über die Ziele und Ergebnisse der Phase II .....	11
4. Durchgeführte Aktivitäten und Ergebnisse.....	13
4.1 Datenbearbeitung .....	13
4.1.1 Transkription, Segmentierung, Kodierung. Optimierung des Analysemodells .	13
4.1.2 Datenbasis - Überblick .....	15
4.1.3 Präzisierung der Auswertungsschritte .....	16
4.2 Datenauswertung und Ergebnisse .....	16
4.2.1 Konkordanzlisten .....	16
4.2.2 Kompendium der funktionalen Redemittel .....	17
4.2.3 Einzelcode-Okkurrenzen.....	20
4.2.4 Kode-Ketten (Kookkurrenzen).....	30
4.2.5 Sprachwechsel in 2er-Kookkurrenzen .....	31
4.2.6 Bezug der Fragebogendaten zum Korpus .....	35
4.2.7 Vergleich der Resultate des Fragebogens nach Stufen .....	39
4.2.8 Projektberatung durch Experten.....	39
4.2.9 Wortlisten .....	39
4.3 Bezug der funktionalen Redemittel zu den ISD / GER.....	41
4.4 Bezug der funktionalen Redemittel zu den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen (BSSKP) .....	42
4.4.1 Projektion der Feinkodes auf das BSSKP .....	42
4.4.2 Vergleich der Frequenzen .....	44
5. Ausblick .....	46
5.1 Relevanz und Nutzen der Resultate .....	46
5.2 Zukünftige Produkte und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der erreichten Resultate .....	47
5.3 Mögliche Nutzung der Resultate in anderen Kontexten oder Kantonen.....	48
5.4 Nachhaltigkeit der Resultate .....	48
6. Schlussrechnung .....	48
7. Anhang zum Schlussbericht Phase II.....	49
Anhang 2: Liste der funktionalen Kategorien.....	51
Anhang 3: Auswertung der Kookkurrenzen nach Rangfolgen .....	52
Anhang 4: Zuordnung Feinkategorien RMP - Sprachkompetenzprofil BSSKP .....	52
8. Literatur.....	56

# 1. Ausgangslage

## 1.1 Bildungspolitik, Forschung, Praxis

Die Frage nach einem erfolgreichen Fremdsprachenunterricht und der entsprechenden Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen hat in den letzten Jahrzehnten auf internationaler und nationaler Ebene zu intensiven bildungspolitischen Diskussionen und vermehrter Forschung geführt. Darauf basierend entstanden u.a. neue Beschreibungen von Kompetenzstandards, so zum Beispiel die wegweisenden Entwicklungen des Europarats wie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)* oder der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA/CARAP)*.

Diese wurden jedoch ursprünglich vorwiegend deduktiv von Experten formuliert und in Bezug auf allgemeinsprachliche Kompetenzen. Spätere Entwicklungen wurden oft systematisch aus den so erstellten Kann-Beschreibungen abgeleitet oder mit einem analogen Ansatz neu erstellt. Das ist zweifellos eine wissenschaftlich konsequente, anerkannte Vorgehensweise. Allerdings bleibt sie sowohl aus der Perspektive der Unterrichtenden wie auch aus derjenigen der Lernenden nicht voll befriedigend, da deren spezifische Bedürfnisse an Sprachkompetenzen nicht genug einbezogen werden.

Erst in neuerer Zeit wurden solche Referenzwerke, u. a. aufgrund der intensiven Forschung und Diskussion zu den (berufs-)spezifischen Sprachkompetenzen – siehe z.B. Long, M. (2005); Funk, H., Kuhn, C. (2010) - teilweise präzisiert aufgrund einer Bedarfsanalyse. Das gilt insbesondere für die 2014 fertig gestellten *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten (BSSKP)* der PHSG, HEP Vaud, Uni Lausanne, SUPSI-DFA Locarno, IFM Freiburg, auf die im vorliegenden Redemittelprojekt wiederholt Bezug genommen wird.

Auch die Praxis äussert auf vielen Ebenen und seit vielen Jahren den Wunsch nach besserem Fremdsprachenunterricht und besser qualifizierten Fremdsprachenlehrpersonen, in der Schweiz u.a. im Zusammenhang mit den national harmonisierten Bildungsstandards und verbindlichen Lernzielen (HarmoS) sowie den neuen regionalen Lehrplänen PER und LP21. Gerade jetzt werden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren wieder mit Nachdruck zusätzliche Empfehlungen zur Sprach- und Fachdidaktikkompetenz der Fremdsprachenlehrpersonen formuliert, die diejenigen von 2008 bekräftigen, vgl. EDK (2015): *Empfehlungen Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule*.

Auf lokaler Ebene, im zweisprachigen Kanton Freiburg, wurde dieser Bedarf bereits 2009 explizit im *Kantonalen Konzept für den Sprachenunterricht* als Punkt 1 festgehalten:

*Anzustreben ist ein Fremdsprachenunterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler funktionale Sprachkompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich mündlich und schriftlich zu verständigen und zu kommunizieren. (...) Den Lehrpersonen wird eine ergänzende Weiterbildung zur Verbesserung der eigenen Sprachkompetenzen und Didaktik angeboten.*

Nicht zuletzt als Dozent/in vernimmt man von Studierenden und Lehrpersonen in der Praxis immer wieder den Wunsch nach Unterstützung beim Ausbau ihrer direkt ausbildungs- und berufsrelevanten L2-Kompetenzen. Und bei der Sichtung der entsprechenden publizierten Materialien ist man im deutschsprachigen Raum immer wieder überrascht über das kleine und zum Teil veraltete Angebot. Lehrende wie Lernende erachten jedoch praxisnahe, möglichst stufenspezifische Materialien als zentral für kompetentes Handeln im Fremdsprachenunterricht und wünschen dringend bessere Hilfen. In diesem Kontext situiert sich das hier beschriebene Redemittelprojekt.

## 1.2 Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Untersuchung gilt der gesprochenen Sprache frankophoner Lehrpersonen im Unterricht von Deutsch als erste Fremdsprache in fünften und achten Klassen HarmoS (ehemals 3. und 6. Primar). Sie hat zum Ziel, die funktionalen Redemittel, die für die Gestaltung und speziell für die Steuerung des Unterrichts notwendig sind, zu erfassen, zu analysieren, zu beschreiben und schliesslich in einem Kompendium zu systematisieren. Dementsprechend ist die Leitfrage:

Welche beruflichen Redemittel brauchen Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache?

An die Antwort auf diese Frage versucht das nun abgeschlossene und hier beschriebene Forschungsprojekt mit seinen Resultaten einen Beitrag zu leisten. Das ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil das Projekt mit einem anderen wissenschaftlichen Ansatz als den heute meist üblichen zu zeigen versucht, wie berufsspezifische, funktionale Redemittel in der Praxis für die Praxis erhoben und anhand welcher Kriterien sie analysiert, Tendenzen im Gebrauch beschrieben und das sprachliche Material katalogisiert werden können.

Diese empirisch erhobene, real existierende – wenn auch begrenzte - Redemittelsammlung soll schliesslich von Primarlehrpersonen direkt im Unterricht in der zweiten Landessprache Deutsch benutzt werden können, s. auch Punkt 5, Ausblick, weiter unten.

## 2. Ziele und Erreichtes Phase I

Im Folgenden sollen die Ziele und Ergebnisse der ersten Phase dieses Forschungsprojekts (2011-13, s. auch Schlussbericht Phase I) in Erinnerung gerufen werden, damit die darauf aufbauenden Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse der vorliegenden Projektphase II (2013-15) besser situiert werden können.

### 2.1 System der funktionalen Kategorien, Konzept Datenerhebung

1. Ziel: Das Erstellen eines Forschungsdesigns für die Datenerhebung sowie eines theoriegestützten Systems zu ihrer Auswertung in Bezug auf den Wortschatz/die Redemittel von Primarlehrpersonen im DaF-Unterricht.

Gegenstand ist also die Lehr-und Unterrichtsforschung in Deutsch als Fremdsprache auf der Primarschulstufe, genauer die Analyse und Beschreibung des IST-Zustands einer bestimmten Menge empirisch erhobener Lehreräusserungen mithilfe eines korpuslinguistischen Ansatzes.

Zuerst wurden anhand fachwissenschaftlicher Literatur die Forschungsfragen und Projektschritte weiter geklärt. Anschliessend wurde das entsprechende Forschungsdesign in einem Vorprojekt genauer definiert und erprobt:

So wurde einerseits die beste Methode zur empirischen Erhebung und Sicherung von Daten gesprochener Sprache in Bezug auf die Forschungsfragen gesucht. Die Entscheidung fiel, trotz der aufwändigeren Aufnahmetechnik, gegen Audio- und für Video-Aufnahmen. Dies aufgrund ihrer mehrkanaligen, objektivierten Information, die in einem empirisch gestützten Design besonders wertvoll ist, da sie fixiert wird und reproduziert werden kann. Die Aufnahmen sollten anschliessend transkribiert und auf die darin vorkommenden Wortschatz-Kategorien hin digital annotiert und ausgewertet werden.

Im November 2011 wurde als technisch-methodischer Pretest in einer französischsprachigen Primarschulklasse eine ganze DaF-Lektion in der später geplanten Art auf Video aufgenommen und gesichert. Anschliessend wurden die Audio- und Bildqualität dieser Probeaufnahme geprüft und dieselbe Aufnahmetechnik für die weiteren Aufzeichnungen vorgesehen.

Parallel dazu wurde, da es kein entsprechendes Analyseinstrument gab, ein Kategoriensystem des funktionalen Wortschatzes im DaF-Unterricht entwickelt. Dies geschah in vielen Schritten, explorativ und induktiv, anhand verschiedener, selektiv transkribierter Äusserungen der Probeaufnahme, wobei zunächst bewusst auf Anlehnung an andere, allgemeinsprachliche Deskriptorensysteme verzichtet wurde. Zuerst wurden also sprachliche Lehrerhandlungen mit Steuerfunktion / Anleitungen spontan beschrieben, so als müsste man jemandem, der das Video nicht sieht, erklären, was die Lehrperson hier in Bezug auf die Klasse tut. Z.B. „Ziel angeben“ oder „Dialoge vorspielen“. Daraus ergab sich die Leitfrage der handlungsorientierten Kategorien im Unterricht aus der Perspektive der Leitungsrolle der Lehrperson, respektive die Beschreibung der kommunikativen Aufgabe/Handlung der Lehrperson: *„Was sagen/tun die Lehrer im Unterricht, damit die Schüler etwas tun?“* Nach und nach konnten die so formulierten funktionalen Feinkategorien gesammelt und wie Puzzleteile zu Bereichen geordnet und zu Oberkategorien systematisiert werden.

Die Datenerhebung konnte nun im Detail fertig geplant und terminiert werden.

## 2.2 Datenerhebung und -sicherung

2. Ziel: Die Erhebung und Sicherung der videographischen Daten. Erstellung des Fragebogens, Durchführung und Auswertung der Befragung.

Dank der wertvollen Unterstützung des französischsprachigen Amtes für den obligatorischen Unterricht des Kantons Freiburg (SenoF) bei der überraschend aufwändigen Suche nach freiwilligen Probanden im französischsprachigen Kantonsteil konnten die administrativen Abklärungen rechtzeitig erledigt werden. Allerdings musste aufgrund der faktisch beschränkten Zahl der Freiwilligen eine Anpassung des Forschungsdesigns vorgenommen werden.

Die darauf folgende Information aller Beteiligten über das Projekt, die wiederholte Kommunikation mit jeder Lehrperson, das Einholen der schriftlichen Aufnahmeerlaubnis bei den Eltern etc. erforderten viel Zeit und Geduld. Dasselbe traf für die videotechnischen Vorbereitungen sowie für die Entwicklung des Fragebogens zu (33 Fragen mit meist skalierten Antworten zu Charakteristiken der Klasse, Lehrperson, des Fachs, etc.).

Nach reiflicher Überlegung fiel der Entscheid gegen zusätzliche Recall-Interviews mit den Lehrpersonen. Dies einerseits aus forschungsmethodischen Gründen (Fokussierung auf systematische, Evidenz basierte, Kriterien gestützte Beschreibung und Analyse mit Verzicht auf subjektive Intentionen, Erklärungen oder Interpretationen der jeweiligen Lehrperson). Zudem bot bereits der Fragebogen neben strukturierten, nach Variablen geordneten Antworten Raum für persönliche Anmerkungen, die aber klar vom Rest getrennt waren und auch so bearbeitet werden konnten. Nicht zuletzt war die Arbeitszeit am Projekt mit einer 20%-Forschungsstelle für alle geplanten Schritte sowieso schon sehr knapp bemessen.

Trotzdem konnte die geplante Datenerhebung grösstenteils im Frühjahr 2012 in neun sehr unterschiedlich grossen Schulen und Klassen in der Stadt und auf dem Land, in verschiedenen Regionen des Kantons Freiburg durchgeführt werden, was natürlich im Sinne der Ausgewogenheit der Stichprobe vorteilhaft ist. Die Erhebung hat optisch gut verwertbare Video-Aufnahmen (V) mit überwiegend guter Tonqualität in zehn verschiedenen Primarschulklassen ergeben: je fünf 5. Harnos (= Stufe VA, die erste Primarschulklasse mit DaF-Unterricht) und



fünf 8. Harmos (= Stufe VB, die letzte Primarschulklasse mit DaF-Unterricht vor dem Übertritt in die Sekundarstufe 1). Insgesamt wurden die Äusserungen von elf Probanden, verteilt auf 10 DaF-Lektionen in der Zielsprache Deutsch sowie der Schulsprache Französisch (so weit vorhanden) aufgezeichnet, ca. 6.5 Stunden gesprochene Sprache von Lehrpersonen und 2 Stunden Schülersprache, vgl. 4.1.2, Tabelle *Datenbearbeitung: Überblick VA + VB*. Bei aufnahmetechnischen Fragen sowie der aufwändigen Überführung der Videoaufnahmen in auswertungsfreundliche Formate stand das Atelier Multimedia der PHFR stets hilfreich zur Seite.

### 2.2.1 Videoaufnahmen

Vor der Beschreibung der weiteren Arbeitsschritte sollen hier die Menschen sichtbar werden, die hinter den aufgezeichneten Lehr- und Lernprozessen sowie den oft abstrakten Daten und Ergebnissen stecken. Vielleicht können die folgenden Fotos so einen kleinen Eindruck vermitteln von der Vielfalt der Situationen, Interaktionen und Stimmungen in den Klassenzimmern sowie vom Engagement der Lehrpersonen, was alles auch zur Faszination des Forschungsgegenstands gehört.

#### VA



#### VB



Nach der Videoaufnahme wurde den Lehrpersonen der digitale Fragebogen mit den zuvor nicht bekannten Fragen umgehend zugestellt. Alle Fragebogen wurden ausgefüllt zurückgeschickt. Zudem erklärten sich erfreulicherweise alle Lehrpersonen bereit, die Daten für die wissenschaftliche Auswertung zur Verfügung zu stellen und 10 der 11 willigten sogar schriftlich ein, dass die Aufnahmen und Resultate für Weiterbildungen genutzt werden konnten. Natürlich wurden alle Daten aus forschungsethischen und -methodischen Gründen anonymisiert und auch die Fotos in diesem Bericht entsprechend ausgewählt.

Abschliessend wurden die Antworten aller Fragebogen digital kompiliert und visualisiert (s. Anhang 1, Ausschnitt Fragebogenantworten).

## 2.3 Verfeinerung des Konzepts zur Datenbearbeitung und -auswertung, Fokusänderung

Nach der Erhebung musste nun auch das Konzept zur Bearbeitung und Auswertung der Daten aufgrund des erhobenen Materials weiter bearbeitet und definiert werden.

So etwa im Zusammenhang mit der **Transkription**: Sollte sie punktuell oder vollständig sein, nur Verbales oder auch das speziell im Fremdsprachenunterricht auf Anfängerstufe und mit Kindern sehr präzise Nonverbale wie Deixis etc. wiedergeben? Sollten nur die Lehreräusserungen dargestellt werden oder waren auch die Schüleräusserungen wichtig, u.a. zur Einschätzung der Interaktion? Wie viel versprachlichten Kontext brauchte man in der Kommentarseite, um z. B. fragmentarische Äusserungen, die es in der gesprochenen Sprache oft gibt, später in der Transkription, ohne Video, noch zu verstehen? Welches **Programm** eignete sich zur möglichst unkomplizierten, digitalen Verarbeitung grosser Datenmengen?

Hier fiel die Wahl auf das Programm *Exmaralda*, das auch gut lesbare Darstellungen der Transkription/Annotation ermöglicht, ein Korpusmanagement enthält (*Coma*), Selektion von Daten und Extraktionen (z.B. Konkordanzlisten) mit *Exakt* vorsieht, alles Schritte, die im Projekt eingeplant waren.

Als weitere Erprobung erfolgte deshalb die **vollständige Basistranskription der Probeaufnahme** in *Exmaralda*, mit allen Lehrer- und Schüleräusserungen und einem separaten, differenzierten Kommentar. Anschliessend wurde die **Segmentierung und Kodierung dieser Transkription** anhand der Version 5 des Systems der funktionalen Feinkategorien getestet. Dies führte zu weiteren Erkenntnissen und Fragen in Bezug auf die Lehrersprache und ihre technische Verarbeitung.

Auf der Wortebene waren ja die Selektion und Extraktion aus *Exmaralda* sowie die Zusammenstellung zu Konkordanzlisten mit *Exakt* vorgesehen, was technisch gut möglich war, vgl. die Skizze aus dem Anhang zum Schlussbericht Phase I auf der folgenden Seite oben.

Nun ist jedoch ein zentrales Merkmal dieser Lehrersprache, dass eine funktionale Einheit zwar aus einem einzigen Wort bestehen kann, z. B. „Aufpassen!“, dass es jedoch auch so tönen kann: „Pass bitte auf.“ Oder: „Pass doch endlich mal auf!“ Das bedeutet, dass die Feinfunktionen sprachlicher Handlungen im Unterricht von der Lehrperson auch oft durch Wortgruppen oder Sätze realisiert werden. Dies hat jedoch wiederum zur Folge, dass eine Segmentierung und Analyse auf der Einzelwort-Ebene (Wortschatz) zwar bequemer, aber für einen Grossteil der antizipierten Daten keine Lösung gewesen wäre und deshalb für das Korpus als Ganzes nicht in Frage kam. Dementsprechend musste die Segmentgrösse flexibel gehalten werden je nach Inhalt und Funktion. Daraus ergab sich zwangsläufig eine **Fokusänderung von der Wort- zur Redemittlebene**, d. h., der Forschungsgegenstand musste zu funktionalen Redemitteln im Sinne von Einzelwörtern plus Wortgruppen/*chunks* umdefiniert werden.



## Beispiel für elektronische Selektion von Wort und Erstellung von Konkordanzlisten

Das wiederum beeinflusste das **Konzept für die weitere Aufbereitung der Daten**, deren technische Extraktion, Kompilation sowie die **quantitative und qualitative Auswertung**. Denn wie konnte man die Zuordnung des Feinkodes, d.h. der Annotation, zum Inhalt, d.h. zum Segment / Redemittel technisch sicherstellen für die spätere, gemeinsame digitale Extraktion im Hinblick auf die quantitative und qualitative Auswertung? Und war die Überführung von *Token* zu *Typen* nur bei Wortlisten technisch/elektronisch möglich oder auch auf der Mehrwortebene bei Redemittellisten? Diese und weitere Fragen wurden sukzessive bearbeitet und die vorgesehenen Lösungen in Form von weiteren Skizzen dargestellt. Siehe im Folgenden zwei Versuche, das Problem der Extraktion des Redemittels zusammen mit dem Kode zu lösen, Schlussbericht Phase I:

## 1. Ursprünglich vorgesehene Annotation der Transkription, Kode zuunterst

Auszüge der transkribierten, segmentierten, mit Liste 5 kodierten Äußerungen der Lehrperson - Partiturdarstellung, siehe auch Anhang Schlussbericht Phase I):

## Übungsphase mit Lernprozessbegleitung

[124]

	..	387	388	389	390
L-D [v]					
L-D [nv]					
L-F [v]	dialogues.		Ben, alors tu reprends avec ça.		Alors demande à ton voisin, il
SCH-tot [v]		Sch fragt		Sch. sagt etwas	
[k]					
[kat]			5.2; 6.2		5.2; 2.9; 6.6

[125]

	..	391	392	393	394
L-D [v]		Camille und Jonas!	Das ist Ihre Gespräch.	Ja? also ich möchte es hören.	
L-D [nv]					
L-F [v]	va t'expliquer				Vous pouvez le
SCH-tot [v]					
[k]					
[kat]		7.6	2.5	2.9; 2.7	5.2; 2.11

[126]

		395	396
L-D [v]			Du fragst deine Nachbarin!
L-D [nv]			
L-F [v]	lire une fois vous dans votre tête, et puis vous me le lisez.		
SCH-tot [v]		(and. Sch fragt)	
[k]			
XX [kat]			2.7; 6.6

Mit dieser Annotation war jedoch die gemeinsame digitale Extraktion nicht möglich.

Also wurde ein 2. Kodierungsversuch gemacht auf der Basis der Probeaufnahme, mit dem Kode in der Transkription direkt am Anfang jedes Segments, was eine Extraktion zu Konkordanzlisten ermöglichte:

## 2. Versuch: Annotation in Transkription, Anfang Segment. Konkordanzen zu Kode 6.6:

### Auf Hilfen verweisen (Hilfsmittel, Personen)

Comm	Spk			
1	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	6.4;	6.6 Ah ja, also (unv.) kann dich das erklären, 7.5 ok. ?
2	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	einfach ist für dich!7.6 Coralie, fin /	6.6 hast du dein Wort gefunden? 7.6 Also, was suchst du?
3	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	Elephanten.6.3Also, klein-e Elephanten.	6.6 Elephanten, du suchst mit den Karten der Orthograph, der Rechtschreibung!
4	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	2.7;	6.6 Du fragst deine Nachbarin! Du fragst Coralie. 6.6
5	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	deine Nachbarin! Du fragst Coralie.	6.6 Coralie 8.1 erklärt du / erklärt dir die Übung. 4.4; 2.8
6	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-D	6.4 Ja, ok,	6.6 also es gibt auch Mathieu, es gibt auch Alessia.
7	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-F	corriger l'orthographe des mots.2.11;	6.6 Vous pouvez vous aider du livre aussi,
8	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-F	(unv.) (6.3)	6.6 Vous (n'avez qu'une) feuille? 6.4 ok
9	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-F	5.2; 2.9;	6.6 Tu cherches comment (c'est) écrit.
10	Prototyp-selektiv-5P-11-11	L-F	2.9;	6.6 Alors demande à ton voisin, il va t'expliquer.

Diese Lösung war zwar eine Möglichkeit, erwies sich jedoch als sehr schwerfällig in Bezug auf die weitere technische Auswertung und Lesbarkeit mit den Kode-Zahlen im Text der Konkordanzen. Erst zu Beginn der zweiten Phase wurde die endgültige Lösung gefunden mit der Annotation in einer zweiten Spur, aber jeweils direkt unter dem entsprechenden verbalen Segment, was sowohl die separate Extraktion als auch den späteren Zusammenzug beider Teile ermöglicht (vgl. 4.1.1, drei Beispiele mit der definitiven Form der Kodierung).

Anschliessend führte eine unabhängige, sprachwissenschaftlich qualifizierte Person **zur Überprüfung des Instruments** eine blinde Zweitkodierung eines transkribierten Teils der Probeaufnahme durch und hielt die Bemerkungen dazu schriftlich fest. Dies im Sinne der Qualitäts- und Reliabilitätssteigerung. Das Feedback im darauf folgenden Austausch bestätigte grundsätzlich die Relevanz und Funktionalität des Systems, verwies jedoch auch auf die nicht ganz einfache Handhabung der grossen Menge von Feinkategorien sowie auf einzelne Überschneidungen bei der Zuordnung. Diese systematischen Rückmeldungen führten zu einigen Anpassungen bei der Liste der Feinkategorien sowie bei der weiteren Segmentierung und Kodierung.

**Kommunikation:** Erleichternd bei diesem Prozess war, dass auftauchende Fragen und Projektstadien an den Meilensteinen mit der Projektbegleitung, Professor Dr. Th. Studer, Universität und Institut für Mehrsprachigkeit Freiburg CH, und/oder in Doktorandenworkshops mit Kolleginnen sowie anderen Professorinnen / Professoren besprochen und vorgestellt werden konnten. Zudem wurde das Projekt an der Universität Freiburg CH sowie an Sitzungen des Projekts *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen* (BSSKP) präsentiert.

### 3. Ziele und Erreichtes Phase II

#### 3.1 Überblick

Die zweite Projektphase baute auf den oben beschriebenen Ergebnissen der Projektphase I auf, mit folgenden Zielen (s. Schlussbericht Phase I, 3, S. 14-16):

##### 3.1.1 Übersicht über die Ziele und Ergebnisse der Phase II

<b>A Fokusänderung von der Wort- zur Redemittel-Ebene, Datenauswertung</b>	
<b>A1 Breite Applikation des Kodier- und Auswertungssystems</b> Aufgrund der oben beschriebenen Erkenntnisse wird das Kodier- und Auswertungssystem in den folgenden Projektphasen weiter angewendet. Dabei ist vorgesehen, dass es zusammen mit den generierten Redemittellisten nochmals auf Prägnanz, Relevanz und Trennschärfe hin überprüft wird, um es dann in der definitiven Form reliabel auf das ganze Korpus anwenden zu können.	<b>Erreicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vollständige elektronische Transkription, Segmentierung und Kodierung von zwei Aufnahmen des Hauptkorpus.</li> <li>• Zweite externe Überprüfung des Kodiersystems. Adaptation und Reduktion zur definitiven Version 12.</li> </ul>
<b>A2 Weitere Aufbereitung der erhobenen Daten</b> Die Daten des Probebeispiels sowie der 10 transkribierten, segmentierten und (voraussichtlich selektiv) kodierten Videoaufzeichnungen werden elektronisch zu einem Korpus zusammengeführt und für Abfragen zugänglich gemacht.	<b>Erreicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vollständige Transkription, Segmentierung und Kodierung aller zehn Aufnahmen (= Datenbasis).</li> <li>• Extraktion von Segmenten zu Konkordanzlisten pro Lektion. Zusammenstellung zu Gesamtkorpus.</li> </ul>
<b>A3 Transformation der Redemittel-Token der Konkordanzlisten zu Redemittel-Typen</b> Aus dem Korpus werden die Konkordanzlisten zu be-	<b>Erreicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Konkordanzlisten nach Lehrperson, Kode, Sprache, Stufe zusammengestellt.</li> </ul>

<p>stimmten, ausgewählten Fein- und Oberkategorien erstellt, aus welchen wiederum exemplarisch ähnliche <i>chunks</i> manuell zu <i>Typen</i> von funktionalen Redemitteln abstrahiert und zu einem Kompendium zusammengestellt werden sollen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation aller Redemittel in Liste.</li> <li>• Exemplarische manuelle Überführung einiger Oberkategorien/Feinkodes von <i>TOKEN</i> zu <i>Typen</i>, zu Kompendium.</li> </ul> <p><b>Offen:</b> Auswertung der sprachlichen Unsicherheiten.</p>
<p><b>A4 Ausarbeiten von Fragestellungen: weitere Analyseschritte/ exemplarische Anwendungen</b> Parallel dazu sollen Besonderheiten des ganzen Korpus beschrieben werden. Weiter könnten auf Basis des kompilierten Fragebogens datenbasierte Fragestellungen abgeleitet und am Korpus überprüft werden. Ausgangspunkt dafür können Rahmendaten wie z.B. Schulstufe, Klassencharakteristika, Lehrperson und ihr Kontakt mit der Zielsprache sein, die in Bezug zur Breite und Sicherheit der verwendeten Redemittel einer bestimmten Oberkategorie gesetzt werden. Entsprechende Analysen sind neben den gefilmten Unterrichtssituationen als weitere Möglichkeiten einer späteren Nutzung der Daten in Aus- und Weiterbildung zu verstehen, können aber auch die Grundlage für wissenschaftliche Publikationen sein.</p>	<p><b>Erreicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantitative und qualitative Analysen: Beschreibung von Oberkategorien und Einzelkode-Okkurrenzen in Bezug zu verschiedenen Variablen, mit Rangfolgen und Korrelationen.</li> <li>• Kode-Ketten (Kookkurrenzen) und Sprachwechsel.</li> <li>• Korrelationen bestimmter Resultate mit dem Fragebogen</li> </ul> <p><b>Offen:</b> Zuordnung der sprachlichen Unsicherheiten zu verschiedenen Variablen.</p>
<p><b>B Änderung durch jetzt stärker gewichtete Ziele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezug der funktionalen Kategorien zum Kompetenzprofil für Sprachlehrpersonen</li> <li>- Illustrativer Abgleich mit einer andern, GER-bezogenen, systematischen DaF-Wortschatzsammlung</li> </ul>	
<p><b>B1 Kompatibilität mit Kompetenzprofil</b> Das erarbeitete Kategoriensystem und die extrahierten Redemittel-Listen sollen anschliessend zum Sprachlehrer-Kompetenzprofil der Primarschulstufe in Bezug gesetzt werden (Pertinenz und Kompatibilität der Kategorien auf beiden Seiten). Dann gegenseitige Reflexion und Besprechung der Auffälligkeiten sowie möglicher Konsequenzen (ggf. Anpassungen des Kat-Systems resp. des Profils). Zeitpunkt: Die Arbeiten der neuen Phase des Kompetenzprofil-Projekts in Bezug auf die Differenzierung nach Zielstufe und GER-Niveau schreiten rasch voran, sodass es sinnvoll scheint, diese für die 2. Hälfte 2013 geplanten Ergebnisse abzuwarten, um im vorliegenden Projekt genauer darauf Bezug nehmen zu können.</p>	<p><b>Erreicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektion der Feinkodes des Redemittelprojekts auf die Deskriptoren / Aufgaben des BSSKP (Primarstufe)</li> <li>• Vergleich der Frequenz und Rangfolge</li> <li>• Beschreibung der Kompatibilität</li> <li>• Austausch mit Experten des BSSKP</li> </ul>
<p><b>B2 Illustrativer Abgleich</b> Voraussetzung ist die Transkription der 10 Videoaufzeichnungen und ihre Auswertung auf der Wort-Ebene, mit Auflistung der Wörter und quantitativen Angabe zu <i>Typ-Token</i>-Vorkommen. Prinzipiell ermöglicht dies <i>Exmaralda</i>. Doch erscheint der ursprünglich vorgesehene Abgleich beim jetzigen Arbeits- und Erkenntnis-</p>	<p><b>Erreicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die deutsche Lehrersprache aller kodierten Transkriptionen wurde elektronisch pro Stufe kompiliert, bereinigt und im <i>Programm R</i> mit einem Annotationspro-</li> </ul>

stand wenig lohnend, unter anderem wegen der Fokus-änderung, wäre aber mit einem hohen Zeitaufwand verbunden und hinge überdies von Charakteristiken und technischen Auswertungsmöglichkeiten verfügbarer GER-bezogener, systematischer DaF- Wortschatzsammlungen (z.B. Profile Deutsch) ab, die nicht als gegeben vorausgesetzt werden können .

gramm verarbeitet zu *Wort-Token* und *Wort-Typen*.

Diese wurden anschliessend mit *Excel* alphabetisch sortiert, manuell nachkorrigiert, zu *Lemmata-Typen* zusammengezogen und gezählt.

- Weitere elektronische Auswertung der *Lemmata-Typen* pro Stufe und total: alphabetische Listen und Listen nach Wortfrequenz / Rangfolge.

**Offen:** Abgleich mit andern Wortschatzsammlungen, GER-Niveau.

## 4. Durchgeführte Aktivitäten und Ergebnisse

### 4.1 Datenbearbeitung

#### 4.1.1 Transkription, Segmentierung, Kodierung. Optimierung des Analysemodells

Die zweite Phase umfasste zunächst die **Bearbeitung aller Daten** für die weitere Auswertung. Dazu wurden zuerst zwei transkribierte Aufnahmen des Hauptkorpus aus der unteren Primarschulstufe (VA1, VA2) anhand der damaligen Version des Systems der funktionalen Feinkategorien vollständig segmentiert und kodiert. Dabei wurden weitere Charakteristika der Lehrersprache explizit einbezogen, nämlich:

- Eine bestimmte funktionale Feinkategorie, z. B. [5.1 um Aufmerksamkeit bitten, A. verlangen](#), kann durch mehrere sprachliche Äusserungen realisiert werden: „*Aufpassen*“, „*Pass bitte auf*“ oder „*Pass doch endlich mal auf*“ (vgl. Phase I).
- Eine sprachliche Äusserung kann auch in mehreren Oberkategorien vorkommen, d.h. sie muss verschieden kodiert werden je nach Situation/Hauptfunktion im Unterrichtsverlauf. Z. B. wird „*Das ist rot*“ in einer Phase der Lerninhaltsvermittlung (Lehrperson zeigt roten Gegenstand, spricht vor, der Schüler soll es nachsprechen) kodiert als [3.3 Lerninhalt konkret, mit Beispiel, vormachen](#). Wenn die gleiche Äusserung dem Schüler als Feedback gegeben wird auf seine Äusserung, wird sie bei korrekter S-Äusserung kodiert als [4.9 Äusserung der SuS wiederholen \(Kontrolle/Bestätigung\)](#), bei falscher S-Äusserung als [4.5 Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild/Alternative geben](#).
- Eine bestimmte sprachliche Realisierung kann zudem in gewissen Kontexten gleichzeitig mehr als eine Funktion erfüllen, muss also mit Doppelkode annotiert werden: Z.B. erklärt die LP auf Deutsch, welche Gruppe singen soll, wenn sie einen bestimmten Gegenstand zeigt. „Und wenn ich das zeige, dann singen die Knaben.“ Dann fragt sie: „*Wer ist ein Knabe?*“ Damit die Richtigen singen, [überprüft sie einerseits explizit das Verständnis der Aufgabe \(2.6\)](#). Zudem richtet sie diese Frage an die Klasse und erwartet eine Antwort ([2.7, SuS knapp aufrufen/auffordern zum Handeln](#)).



Diese Eigenart des Datenmaterials erfordert beim Transkribieren, Segmentieren und Kodieren eine sehr genaue Analyse der Interaktion und des unmittelbaren verbalen Kontexts einer Lehreräußerung. Zudem ist die gesprochene Sprache im Klassenzimmer stark von der Situation abhängig, fragmentiert oder unvollständig. Deshalb mussten die Videoaufnahmen wiederholt und im Detail konsultiert, Audio- und Bildinformationen kombiniert zur Interpretation beigezogen werden. Schwierigkeiten bei der Segmentierung (Segmentgrenzen) und der Zuordnung von Segmenten zu funktionalen Feinkategorien wurden separat notiert.

Vor der vollständigen Transkription und Kodierung aller anderen Aufnahmen war ursprünglich eine weitere **Evaluation und Optimierung des Kodiersystems** durch mehrere Experten vorgesehen. In Absprache mit der Projektbegleitung wurde jedoch einem konkret durchgeführten Interrating durch eine oder mehrere Personen der Vorzug gegeben. Eine sehr qualifizierte Fachperson, die bereits mit diesem recht komplexen Kodiersystem vertraut war und deshalb auch kein spezielles Training brauchte, führte die Kontrollkodierung nun systematisch anhand der Segmente 1-570 bei VA1 durch und hielt ihre Rückmeldungen schriftlich fest. Dann fand ein Feedback-Gespräch statt.

Dies führte dazu, dass eine Liste mit der systematischen Darstellung der Probleme bei der Zuordnung/Trennschärfe resp. Prägnanz der Bezeichnung der Kategorien mit Beispielen erstellt wurde. Sie enthielt auch die Analyse, ob das Problem aufgrund des Kodiersystems oder durch eine Charakteristik des Materials entstand sowie entsprechende Lösungsvorschläge. Die anschließende zweite Diskussion mit der Fachperson bestätigte die meisten Zuordnungs- und Adaptationsvorschläge, was ein weiteres Interrating durch andere Personen erübrigte und zur **Optimierung des Kodiersystems** in der definitiven, heutigen Form führte, vgl. Ausschnitt aus der definitiven Liste, Oberkategorie (OK) 2 unten. Siehe auch Anhang 2, vollständige Liste der funktionalen Fein- und Oberkategorien sprachlicher Handlungen.

### Definitive Liste der funktionalen Feinkategorien, Ausschnitt OK 2

<b>2. Die Aufgaben und Aktivitäten steuern, organisieren</b>	<b>2.1</b>	Lektion/Sequenz eröffnen, Überblick bieten
	<b>2.2</b>	Explizit auf vorgängige/zukünftige Aktivität verweisen
	<b>2.3</b>	Aufgabe/Aktivität erklären, vormachen, Umsetzung verlangen
	<b>2.4</b>	Aufgabe/Übungsmöglichkeit anpassen
	<b>2.5</b>	Unerwünschtes nennen (nicht das/so)
	<b>2.6</b>	Verständnis der Aufgabe/Aktivität explizit überprüfen (Metaebene)
	<b>2.7</b>	SuS (namentlich) knapp aufrufen/auffordern zum Handeln
	<b>2.8</b>	Die SuS fragen, ob sie einverstanden/bereit sind, entscheiden lassen
	<b>2.9</b>	Überleiten zur nächsten Aktivität; Lektion/Sequenz beenden

Entsprechend wurden die zwei bereits kodierten Lektionen adaptiert und das System der funktionalen Feinkategorien auf alle weiteren Transkriptionen in *Exmaralda* angewendet.

Die Transkription hält auf der Verbalspur alle hörbaren, gesprochenen Äußerungen der Lehrperson sowie der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache Deutsch und der Schulsprache Französisch auf separaten Spuren fest. Eine weitere Spur unterhalb der Lehrersprache enthält den Kode/die Codes pro Segment. Die Kommentarspur ergänzt dies mit diversen Informationen zu Zeichenhaft-Nonverbalem und Situativem, s. folgende Beispiele:

## Definitive Form der Kodierung, Beispiel VA5, Wiederholung eines Lieds

## a) Die Lerninhalte reaktivieren, darstellen (OK 3)

	11	12	13	14	15
LD-d [v]	Und jetzt ein bisschen schneller	Das war zu langsam	Eins, zwei, drei und vier fünf sechs, wo ist denn deine Mutter?	Sie ist nicht hier, sie ist nicht da.	Ach, da ist sie ja!
LD-d [a]	4.6	2.5	3.3	3.3	3.3
LD-f [v]					
LD-f [a]					
S-d [v]					
S-f [v]					
SS-d [v]			Eins, zwei, drei und vier fünf sechs, wo ist denn deine Mutter?	Sie ist nicht (h)ier, sie ist nicht da.	Ach, da ist sie ja!
SS-f [v]					
K	betont "schneller", deht "langsam"				

## b) Die Aufgaben und Aktivitäten steuern (OK 2)

	36	37	38	39	40	41
LD-d [v]	Und wenn ich das zeige, dann singen die Knaben.	Wer ist ein Knabe?		Gut.	Seid ihr parat?	Und wenn ich das zeige/ noch das/ dann singen alle zusammen.
LD-d [a]	2.3	2.6, 2.7		4.2	2.8	2.3
LD-f [v]						
LD-f [a]						
S-d [v]			Eh, Simon, Nathan, eh Dylan.			
S-f [v]						
SS-d [v]						
SS-f [v]						
K	zeigt anderen Stift	deutet auf S				Zeigt beide Stifte

## c) Die Lernprozesse begleiten, Feedback geben (OK 4)

	51	52	53	54	55	56	57
LD-d [v]	ca: Ach, da ist sie ja.		Morgan: Ach, da ist sie ja.			Ach ist nicht acht!	Das ist ach-t und das ist ach.
LD-d [a]	4.5		2.7	4.5		4.4	4.6
LD-f [v]							
LD-f [a]							
S-d [v]		((L)) Ach, da ist/ ist sie ja.			((M)) Ach, das/ da ist sie ja.		
S-f [v]							
SS-d [v]							
SS-f [v]							
K	spricht vor, verbessert	S spricht nach				Schreibt Ach und 8 an WT, streiche 8 durch.	Zeigt darauf.

Diese Segmentierung und Kodierung der Transkriptionen ergab für das ganze Hauptkorpus rund 10'000 Segmente, davon etwa 7800 Äusserungen / Segmente von Lehrpersonen.

## 4.1.2 Datenbasis - Überblick

Bezeichnung anonymisierte Lektion		Stufe	Datum Videoaufnahme	Verwendg. für Weiterbildung	Dauer Video min	Äusserungen / Segmente total	Davon Segmente Lehrperson	in %
Video	Fragebogen							
V0	Probeaufnahme	5P/7H	16.11.11	ja	53			
VA1	FA1	3P/5H	26.04.12	ja	48	1376	1145	83.2
VA2	FA2	3P/5H	27.04.12	ja	44	808	541	67.0
VA3	FA3	3P/5H	04.05.12	ja	71	1533	1218	79.5
VA4	FA4	3P/5H	04.05.12	ja	66	1272	931	73.2
VA5	FA5	3P/5H	04.12.12	ja	45	799	596	74.6
Total VA1-VA5					274	5788	4431	76.6

Bezeichnung anonymisierte Lektion		Stufe	Datum Videoaufnahme	Verwendg. für Weiterbildung	Dauer Video min	Äusserungen / Segmente total	Davon Segmente Lehrperson	in %
Video	Fragebogen							
<b>VB1</b>	<b>FB1.1</b>	6P/8H	24.04.12	ja	41	638	536	84.0
	<b>FB1.2</b>			ja				
<b>VB2</b>	<b>FB2</b>	6P/8H	02.04.12	nein	44	545	475	87.2
<b>VB3</b>	<b>FB3</b>	6P/8H	03.05.12	ja	46	909	743	81.7
<b>VB4</b>	<b>FB4</b>	6P/8H	07.05.12	ja	55	939	687	73.2
<b>VB5</b>	<b>FB5</b>	6P/8H	23.05.12	ja	54	1257	936	74.5
<b>Total VB1-VB5</b>					<b>240</b>	<b>4288</b>	<b>3377</b>	<b>78.8</b>
<b>Total VA + VB = VAB</b>					<b>514</b>	<b>10'076</b>	<b>7808</b>	<b>77.5</b>

### 4.1.3 Präzisierung der Auswertungsschritte

In der Planung und Umsetzung der folgenden Datenauswertungen mussten die Forschungsfragen und Vorgehensweisen z.T. weiterhin eingegrenzt werden im Zusammenhang mit der Zielsetzung und den Charakteristiken des Materials, sowie natürlich der technischen Machbarkeit und/oder der zur Verfügung stehenden Zeit. Hier waren oft Auswertungsskizzen sowie die Besprechungen mit zwei wissenschaftlichen Mitarbeitenden (der schon erwähnten Expertin und einem Informatik-Spezialisten) eine wertvolle Hilfe, da so z. T. auch interessante Lösungen gefunden wurden.

## 4.2 Datenauswertung und Ergebnisse

### 4.2.1 Konkordanzlisten

Diese Listen sind eine Darstellungsform empirisch erhobener sprachlicher Daten in der Korpuslinguistik. Sie zeigen das interessierende sprachliche Phänomen mit seinen Varianten im jeweiligen sprachlichen Kontext: links davon steht der vorhergehende, rechts davon der folgende Teil der sprachlichen Äusserung.

Die Sammlung und Katalogisierung des Materials konnte nun durchgeführt und die systematische Analyse und Beschreibung der erhobenen Daten bezüglich Regularitäten und Varianz der verwendeten Redemittel begonnen werden: Aus den in *Exmaralda* transkribierten und kodierten Aufnahmen wurden mit *Exakt* sukzessive alle Äusserungen/Redemittel der Lehrpersonen in Deutsch und Französisch extrahiert und in *Excel* zu Konkordanzlisten kompiliert. Diese wurden anschliessend zusammengeführt zu einem elektronisch weiter auswertbarem Hauptkorpus, geordnet nach folgenden Variablen: 1. Stufe (VA, VB), 2. Funktionale Oberkategorie / Feinkode 3. Lektion / Lehrperson, 4. Sprache.

Dies zeigt der folgende **Ausschnitt aus den Konkordanzlisten von VA, Kode 2.2** mit den Redemitteln der Lehrpersonen in Deutsch oder Französisch aus drei Lektionen, hier in Rot:

## Ausschnitt aus den Konkordanzlisten VA, Kode 2.2 mit Redemitteln

20	VA1	ER-d	lleicht wir haben noch ein paar Minuten.	<b>Vielleicht wir haben noch ein paar Minuten,</b>	wir können die Viertklässler/ Diego, kom	2,2
21	VA1	ER-f	((Ah))	<b>on verra après,</b>	ok?	2,2
22	VA1	ER-f	c'est une boîte sur l'image, ((hein?))	<b>Moi j' n'avais pas/</b>	D'accord? J'ai pris la peinture comme ç	2,2
23	VA1	ER-f	((hein?)) Moi j' n'avais pas/ D'accord?	<b>J'ai pris la peinture comme ça,</b>	mais	2,2
24	VA1	ER-f	Assieds-toi!	<b>On a encore deux minutes,</b>	on va voir si les quatrième années se so	2,2
25	VA1	ER-f	vont au catéchisme, merci beaucoup. Ok!	<b>On ferait peut-être une fois bien de revoir ça avec les quatrième années aussi.</b>	((Eh)), Hachim et Asra, (vous) pouvez re	2,2
1	VA5	LD-f	'est fini, l'allemand c'est fini ((unv)).	<b>On va jouer à ce jeu la semaine/ eh jeudi.</b>		2,2
1	VA3	SR-d	Gut. Also jetzt haben wir Deutsch.	<b>Wie ich vorher gesagt habe.</b>	Also jetzt machen wir das Tagesmenü.Wer	2,2
2	VA3	SR-d	reitag, den vierten Mai.Richtig, gut.Also	<b>jetzt machen wir verschiedene Sachen.</b>	Am Anfang spielen wir den Dialog: "Hey,	2,2
3	VA3	SR-d	den Dialog: "Hey, was ist denn los?" Ok?	<b>Und nachher machen wir drei Gruppen</b>	und wir arbeiten das Ratespiel,Farben ((	2,2

## 4.2.2 Kompendium der funktionalen Redemittel

Um zu einer umfassenden Sammlung der in den zehn Lektionen realisierten deutschsprachigen Redemittel zu kommen, wurden diese aus der mittleren Spalte weiter extrahiert, zu Rohlisten nach Stufen geordnet sowie zum Gesamtkorpus VAB kompiliert. Dort wurden sie wiederum organisiert wie bei den Konkordanzlisten. Ein Hauptziel des vorliegenden Projekts war somit erreicht.

Zusätzlich können die deutschen Redemittel der Lehrpersonen, wie in der Phase I skizziert und das Beispiel des Feinkodes 2.2 unten illustriert, in andere Listen überführt werden, indem sie

1. manuell weiter nach semantischen und/oder formalen Kriterien gruppiert werden. Dieser Arbeitsschritt ist zwar interessant, aber auch aufwändig, da die Zahl der Redemittel pro Feinkode teilweise sehr gross ist (vgl. 4.2.3.3, Übersicht zur Okkurrenz der Codes in Deutsch, nach Stufen und mit Beispielen von Redemitteln).
2. Zudem ist bisher noch kein digital-formales Sortiersystem bekannt, das diese Subkategorien der Redemittel innerhalb der Feinkodes konkret und effizient erstellen hilft. Im Gegensatz dazu ist dies technisch mithilfe von Programmen bei einzelnen Wörtern möglich (jedoch ebenfalls mit manueller Nachbereitung), so wie es hier im Projekt bei der Wortschatzliste durchgeführt wurde (s. 4.2.9).
3. Aus diesen semantisch-formalen Untergruppen werden nun in einem weiteren Schritt, wiederum manuell, alle gleichen oder vergleichbaren *Token* zu *Typen* synthetisiert und ihre Frequenz notiert.
4. In der Perspektive der Benutzung des Kompendiums für die Lehrerbildung im DaF-Bereich sollten dabei auch sprachliche Fehler verbessert werden, z.B. Syntax- oder Grammatik-, seltener Wortschatzfehler, die selbst in der gesprochenen Sprache nicht toleriert werden können. Sie sind in der mittleren Spalte unten hellgrau unterlegt. Hier ist vor allem als Hilfe für Nicht-Muttersprachler eine moderate sprachliche Normierung wichtig.

Wie bereits gesagt, wurden einzelne Teile des ganzen Kompendiums bereits exemplarisch in dieser Form bearbeitet, z.B. die relativ kleine Feinkategorie 2.2 in Deutsch unten (76 Token). Aus der Liste der Redemittel-Typen (rechte Spalte) können in weiteren Schritten gezielt Redemittel ausgewählt und wieder mit Situationen und Aufgaben verbunden werden und so direkt in didaktische Unterlagen und Szenarios einfließen. Das kann auch mit den fehlerhaften Token geschehen, z.B. verbunden mit der Aufforderung zur Korrektur bestimmter, häufiger Schwächen.

Die weitere Bearbeitung des ganzen Kompendiums zur didaktischen Nutzung / Publikation erfolgt nach dem Projektende.

#### 4.2.2.1 Auszug aus Kompendium: Feinkode 2.2, Deutsch, komplett

Redemittel-Token	Kode	Token sortiert nach Kode + Inhalt	Kode	Redemittel-Typen	Zahl
			2,2	Explizit auf vorgängige / zukünftige Aktivität verweisen	
			A	Auf vorgängige Aktivität verweisen	
Oder, warst du schon einmal?	2,2	Oder, warst du schon einmal?	2,2	Habt ihr schon mal gespielt?	1
und das nächste Mal / bist du dran,	2,2	und das nächste Mal / bist du dran,	2,2	Hast du das schon mal gemacht?	1
Für die Hausaufgaben habt ihr selber Reime geschrieben.	2,2	Für die Hausaufgaben habt ihr selber Reime geschrieben.	2,2	Oder warst du schon einmal dran?	1
Hast du was geschrieben?	2,2	Hast du was geschrieben?	2,2	Du hast sicher etwas (ab)gegeben.	1
das korrigierst du später:	2,2	das korrigierst du später:	2,2	Hast du was geschrieben?	1
Du hast selber ein Reim geschrieben.	2,2	Du hast selber ein Reim geschrieben.	2,2	Du hast selber einen Reim geschrieben.	1
Hausaufgaben werde ich später einsammeln.	2,2	Hausaufgaben werde ich später einsammeln.	2,2	Für die Hausaufgaben habt ihr selber Reime geschrieben.	1
je/ jetzt sind wir fertig mit den Farben.	2,2	je/ jetzt sind wir fertig mit den Farben.	2,2	Wie ich vorher gesagt habe.	1
Frau und Mann,	2,2	Frau und Mann,	2,2	Haben wir schon gehört.	2
Das ist, was wir gehört haben,	2,2	Das ist, was wir gehört haben,	2,2	Das hat er schon gesagt.	1
noch einmal werden wir den Text gut zuhören und nachsprechen,	2,2	noch einmal werden wir den Text gut zuhören und nachsprechen,	2,2	Nummer vier haben wir schon gesagt.	1
nachsprechen.	2,2	Wir machen das noch einmal.	2,2	Das haben wir schon vor den Ferien gemacht.	1
Wir machen das noch einmal.	2,2	wir hatten keine in der Klasse.	2,2	Ihr habt das in der fünften Klasse schon gelernt.	1
wir hatten keine in der Klasse.	2,2	Für das letzte Mal werden wir das hier noch einmal üben.	2,2	Das wisst ihr.	1
Für das letzte Mal werden wir das hier noch einmal üben.	2,2	du hast sicher etwas (geben).	2,2	Wir machen dreimal das Spiel von letzter Woche.	1
du hast sicher etwas (geben).	2,2	wir sind bald fertig.	2,2	Es ist das Gleiche wie bei...	1
wir sind bald fertig.	2,2	Wir haben noch zwei Minuten und dann sind wir fertig.	2,2	So wie immer.	1
Wir haben noch zwei Minuten und dann sind wir fertig.	2,2	Vielleicht wir haben noch ein paar Minuten.	2,2	Jetzt sind wir fertig mit den Farben.	1
Vielleicht wir haben noch ein paar Minuten.	2,2	Vielleicht wir haben noch ein paar Minuten,			
Vielleicht wir haben noch ein paar Minuten,	2,2	Wie ich vorher gesagt habe.	B	Auf zukünftige Aktivität verweisen	
Wie ich vorher gesagt habe.	2,2	jetzt machen wir verschiedene Sachen.	2,2	Jetzt machen wir verschiedene Sachen.	1
jetzt machen wir verschiedene Sachen.	2,2	Und nachher machen wir drei Gruppen	2,2	Das Ziel für euch ist folgendes.	1
Und nachher machen wir drei Gruppen	2,2	Und nachher: Heft.	2,2	Ich will euch noch etwas sagen.	1
Und nachher: Heft.	2,2	Das erkläre ich nachher.	2,2	Ich erkläre das jetzt.	1
Das erkläre ich nachher.	2,2	und nachher/ lesen wir diesen Text noch einmal.	2,2	Jetzt erklären wir die Übung.	1



und nachher/ lesen wir diesen Text nocheinmal.	2,2	Das haben wir schon vor den Ferien gemacht.	2,2	das Ratespiel, das ist hier, Aufgabe zwei, das sind Farben.	1
Das haben wir schon vor den Ferien gemacht.	2,2	Ich erkläre das.	2,2	Das erkläre ich nachher.	1
Ich erkläre das.	2,2	Jetzt erklären wir die Übung,	2,2	Und nachher machen wir drei Gruppen.	1
Jetzt erklären wir die Übung,	2,2	Ratespiel, das ist hier, Zwei, das sind Farben.	2,2	Und nachher wechseln wir die Gruppen.	1
Ratespiel, das ist hier,	2,2	Und nachher drei, Heft fünf, Seite fünfundzwanzig,	2,2	Und nachher braucht ihr das Heft.	1
Zwei, das sind Farben.	2,2	und nachher wechseln wir die Gruppen.	2,2	Und nachher Aufgabe drei im Heft, Übung fünf, Seite fünfundzwanzig.	1
Und nachher drei, Heft fünf, Seite fünfundzwanzig,	2,2	und nachher, (ihr könnt), die Blätter mischen.	2,2	Und nachher könnt ihr die Blätter mischen.	1
und nachher wechseln wir die Gruppen.	2,2	und nachher ihr arbeitet hier mit eh/ die Bilder und die Wörter,	2,2	Und nachher arbeitet ihr hier mit den Bildern und den Wörtern.	1
und nachher, (ihr könnt), die Blätter mischen.	2,2	Wenn das ist fertig, ihr könnt schauen, ob das ist richtig,	2,2	Und dann, ein wenig weiter, vielleicht Französisch, Deutsch, etcetera.	1
und nachher ihr arbeitet hier mit eh/ die Bilder und die Wörter,	2,2	Und nachher, wenn es fes/ fertig ist, ihr könnt zusammen kontrollieren.	2,2	Wir werden Gegenstände hören, Schulsachen.	1
Wenn das ist fertig, ihr könnt schauen, ob das ist richtig,	2,2	ich will noch etwas euch sagen.	2,2	Noch einmal werden wir den Text aufmerksam hören und nachsprechen, nachsprechen.	1
Und nachher, wenn es fes/ fertig ist, ihr könnt zusammen kontrollieren.	2,2	Das machen wir nächste Mal.	2,2	Und nachher lesen wir diesen Text noch einmal.	1
ich will noch etwas euch sagen.	2,2	aber am eh/ Dienstag.	2,2	Dann machen wir heute noch einmal eine.	1
Das machen wir nächste Mal.	2,2	Das machen wir fertig, aber am Dienstag.	2,2	Wir machen das noch einmal.	1
aber am eh/ Dienstag.	2,2	Habt ihr schon mal gespielt?	2,2	Wir machen das vielleicht nochmal.	1
Das machen wir fertig, aber am Dienstag.	2,2	Schon mal gemacht?	2,2	Und dann noch zwei.	1
Habt ihr schon mal gespielt?	2,2	wir machen vielleicht nochmal.	2,2	Und dann komme ich und höre mal zu.	1
Schon mal gemacht?	2,2	du hast schon das letzte Mal gemacht,	2,2	Jetzt üben wir das hier zum letzten Mal.	1
wir machen vielleicht nochmal.	2,2	oder vielleicht das nächste Mal?	2,2	Und nachher, wenn es fertig ist, könnt ihr es zusammen kontrollieren.	1
du hast schon das letzte Mal gemacht,	2,2	das wisst ihr.	2,2	Wenn das fertig ist, könnt ihr schauen, ob das richtig ist.	1
oder vielleicht das nächste Mal?	2,2	Ihr habt das in der fünften Klasse schon gelernt.	2,2	Und dann versuchen wir zu korrigieren.	1
das wisst ihr.	2,2	Das Ziel ((2s)) für euch ist:	2,2	Das korrigierst du später.	1
Ihr habt das in der fünften Klasse schon gelernt.	2,2	dann machen wir/ wir machen heute noch einmal eine.	2,2	Hausaufgaben werde ich später einsammeln.	1
Das Ziel ((2s)) für euch ist:	2,2	Ihr könnt dann ein anderes Mal fertig ausmalen.	2,2	Da müssen wir noch etwas (daran) arbeiten.	1
dann machen wir/ wir machen heute noch einmal eine.	2,2	Wir schauen dann später zusammen. ((13s))	2,2	Die Pluralformen werden wir noch üben und lernen.	1
Ihr könnt dann ein anderes Mal fertig ausmalen.	2,2	Nummer vier haben wir schon gesagt.	2,2	(Das, und) dann hören wir auf.	3
Wir schauen dann später zusammen. ((13s))	2,2	Wenn wir/ wenn ihr hier rausgeht, zeige ich irgendeine Zeit	2,2	Noch zwei Wörter und dann ist Schluss.	1
Nummer vier haben wir schon gesagt.	2,2	Und morgen singt ihr ganz schön den Ersten Mai,	2,2	Jetzt muss ich da abbrechen.	1
Wenn wir/ wenn ihr hier rausgeht, zeige ich irgendeine Zeit	2,2	Und dann noch/ noch zwei	2,2	Wir sind bald fertig.	1
Und morgen singt ihr ganz schön den Ersten Mai,	2,2	und dann hören wir auf.	2,2	Wir haben noch zwei Minuten und dann sind wir fertig.	1
Und dann noch/ noch zwei	2,2	dann hören wir auf.	2,2	Vielleicht haben wir noch ein paar Minuten.	2

und dann hören wir auf.	2,2	es ist das Gleiche wie bei ((unv)) ((hustet)) ((7s)).	2,2	Wenn's nicht fertig ist, macht ihr es als Hausaufgaben!	2
dann hören wir auf.	2,2	Und dann, ein wenig weiter, vielleicht Französisch, Deutsch, etcetera.	2,2	Das machen wir nächstes Mal.	1
es ist das Gleiche wie bei ((unv)) ((hustet)) ((7s)).	2,2	und dann versuchen wir zu korrigieren.	2,2	Oder vielleicht das nächste Mal?	1
Und dann, ein wenig weiter, vielleicht Französisch, Deutsch, etcetera.	2,2	da müssen wir noch etwas arbeiten.	2,2	Und das nächste Mal bist du dran.	1
und dann versuchen wir zu korrigieren.	2,2	Wir korrigieren gleich.	2,2	Ihr könnt es dann ein anderes Mal fertig ausmalen.	1
da müssen wir noch etwas arbeiten.	2,2	so wie immer.	2,2	Wir schauen das dann später zusammen an.	1
Wir korrigieren gleich.	2,2	Wir machen dreimal das Spiel von letzte Woche.	2,2	Das machen wir fertig, aber am Dienstag.	2
so wie immer.	2,2	und dann komme ich (und höre mal zu).	2,2	Wir machen das zusammen am Freitag.	1
Wir machen dreimal das Spiel von letzte Woche.	2,2	Das, und denn hörn wir auf.	2,2	Wir brauchen das am Freitag wieder.	1
und dann komme ich (und höre mal zu).	2,2	Wenn's nicht fertig ist, macht ihr es für die Hausaufgaben!	2,2	Und morgen singt ihr ganz schön den Ersten Mai.	1
Das, und denn hörn wir auf.	2,2	(Jetzt muss ich da abrechnen).	2,2	Wenn ihr hier rausgeht, zeige ich irgendeine Zeit	1
Wenn's nicht fertig ist, macht ihr es für die Hausaufgaben! (Jetzt muss ich da abrechnen).	2,2	Haben wir schon gehört.	Ausserhalb Kontext nicht mehr verwendbar:  Frau und Mann,  wir hatten keine in der Klasse.		
Haben wir schon gehört.	2,2	Wir werden eh eh/ Gegenstände hören, Schulsachen.			
Wir werden eh eh/ Gegenstände hören, Schulsachen.	2,2	hat (Naom) schon gesagt.			
hat (Naom) schon gesagt.	2,2	Die Pluralformen werden wir noch ü-ben und ler-nen.			
Die Pluralformen werden wir noch ü-ben und ler-nen.	2,2	Wir machen das zusammen am Freitag.			
Wir machen das zusammen am Freitag.	2,2	noch zwei Wörter und dann ist Schluss.			
noch zwei Wörter und dann ist Schluss.	2,2	wir brauchen das am Freitag wieder.			

### 4.2.3 Einzelkode-Okkurrenzen

Parallel zur Kompilierung und Sortierung der funktionalen Feinkategorien und ihrer realisierten Redemittel, wie sie oben dargestellt wurden, erfolgte im Projekt nun auch eine ausführliche quantitative Analyse der Daten. Dazu wurden zunächst die Codes aus den Konkordanzlisten in *Excel* extrahiert und separat weiter statistisch bearbeitet bezüglich Frequenz pro Stufe, Oberkategorie, Einzelkode, Sprache sowie Lehrperson/Lektion.

Die Forschungsfrage lautet hier:

Gibt es bei den zehn aufgezeichneten Lektionen trotz optionaler Inhalte Regularitäten in der Okkurrenz von Einzelkodes (= abhängige Variable) in Verbindung mit den unabhängigen Variablen Stufe, Oberkategorie, Sprache und Lehrperson/Lektion?

Hypothese 1: Es gibt bei allen Lektionen in der Okkurrenz von Einzelkodes Regularitäten in Verbindung mit den unabhängigen Variablen Stufe, Oberkategorie, Sprache und Lehrperson / Lektion.

Diese Hypothese stützt sich auf die gleiche Annahme wie das System der funktionalen Kategorien, das wichtige überindividuelle, funktionale sprachliche Handlungen und typische Unterrichtsbereiche postuliert.

#### 4.2.3.1 Verteilung der Kode-Okkurrenzen zwischen den Stufen, Oberkategorien und Sprachen: Konstanz und Varianz

Die Hypothese zu Konstanz und Varianz der Daten soll nun am Beispiel der Rangkorrelation der Variable Oberkategorien in Bezug auf das ganze Korpus, die Stufen und die Sprachen besprochen werden. Zur Verdeutlichung hier nochmals die Oberkategorien mit ihrer Verteilung in VA und VB:

##### Oberkategorien (OK): Verteilung in VA + VB

1 Die pädagogische Beziehung pflegen						
2 Die Aufgaben und Aktivitäten steuern, organisieren						
3 Die Lerninhalte reaktivieren, darstellen, vermitteln, überprüfen						
4 Die Lernprozesse begleiten, Feedback geben						
5 Die sozialen Prozesse regulieren						
<b>VA tot</b>	Rang 1	OK 2	<b>Token</b> 2246	<b>%</b> 47.8	<b>% DE</b> 83.0	<b>% FR</b> 17.0
	Rang 2	OK 4	1298	27.6	83.0	17.0
	Rang 3	OK 3	839	17.9	87.0	13.0
	Rang 4	OK 5	273	5.8	68.0	32.0
	Rang 5	OK 1	40	0.9	88.0	12.0
			<b>100.0</b>	<b>82.7</b>	<b>17.3</b>	
<b>Token VA</b>			<b>4696</b>		<b>DE 3885</b>	<b>FR 811</b>
<b>VB tot</b>	Rang 1	OK 4	<b>Token</b> 1611	<b>%</b> 45.2	<b>% DE</b> 90.0	<b>% FR</b> 10.0
	Rang 2	OK 2	1193	33.5	95.0	5.0
	Rang 3	OK 3	519	14.6	90.0	10.0
	Rang 4	OK 5	209	5.9	92.0	8.0
	Rang 5	OK 1	32	0.9	91.0	9.0
			<b>100.0</b>	<b>92.4</b>	<b>7.6</b>	
<b>Token VB</b>			<b>3564</b>		<b>DE 3294</b>	<b>FR 270</b>

Wenn man die Okkurrenzen in den Oberkategorien betrachtet, den eigentlichen Handlungsbe-  
reichen des Unterrichts, fällt auf, dass die Oberkategorien 3, 5 und 1 bei VA und VB diesel-  
ben Ränge 3-5 einnehmen, mit nahezu identischen Prozentzahlen bei OK 5 und 1 und einem  
nur rund 3% höheren Wert von OK 3 in VA. Sie sind also sehr konstant.

Die höchsten Frequenzen und oberen Ränge dagegen werden in beiden Stufen von den Ober-  
kategorien 2 und 4 eingenommen, aber interessanterweise in der umgekehrten Reihenfolge:  
OK 2, die Aktivitätssteuerung durch die Lehrperson, ist in der unteren Stufe auf Rang 1 und  
also auch angesichts der hohen Okkurrenzzahlen markant wichtiger als auf der oberen Stufe  
(47.8% / 33.5%). Dagegen ist auf Rang 1 der oberen Stufe die OK 4, die Lernprozessbeglei-  
tung der Schüler durch die Lehrperson. Sie ist deutlich frequenter als bei VA (45.2% /  
27.6%), und so gesehen wichtiger im Unterricht der oberen Primarschulklassen des vorlie-  
genden Korpus. Hier findet sich also ein klarer Unterschied zwischen den beiden Stufen.

Eine zweite Frage ist, ob sich der Anteil der Zielsprache Deutsch im Verhältnis zur Schul-  
sprache Französisch ändert zwischen dem ersten und dem vierten Jahr Fremdsprachenunter-  
richt in der Primarschule.

Hier wird auf der Stufenebene ein sehr deutlicher Unterschied sichtbar: Im Durchschnitt gibt es eine Zunahme von rund 10% in der bereits sehr hohen Frequenz der deutschen Äusserungen von VA zu VB (82.7% / 92.4%). Entsprechend nimmt der Anteil an Französisch ab (17.3% / 7.6%).

Drittens stellt sich die Frage, ob die zwei Sprachen innerhalb der Oberkategorien / Handlungsbereiche in den beiden Stufen proportional gleich stark vertreten sind oder ob es hier bedeutende Unterschiede gibt.

Hier lässt sich zeigen, dass die Verhältnisse in VB konstanter sind als in VA, prozentual variieren die Oberkategorien innerhalb von Deutsch und Französisch jeweils um maximal 5%. Dagegen gibt es in VA, wo die Prozente in vier Oberkategorien sonst gleich wie in VB um max. 5% variieren, einen „Ausreisser“, und das ist Oberkategorie 5: Hier ist Deutsch um 15-20% geringer vertreten als in den anderen Oberkategorien und Französisch entsprechend häufiger. Offenbar ist es also auf dieser Stufe noch üblicher, (sinnvoller oder notwendiger?), die sozialen Prozesse in der Schulsprache der Kinder zu regulieren.

Viertens und unabhängig von der Oberkategorie sollen hier noch die Proportionen der Lehr- zu den Schüleräusserungen (Okkurrenzen) in Bezug auf die Stufen betrachtet werden (vgl.

4.1.2, Datenbasis - Überblick):

Die Proportionen der Sprechenden sind in der 5H und in der 8H fast identisch und konstant, sie unterscheiden sich nur um rund 2%: In VA gibt es bei 5788 Okkurrenzen durchschnittlich 76.6% Lehrer- und 23.4% Schüleräusserungen, in VB bei 4288 Okkurrenzen rund 78.8% Lehrer- und 21.2% Schüleräusserungen. Grob gesagt ist das drei Viertel zu einem Viertel. Auch innerhalb der Stufe, zwischen den verschiedenen Lektionen, ist die Grösse des Unterschieds fast gleich und somit konstant, sie beträgt bei VA max. 15.2%, bei VB max. 14 %.

#### 4.2.3.2 Korrelationsanalyse

Am Schluss dieser übergreifenden quantitativen Analysen soll hier noch die Frage der Konstanz und Varianz anhand der Korrelationen der folgenden Tabellen beschrieben werden. Sie basieren auf den quantitativen Einzelkode-Auswertungen, die mit der Programmiersprache «R» weiter auf Rangfolgen und Korrelationen ausgewertet wurden. Für die Korrelationsanalyse wurde der Rangkorrelationskoeffizient *Spearman's Rho* verwendet, welcher den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalsreihen zufallskritisch misst. Die folgenden Korrelationstabellen beinhalten alle Korrelationskoeffizienten für die jeweils verglichenen Reihen.

Bei der Analyse war von besonderem Interesse, inwiefern es Zusammenhänge zwischen den Stufen und den jeweiligen Sprachen gibt, d.h. wie stark jeweils die Abfolge (die Rangfolge)

Kode	VADE	VBDE
2,3	1	1
4,2	2	2
2,7	3	3
3,3	4	11
2,9	5	9
3,5	6	14
2,8	7	17
4,6	8	6
2,6	9	16
4,5	10	23

der Feinkodes übereinstimmt, wofür hier der Begriff der *relativen «Wichtigkeit»* verwendet wird. Hier links zur **Illustration der Vorgehensweise** eine Tabelle mit den Codes und den jeweiligen Rängen, wie sie für die Berechnung der Rangkorrelationskoeffizienten verwendet wird:

Diese Tabelle zeigt ganz links die ersten zehn Ränge der Codes in VADE und rechts, welche Ränge diese Codes jeweils in VBDE haben. VADE bildet hier die Ankerreihe, die mit der Vergleichsreihe VBDE korreliert wird.

Entsprechend wurden, wie in den Korrelationstabellen unten ersichtlich, VADE, VAFR, VBDE,

VBFR miteinander korreliert. Zudem wurden VATOT mit VBTOT und VABDE mit VABFR separat korreliert (nur separat möglich, da sie sich teilweise überlappen).

Die genannten Korrelationen wurden jeweils über alle Codes, über die Kode-Oberkategorien und jeweils innerhalb der Kode-Kategorien durchgeführt, woraus die nachfolgenden Tabellen resultieren.

Anders ausgedrückt, wurden in den folgenden Korrelationstabellen der Kode-Okkurrenzen jeweils die zwei Sprachen der beiden Stufen miteinander korreliert (s. oberer Teil der Tabellen). Dasselbe wurde jeweils für die beiden Stufen gemacht, ohne diese in die Sprachen zu unterteilen, und jeweils für die beiden Sprachen, ohne diese nach Stufe zu differenzieren (s. unterer Teil der Tabellen):

### VAB: Korrelationstabellen der Kode-Okkurrenzen

Alle Codes				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	<u>0,804</u>	<u>0,903</u>	<u>0,762</u>
VAFR	<u>0,804</u>	1,000	<u>0,807</u>	<u>0,818</u>
VBDE	<u>0,903</u>	<u>0,807</u>	1,000	<u>0,897</u>
VBFR	<u>0,762</u>	<u>0,818</u>	<u>0,897</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		<u>0,911</u>		
VABDE-VABFR:		<u>0,836</u>		

OK 3				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	0,377	0,714	0,261
VAFR	0,377	1,000	0,754	<u>0,824</u>
VBDE	0,714	0,754	1,000	<u>0,812</u>
VBFR	0,261	<u>0,824</u>	<u>0,812</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		0,714		
VABDE-VABFR:		0,493		

Alle Oberkategorien (OK)				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	<u>1,000</u>	<u>0,900</u>	<u>0,900</u>
VAFR	<u>1,000</u>	1,000	<u>0,900</u>	<u>0,900</u>
VBDE	<u>0,900</u>	<u>0,900</u>	1,000	<u>1,000</u>
VBFR	<u>0,900</u>	<u>0,900</u>	<u>1,000</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		<u>0,900</u>		
VABDE-VABFR:		<u>1,000</u>		

OK 4				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	<u>0,711</u>	<u>0,983</u>	<u>0,845</u>
VAFR	<u>0,711</u>	1,000	0,594	<u>0,882</u>
VBDE	<u>0,983</u>	0,594	1,000	<u>0,778</u>
VBFR	<u>0,845</u>	<u>0,882</u>	<u>0,778</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		<u>0,983</u>		
VABDE-VABFR:		<u>0,780</u>		

OK 1				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	0,241	0,609	0,494
VAFR	0,241	1,000	0,422	<u>0,820</u>
VBDE	0,609	0,422	1,000	<u>0,764</u>
VBFR	0,494	<u>0,820</u>	<u>0,764</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		0,598		
VABDE-VABFR:		0,619		

OK 5				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	0,580	0,600	0,319
VAFR	0,580	1,000	0,580	0,265
VBDE	0,600	0,580	1,000	<u>0,812</u>
VBFR	0,319	0,265	<u>0,812</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		0,657		
VABDE-VABFR:		0,600		



OK 2				
Rho	VADE	VAFR	VBDE	VBFR
VADE	1,000	<u>0,933</u>	<u>0,962</u>	<u>0,810</u>
VAFR	<u>0,933</u>	1,000	<u>0,895</u>	<u>0,878</u>
VBDE	<u>0,962</u>	<u>0,895</u>	1,000	<u>0,873</u>
VBFR	<u>0,810</u>	<u>0,878</u>	<u>0,873</u>	1,000
				Median:
VATOT-VBTOT:		<u>0,962</u>		
VABDE-VABFR:		<u>0,933</u>		

**Spearman's Rangkorrelationskoeffizient**

grün/fett: Signifikant

→ unterstrichen: zweiseitig signifikant bei einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 0.01

→ nicht unterstrichen: zweiseitig signifikant bei einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 0.05

Kursiv: Nicht zu verwendende Werte, da eine oder beide der korrelierten Reihen zu geringe Frequenzen aufweist.

**Resultate der Korrelationsanalyse**

Betrachtet man alle Tabellen, sind viele relativ hohe, oft signifikante Korrelationen zu erkennen. Dies vor allem auf der höchsten Aggregatstufe – alle Codes zusammengefasst bzw. alle Oberkategorien zusammengefasst – und auch bei den Oberkategorien 2 und 4.

**Alle Codes und Kode-Oberkategorien**

Werden die Häufigkeiten **aller Codes** über die Stufen und Sprachen miteinander korreliert, stellt man fest, dass erwartungsgemäss alle – mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% – einen signifikanten, starken Zusammenhang zwischen min. 0.762 und max. 0.911 aufweisen (siehe Tab. alle Codes; ausgewiesen sind hier und im Folgenden die Werte von *Spearman's Rho*).

Damit wird die Hypothese gestützt, dass die jeweils verwendeten Funktionen, die hier in den Feinkodes definiert sind, zwischen der Schulsprache Deutsch und Französisch kaum variieren. Mit anderen Worten, die Sprachfunktionalitäten werden zwischen den Stufen, sowie zwischen Deutsch und Französisch in ähnlicher – relativer – Häufigkeit verwendet und haben somit eine ähnliche *relative Wichtigkeit*.

Noch deutlicher zeigt sich dieser Zusammenhang, wenn man die Häufigkeit der **Kode-Oberkategorien** (als Aggregat der Feinkodes) anstelle der Feinkodes korreliert. Es ergibt sich hier für die Korrelation VATOT-VBTOT ein Wert von 0.900 und für VABDE-VABFR 1.000.

Der Wert 0.911 von VATOT und VBTOT beschreibt einen sehr starken Zusammenhang der *relativen Wichtigkeit* der Feinkodes zwischen den beiden Stufen (unabhängig von der Sprache).

Der Wert 0.836 von VABDE und VABFR zeigt ebenfalls, dass die *relative Wichtigkeit* der Feinkodes für beide Sprachen (unabhängig von der Stufe) sehr ähnlich ist.

Auch der Wert 0.903 von VADE und VBDE verdeutlicht, dass die *relative Wichtigkeit* der Feinkodes in der deutschen Sprache zwischen beiden Stufen sehr ähnlich ist. Dasselbe gilt für Französisch zwischen beiden Stufen (VAFR mit VBFR) mit 0.818.

**Feinkodes innerhalb der jeweiligen Kode-Oberkategorien**

Ausserdem war von Interesse, welche Zusammenhänge es innerhalb der einzelnen Kode-Feinkategorien gibt (Tabellen «OK 1» bis «OK 5»). Auch hier wurden einige signifikante Korrela-

tionen festgestellt. Aufgrund der teilweise sehr geringen Häufigkeiten der Feinkodes innerhalb der Oberkategorien 1, 3, 5 und der damit verbundenen beschränkten Aussagekraft wurden vor allem die Oberkategorien 2 und 4 näher betrachtet, zumal diese Oberkategorien auch hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Verwendung für den Sprachgebrauch wichtiger sind.

Gerade im Hinblick auf den im Abschnitt 4.2.3.1 erwähnten Unterschied in der Verwendung der Oberkategorien 2 und 4 zwischen den beiden Stufen ist von Interesse, ob eventuell auch eine Abweichung in den relativen Häufigkeiten der Feinkodes vorliegt. Folglich wurde der Wert 0.962 von VATOT-VBTOT aus der Tabelle *Oberkategorie 2* mit 0.983 von VATOT-VBTOT aus der Tabelle *Oberkategorie 4* verglichen. Es liegen in beiden Fällen äusserst starke, signifikante Korrelationen vor. Man kann daher davon ausgehen, dass die Feinkodes innerhalb der jeweiligen Oberkategorien 2 und 4 in den beiden Stufen ähnlich verwendet werden und somit ähnliche *relative Wichtigkeit* haben.

Vergleicht man die Korrelationen der Feinkodes zwischen den Sprachen (VABDE-VABFR), ergibt sich ein Wert von 0.933 bei OK2 bzw. 0.780 bei OK4. Demnach kann vermutet werden, dass die Feinkodes innerhalb der jeweiligen Oberkategorien 2 und 4 auch in den beiden Sprachen ähnlich verwendet werden und somit ähnliche *relative Wichtigkeit* haben.

Dieselben Korrelationen zeigen für OK 1, 3, 5 aus dem oben erwähnten Grund der teilweise sehr geringen Okkurrenz der Feinkodes keine signifikanten Werte. Dennoch zeichnen sich ähnliche Tendenzen ab. So deuten die Koeffizienten ebenfalls auf eine positive Korrelation hin: für VATOT-VBTOT im Schnitt ca. 0.656 (0.598, 0.714, 0.657) und für VABDE-VABFR ca. 0.571 (0.619, 0.493, 0.600).

Interessant sind gegebenenfalls noch die beiden signifikanten Werte in OK 3 für VAFR-VBFR mit 0.824 und VBFR-VBDE mit 0.812.

Die anderen Korrelationskoeffizienten der Oberkategorien 1, 3 und 5 sind zwar nicht signifikant; daraus sollte aber nicht geschlossen werden, dass es *grundsätzlich* keine Zusammenhänge zwischen der relativen Wichtigkeit der Feinkodes gibt (wie sie zwischen OK 2 und OK 4 festgestellt werden konnten). Es ist eher zu vermuten, dass sich bei einer grösseren Datenbasis (z. B. 30 anstelle von 10 Lektionen) auch bei ihnen stärkere Zusammenhänge zeigen würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *relative Wichtigkeit* aller Kodes sowie der Kodes innerhalb der Oberkategorien über die beiden Sprachen und die beiden Stufen sehr ähnlich bleibt, wenn die statistisch unproblematischen Werte betrachtet werden, aber dass sich auch bei den Oberkategorien 1, 3 und 5 ähnliche Tendenzen andeuten.

#### 4.2.3.3 Okkurrenz der Kodes in Bezug zur Stufe. Redemittelbeispiele

Im Folgenden werden die Okkurrenzen der Feinkodes in der Zielsprache Deutsch auf der Ebene der Stufen dargestellt und besprochen. Dazu soll die folgende Tabelle einen **quantitativen Überblick** geben, **kombiniert mit Redemittelbeispielen** aus dem Korpus:

## Okkurrenz der Codes in Deutsch, Bezug zur Stufe. Statistik und Beispiele

100 %: VAB deutsch = 7179, 100% VA-d = 3885, 100% VB-d = 3294

Oberkategorie 1		VAB	VA	VB	Beispiele
1 Die pädagogische Beziehung pflegen	1.1 Begrüssen	3 0.0%	2 0,1%	1 0,0%	Guten Morgen.
					Hallo!
	1.2 Nach dem Befinden fragen	18 0.3%	13 0,3%	5 0,2%	Wie fühlst du dich (heute)?
					Wer ist müde?
					Schläfst du noch?
	1.3 Etwas Spezielles mitteilen	2 0.0%	1 0,0%	1 0,0%	Camille (, sie) ist heute nicht da. Jonas hat einen Radiergummi gefunden.
	1.4 Jmd. etwas Positives wünschen	3 0.0%	0 0,0%	3 0,1%	Viel Vergnügen!
					Gesundheit!
	1.5 Danken	18 0.3%	8 0,2%	10 0,3%	Danke schön. / Dankeschön.
					Danke!
	1.6 Sich entschuldigen	16 0.2%	9 0,2%	7 0,2%	Entschuldigung.
Das ist meine Schuld.					
Ich habe das nicht gehört.					
1.7 Sich verabschieden	4 0.1%	2 0,1%	2 0,1%	Ich sage euch auf Wiedersehn.	
				Bis Donnerstag!	
				Tschüss!	
Oberkategorie 2		VAB	VA	VB	Beispiele
2 Die Aufgaben und Aktivitäten steuern, organisieren	2.1 Lektion / Sequenz eröffnen, Überblick bieten	8 0.1%	2 0,1%	6 0,2%	Dann woll(e)n wir mal anfangen.
					Also jetzt haben wir Deutsch.
					Als Erstes machen wir eine Buchstabenspinne.
	2.2 Explizit auf vorgängige / zukünftige Aktivität verweisen	76 1.1%	46 1,2%	30 0,9%	Das haben wir schon vor den Ferien gemacht.
					Das erkläre ich nachher.
					Das machen wir nächstes Mal.
	2.3 Aufgabe/Aktivität erklären, vormachen, Umsetzung verlangen	1271 17.7% (1)	772 19,9% (1)	499 15,1% (1)	Ihr müsst mir die Farbe zeigen.
					Also sie sagt: Wer bist du denn?
					Langsam, wiederhol langsam!
	2.4 Aufgabe / Übungsmöglichkeit anpassen	24 0.3%	18 0,5%	6 0,2%	Ich will Pausen machen, das geht zu schnell.
					Oder nur (machen), was hier geschrieben ist.
					Wenn ihr fertig seid, könnt ihr das noch anmalen.
	2.5 Unerwünschtes nennen (nicht das/so)	96 1.3%	71 1,8%	25 0,8%	Ohne Buch!
					Noch nicht schreiben!
					Kein Wort mehr auf Französisch bitte!
	2.6 Verständnis der Aufgabe/Aktivität explizit überprüfen (Metaebene)	203 2.8%	151 3,9%	52 1,6%	Hast du verstanden, was du machen musst?
					Was bedeutet das: Mal aus?
					Was musst du sagen?
	2.7 SuS (namentlich) knapp aufrufen/auffordern zum Handeln.	762 10.6% (3)	408 10,5% (3)	354 10,7% (3)	Ricardo!
					Du bist dran!
					Ja, Loïc?
	2.8 Die SuS fragen, ob sie einverstanden/bereit sind, entscheiden lassen	207 2.9%	160 4,1%	47 1,4%	Seid ihr bereit?
					Wer will den Dialog hier spielen?
					Ok?
	2.9 Überleiten zur nächsten Aktivität; Lektion/ Sequenz beenden	350 4.9%	231 5,9% (5)	119 3,6%	Also.
					Heute ist Deutsch fertig.
					Also jetzt machen wir etwas anderes.

Oberkategorie 3		VAB	VA	VB	Beispiele
3 Die Lerninhalte reaktivieren, darstellen, vermitteln, überprüfen	3.1 Interesse für Lerninhalt wecken, Relevanz zeigen	9 0.1%	6 0,2%	3 0,1%	Etwas ganz Neues.
					Das ist ganz, ganz wichtig
					Mit diesem Mann.
	3.2 Explizit auf vorgängigen/ zukünftigen Lerninhalt verweisen	26 0.4%	11 0,3%	15 0,5%	Wisst ihr das noch vom letzten Jahr?
					Das haben wir zusammen gemacht.
					Ihr kennt das noch nicht.
	3.3 Lerninhalt konkret, mit Beispiel, Vormachen etc. darstellen	413 5.8% (5)	322 8,3% (4)	91 2,8%	Hier, meine Schultasche.
					Tsettl!
					Schluss ist wie: die Schule ist fertig, das ist das Ende.
	3.4 Lerninhalt analytisch, metasprachlich darstellen	107 1.5%	41 1,1%	66 2,0%	Mit vor oder nach sagt man zuerst die Minuten und dann die Stunden.
					Wir hatten die beiden Worte am und um.
					In meinem Heft kann ich schreiben.
3.5 Lerninhalt fragend reaktivieren/ vermitteln/ überprüfen	265 3.7%	207 5,3%	58 1,8%	Und das da, was ist das für eine Farbe?	
				Was sagst du dann?	
				Hast du einen Spitzer?	
3.6 Verständnis des Lerninhalts (explizit) überprüfen (Metaebene)	398 5.5%	143 3,7%	255 7,7% (5)	Erinnert ihr euch an die Komposita?	
				Was habt ihr verstanden?	
				See, was bedeutet das auf Französisch?	
Oberkategorie 4		VAB	VA	VB	Beispiele
4 Die Lernprozesse begleiten, Feedback geben	4.1 Die SuS motivieren, ermutigen	15 0.2%	9 0,2%	6 0,2%	Ich weiss, dass ihr das machen könnt !
					Fast, fast.
					Für Sport habt ihr bestimmt gefunden, um wieviel Uhr dieses Fach ist.
	4.2 Sprachliches Handeln der SuS positiv quittieren	847 11.8% (2)	449 11,6% (2)	398 12,1% (2)	Sehr gut, Mariana, super!
					Ja, das ist grau.
					Richtig.
	4.3 Verständnis signalisieren, etw. entschuldigen	58 0.8%	28 0,7%	30 0,9%	Das macht nichts.
					Das ist noch ein bisschen schwierig.
					Das ist normal.
	4.4 Sprachliches Handeln der SuS negativ quittieren	239 3.3%	78 2,0%	161 4,9%	Das ist nicht richtig, Malkasten.
					Falsch.
					Nein, nicht fünfzig.
	4.5 Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild / Alternative geben	431 6.0% (4)	149 3,8%	282 8,6% (4)	Théo: Möchtest du.
					Beeile dich: schnell, schnell, schnell!
					Nenne/ sage drei Dinge im Wohnzimmer.
	4.6 Analytisch-metasprachlich helfen	376 5.2%	154 4,0%	222 6,7%	Es gibt ein n am Ende des Worts.
					Wie auf Französisch.
					Du musst zuerst die Frage stellen!
	4.7 Auf Hilfen verweisen (Hilfsmittel, Personen, Strategien)	32 0.4%	18 0,5%	14 0,4%	Wenn ihr etwas nicht versteht, könnt ihr im Wörterbuch nachschauen.
					Oder ihr könnt einen Freund fragen.
					Mit dem Zirkel geht's auch!
	4.8 Nachfragen, um Problem (Sprache / Lernprozess) zu verstehen	158 2.2%	43 1,1%	115 3,5%	Hast du nichts gemacht oder hast du ein bisschen etwas gemacht?
					Wie meinst du das?
					Habt ihr kontrolliert?
	4.9 Äusserung der SuS wiederholen (Kontrolle/ Bestätigung)	365 5.1%	147 3,8%	218 6,6%	Rot und blau.
					Basteln auch, ja.
					Die Hausschuhe.

Oberkategorie 5		VAB	VA	VB	Beispiele
5 Die sozialen Prozesse regulieren	5.1 Um Aufmerksamkeit bitten, A. verlangen	88 1.2%	57 1,5%	31 0,9%	Gut zuhören und gut schauen, was Mariana macht!
					Achtung!
					Aufpassen!
	5.2 Erwünschtes soziales Verhalten fordern, loben, belohnen	66 0.9%	32 0,8%	34 1,0%	Du arbeitest jetzt bitte!
					Beeile dich!
					Aber auf Deutsch, bitte.
	5.3 Unerwünschtes soziales Verhalten tadeln, verbieten, bestrafen	81 1.1%	27 0,7%	54 1,6%	Ihr sprecht immer zusammen!
					Hör auf bitte!
					Stop, stop, stop.
	5.4 Mit Störungen umgehen, kommunizieren	33 0.5%	20 0,5%	13 0,4%	Ihr könnt einfach Platz nehmen.
					Setz dich, Thomas!
					Ich warte auf Vincent, er ist noch nicht fertig.
	5.5 Stellung nehmen, Meinung / Gefühle ausdrücken	109 1.5%	50 1,3%	59 1,8%	Oh, schade!
					(Ui), Glück gehabt!
					Hahaha!
	5.6 Die SuS nach Meinung / Gefühlen fragen	2 0,0%	0 0,0%	2 0,1%	Was meint ihr (dazu)?
					Wie du willst!
					Und wir machen das zusammen?

In der Tabelle oben wurden die 5 häufigsten Feinkodes in Deutsch pro Stufe grün unterlegt. Die Rangfolge innerhalb der Stufe ist jeweils als Zahl in Klammern angegeben (1).

Hier zeigt sich, dass die obersten Ränge (=R) auf beiden Stufen identisch sind: R1 = 2.3 *Aufgabe/Aktivität erklären, vormachen, Umsetzung verlangen*, R2 = 4.2 *Sprachliches Handeln der SuS positiv quittieren*, R3 = 2.7. *SuS (namentlich) knapp aufrufen/auffordern zum Handeln*. In all diesen Fällen handelt es sich ja auch um Kernhandlungen des direkten, mündlichen Unterrichts.

Doch dann gibt es Unterschiede in Bezug auf Rang 4 und 5: Bei den unteren Klassen VA ist hier R4 = 3.3 *Lerninhalt konkret, mit Beispiel / Vormachen darstellen*, bei den oberen VB 4.5. *Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild / Alternative geben*. Der Rang 5 wird bei VA von 2.9 belegt: *Überleiten zur nächsten Aktivität; Lektion/ Sequenz beenden*, eine Steuerungsfunktion, bei VB von 3.6 *Verständnis des Lerninhalts (explizit) überprüfen (Metaebene)*.

Also zeigt sich auch an den Feinkodes, was bereits auf der Ebene der Oberkategorien festgestellt wurde, dass im vorliegenden Korpus von VA zu VB eine Abnahme der Steuerung der Aktivitäten durch die Lehrperson (Oberkategorie 2) hin zur Begleitung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler mit Feedback (OK 4) stattfindet.

#### 4.2.3.4 Rangfolgen der Kode-Okkurrenzen innerhalb der 5 Lektionen der Stufe VA, sprachübergreifend

Die Forschungsfrage lautet hier:

Kommen bei allen Lektionen innerhalb einer Stufe dieselben Feinkodes / funktionalen Redemittel am häufigsten vor?

Hypothese 2: Innerhalb der Lektionen einer Stufe stimmt die Rangfolge der Feinkodes / funktionalen Redemittel überein.



Die Annahme ist auch hier, dass sprachliche Handlungen von Lehrpersonen in Unterrichtssituationen sehr stark vordefiniert sind, und dass das umso mehr für die Redemittel und Feinkategorien innerhalb einer Stufe gilt.

Der Ausschnitt aus der **Tabelle** mit der **Rangfolge der Codes pro Lektion in VA** unten soll dazu einen Überblick geben. Daraus werden die obersten fünf Ränge genauer analysiert und beschrieben, sodass sie auch zu den Ergebnissen weiter oben in Bezug gesetzt werden können.

Jede Farbe steht dabei für eine bestimmte Oberkategorie (OK) mit sämtlichen Feinkodes, zur besseren Unterscheidung in der Tabelle: OK1 = rot, OK2 = orange, OK3 = gelb, OK 4 = hellgrün, OK 5 = dunkelgrün.

### Rangfolge der Codes pro Lektion in VA

Einzelcode-Okkurrenzen																									
VA1			VA2			VA3			VA4			VA5			VA6			VA7			VATOT			Ränge	
Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	Code	TOT	TOT	[1-10]	[1-5]
2,3	221	17,6%	2,3	80	13,7%	2,3	269	21,1%	2,3	191	19,6%	2,3	137	22,6%	2,3	772	19,9%	2,3	126	15,5%	2,3	898	19,1%	84,0%	76,0%
2,7	131	10,4%	2,7	62	10,6%	4,2	188	14,8%	4,2	116	11,9%	2,7	115	18,9%	4,2	449	11,6%	4,6	83	10,2%	4,2	498	10,6%		
4,2	124	9,9%	3,6	44	7,5%	3,3	103	8,1%	2,7	100	10,3%	3,3	49	8,1%	2,7	408	10,5%	2,7	79	9,7%	2,7	487	10,4%		
3,3	81	6,4%	4,6	38	6,5%	2,9	91	7,1%	2,9	67	6,9%	3,6	42	6,9%	3,3	322	8,3%	2,9	57	7,0%	3,3	331	7,0%		
4,9	78	6,2%	3,3	37	6,3%	3,5	85	6,7%	3,3	61	6,3%	4,2	40	6,6%	2,9	231	5,9%	4,2	49	6,0%	2,9	288	6,1%		
3,5	76	6,0%	2,9	35	6,0%	2,7	79	6,2%	2,8	55	5,7%	4,6	34	5,6%	3,5	207	5,3%	3,6	47	5,8%	4,6	237	5,0%		
2,9	71	5,6%	4,2	30	5,1%	4,6	78	6,1%	3,6	40	4,1%	4,5	27	4,4%	2,8	160	4,1%	2,8	44	5,4%	3,5	219	4,7%		
2,8	65	5,2%	4,5	29	5,0%	2,6	62	4,9%	4,6	36	3,7%	2,6	24	4,0%	4,6	154	4,0%	2,2	36	4,4%	2,8	204	4,3%		
4,6	51	4,1%	5,3	22	3,8%	2,8	49	3,8%	4,9	35	3,6%	2,9	24	4,0%	2,6	151	3,9%	5,3	26	3,2%	3,6	190	4,0%		
2,6	45	3,6%	2,2	21	3,6%	4,5	45	3,5%	4,5	34	3,5%	3,5	24	4,0%	4,5	149	3,8%	5,1	25	3,1%	2,6	165	3,5%		
3,6	35	2,8%	4,9	20	3,4%	3,6	29	2,3%	5,1	34	3,5%	4,9	20	3,3%	4,9	147	3,8%	3,4	24	3,0%	4,9	165	3,5%		
5,5	32	2,5%	2,8	18	3,1%	4,4	27	2,1%	2,6	29	3,0%	2,8	17	2,8%	3,6	143	3,7%	4,4	19	2,3%	4,5	159	3,4%		
2,5	29	2,3%	3,4	18	3,1%	2,2	23	1,8%	3,5	27	2,8%	4,4	14	2,3%	4,4	78	2,0%	4,9	18	2,2%	4,4	97	2,1%		
2,2	25	2,0%	5,1	12	2,1%	2,5	22	1,7%	2,5	22	2,3%	3,4	8	1,3%	2,5	71	1,8%	2,5	17	2,1%	2,5	88	1,9%		
4,4	24	1,9%	2,5	11	1,9%	3,4	14	1,1%	4,8	22	2,3%	5,1	5	0,8%	5,1	57	1,5%	5,2	15	1,8%	2,2	82	1,7%		
4,5	24	1,9%	4,4	11	1,9%	5,1	14	1,1%	4,4	21	2,2%	5,3	5	0,8%	5,5	50	1,3%	2,6	14	1,7%	5,1	82	1,7%		
3,4	22	1,7%	4,8	10	1,7%	5,3	14	1,1%	5,2	21	2,2%	5,5	5	0,8%	2,2	46	1,2%	2,4	13	1,6%	3,4	65	1,4%		
5,1	17	1,4%	2,4	9	1,5%	4,9	12	0,9%	2,2	12	1,2%	2,5	4	0,7%	4,8	43	1,1%	4,3	13	1,6%	5,5	61	1,3%		
4,3	16	1,3%	4,3	9	1,5%	5,2	12	0,9%	4,3	10	1,0%	4,8	3	0,5%	3,4	41	1,1%	4,8	13	1,6%	4,8	56	1,2%		
1,2	13	1,0%	4,7	9	1,5%	5,4	9	0,7%	2,4	9	0,9%	5,2	3	0,5%	5,2	32	0,8%	3,5	12	1,5%	5,3	53	1,1%		
4,7	13	1,0%	5,5	9	1,5%	5,5	9	0,7%	5,3	6	0,6%	1,7	2	0,3%	4,3	28	0,7%	4,7	12	1,5%	5,2	47	1,0%		
4,8	13	1,0%	3,1	8	1,4%	4,8	8	0,6%	5,5	6	0,6%	1,1	1	0,2%	5,3	27	0,7%	5,5	11	1,4%	4,3	41	0,9%		
5,4	12	1,0%	3,2	8	1,4%	2,4	7	0,5%	1,6	5	0,5%	2,1	1	0,2%	5,4	20	0,5%	4,5	10	1,2%	2,4	31	0,7%		
3,2	8	0,6%	5,2	8	1,4%	4,3	5	0,4%	1,5	4	0,4%	2,2	1	0,2%	2,4	18	0,5%	3,2	9	1,1%	4,7	30	0,6%		
2,4	6	0,5%	3,5	7	1,2%	4,7	5	0,4%	3,4	3	0,3%	4,1	1	0,2%	4,7	18	0,5%	3,3	9	1,1%	5,4	25	0,5%		
5,3	6	0,5%	2,6	5	0,9%	3,2	4	0,3%	4,1	3	0,3%	4,3	1	0,2%	1,2	13	0,3%	3,1	8	1,0%	3,2	20	0,4%		
1,5	4	0,3%	4,1	4	0,7%	4,1	4	0,3%	4,7	3	0,3%	1,2	0	0,0%	3,2	11	0,3%	4,1	6	0,7%	4,1	15	0,3%		
3,1	4	0,3%	5,4	4	0,7%	1,6	3	0,2%	2,1	1	0,1%	1,3	0	0,0%	1,6	9	0,2%	5,4	5	0,6%	3,1	14	0,3%		
1,6	3	0,2%	5,6	4	0,7%	3,1	2	0,2%	1,1	0	0,0%	1,4	0	0,0%	4,1	9	0,2%	5,6	5	0,6%	1,2	13	0,3%		
4,1	3	0,2%	1,3	1	0,2%	1,5	1	0,1%	1,2	0	0,0%	1,5	0	0,0%	1,5	8	0,2%	1,6	3	0,4%	1,6	12	0,3%		
5,2	3	0,2%	1,6	1	0,2%	2,1	1	0,1%	1,3	0	0,0%	1,6	0	0,0%	3,1	6	0,2%	1,3	1	0,1%	1,5	9	0,2%		
1,1	1	0,1%	1,1	0	0,0%	1,1	0	0,0%	1,4	0	0,0%	2,4	0	0,0%	1,1	2	0,1%	1,5	1	0,1%	5,6	5	0,1%		
1,3	1	0,1%	1,2	0	0,0%	1,2	0	0,0%	1,7	0	0,0%	3,1	0	0,0%	1,7	2	0,1%	2,1	1	0,1%	2,1	3	0,1%		
5,6	1	0,1%	1,4	0	0,0%	1,3	0	0,0%	3,1	0	0,0%	3,2	0	0,0%	2,1	2	0,1%	1,1	0	0,0%	1,1	2	0,0%		
1,4	0	0,0%	1,5	0	0,0%	1,4	0	0,0%	3,2	0	0,0%	4,7	0	0,0%	1,3	1	0,0%	1,2	0	0,0%	1,3	2	0,0%		
1,7	0	0,0%	1,7	0	0,0%	1,7	0	0,0%	5,4	0	0,0%	5,4	0	0,0%	1,4	0	0,0%	1,4	0	0,0%	1,7	2	0,0%		
2,1	0	0,0%	2,1	0	0,0%	5,6	0	0,0%	5,6	0	0,0%	5,6	0	0,0%	5,6	0	0,0%	1,7	0	0,0%	1,4	0	0,0%		
1,X	22	1,7%	1,X	2	0,3%	1,X	4	0,3%	1,X	9	0,9%	1,X	3	0,5%	1,X	35	0,9%	1,X	5	0,6%	1,X	40	0,9%		
2,X	593	47,1%	2,X	241	41,3%	2,X	603	47,3%	2,X	486	49,9%	2,X	323	53,2%	2,X	1859	47,9%	2,X	387	47,7%	2,X	2246	47,8%		
3,X	226	18,0%	3,X	122	20,9%	3,X	237	18,6%	3,X	131	13,5%	3,X	123	20,3%	3,X	730	18,8%	3,X	109	13,4%	3,X	839	17,9%		
4,X	346	27,5%	4,X	160	27,4%	4,X	372	29,2%	4,X	280	28,8%	4,X	140	23,1%	4,X	1075	27,7%	4,X	223	27,5%	4,X	1298	27,6%		
5,X	71	5,6%	5,X	59	10,1%	5,X	58	4,6%	5,X	67	6,9%	5,X	18	3,0%	5,X	186	4,8%	5,X	87	10,7%	5,X	273	5,8%		
TOT	1258	26,8%		584	12,4%		1274	27,1%		973	20,7%		607	12,9%		3885	82,7%		811	17,3%		4696	100,0%		

Vorweggenommen sei, dass man in dieser Tabelle der unteren Primarschulstufe VA schon von blossen Auge eine überraschend hohe Übereinstimmung der häufigsten Einzelcodes durch alle Lektionen hindurch bemerken kann. Rechnerisch beträgt die Korrelation von Rang 1-5 76%, von Rang 1-10 sogar 84%. Das bedeutet im Detail:

1. Rang: Der Code **2.3 Aufgabe erklären, vormachen, Umsetzung verlangen** dominiert sowohl im Stufentotal (898/19.1%) als auch in jeder einzelnen Lektion dieser Stufe bei weitem (5/5 Lektionen). - Das ist nicht so erstaunlich, handelt es sich doch bei 2.3 um eine der zentralsten, breit gefächerten, organisatorischen Aufgaben der Lehrpersonen bei der Steuerung des Sprachunterrichts: die Schülerinnen und Schüler

(SuS) müssen verstehen, was sie anschliessend wie, wo und mit wem tun müssen, um sich einen Lerninhalt aneignen zu können.

2. und 3. Rang: Darauf folgen im Total sehr nahe aufeinander die Codes **4.2 Sprachliches Handeln der SuS positiv quittieren** (498/10.6%) und **2.7 SuS (namentlich) knapp aufrufen/ auffordern zum Handeln** (487/10.4%). Beide Codes sind in den obersten Rängen je viermal vertreten. – Offenbar wird hier viel gelobt und positiv bestätigt. Eine sehr dominante Handlung ist auch das Aufrufen einzelner SuS, was sowohl eine raumgebend-unterstützende Intervention der Lehrperson als auch eine disziplinierende-tadelnde sein kann. Meistens sind es einzelne Schüler/innen, die namentlich angesprochen werden. Das macht die Intervention persönlicher, Schüler/in X ist gemeint und nur er/sie. Innerhalb der häufigsten 5 Ränge gibt es jedoch zum Teil recht grosse Unterschiede in den Frequenzen, bei VA2 und VA5 beispielsweise ist 2.7 doppelt so gross oder grösser als 4.2.

4. Rang: Hier findet man den Code/das Redemittel **3.3 Lerninhalt konkret, mit Beispiel vormachen, darstellen** (3.3/7%). Er ist in allen fünf Lektionen von VA auf Rang 1-5 vertreten. Diese Tätigkeit ist das Zentrum der direkten Inhaltsvermittlung durch die Lehrperson, und das Konkrete ist auf dieser Stufe doppelt wichtig: Einerseits muss im Fremd-sprachenunterricht oft - und speziell im ersten Jahr des Lernens - die Bedeutung eines sprachlichen Elements ausführlich erarbeitet und konkretisiert werden: So z.B. mit sprachlichen Umschreibungen/Alternativen oder mit dem Zeigen von Objekten und dem Vorsagen der Bezeichnung. Daneben helfen aber auch Bilder sowie nonverbale Möglichkeiten der Lehrperson, eine Bedeutung zu erschliessen, z. B. mit Zeigen, Mimik oder Gestik (etwa die Umrisse eines Objekts darstellen) etc. Zu beachten ist, dass auf dieser Stufe, bei 8-9-Jährigen, das Konkrete sowieso noch im Vordergrund steht beim Lernen, da das Abstraktionsvermögen erst im Aufbau begriffen ist.

5. Rang: Der Code **2.9** mit 288/6.1% Okkurrenzen betrifft das **Überleiten zur nächsten Aktivität**, das **Beenden der Lektion/Sequenz**. Es kann Orientierung bieten, wenn das im Unterricht explizit getan wird. Dieser Code ist auf Rang 1-5 nur in 2/5 Lektionen vertreten, dort aber gehäuft.

Die oben formulierte Hypothese kann also auf der Ebene der Feinkodes und der Lektionen in Bezug auf die obersten fünf Rangfolgen von VA zu einem grossen Teil bestätigt werden, es besteht eine deutliche Konstanz innerhalb dieser Stufe. Da ist es interessant, dies mit der Situation der Oberkategorien zu vergleichen, wo die prozentualen Anteile einer Oberkategorie innerhalb der beiden Stufen ebenfalls mehrheitlich sehr ähnlich sind, s. Abschnitt 4.2.3.1.

#### 4.2.4 Kode-Ketten (Kookkurrenzen)

Eine weitere Auswertung auf der Kode-Ebene betrifft die Frage, welche Codes / Redemittel typischerweise im DaF-Unterricht aufeinander folgen, bzw. miteinander auftreten, also die Kookkurrenzen(KOOK). Entsprechende Berechnungen wurden in der Programmiersprache R mit einem linguistischen *R-Script* durchgeführt: Die 2-er-, 3-er-, 4-er- und 5-er-KOOK jeder einzelnen Lektion wurden nach ihrer Frequenz in beiden Sprachen ausgewertet und in ihrer Rangfolge dargestellt (vgl. Anhang 3: Bsp. KOOK VB1). Anschliessend wurden diese Ergebnisse der Lehrersprache in Deutsch und Französisch auf den Stufen VA, VB sowie VAB zusammengezogen. Hier wird auch sichtbar, in welcher Reihenfolge die zwei Codes jeweils nacheinander auftraten (= RA: reihenfolgenabhängig, z.B. 2.7-4.5 oder 4.5-2.7).

Letzteres ist im Zusammenzug unten, der **Übersicht über die Werte der Zweier-Kookkurrenzen nach Stufen** natürlich nicht möglich. Dagegen sieht man hier ganz links die Werte

der Rangfolgen 1-50 pro Stufe (VAtot, VBtot), sowie insgesamt (VABtot), und zwar die Anzahl sowie die Prozente in Bezug auf das direkt darunter stehende jeweilige Gesamttotal aller 2-er-KOOK: Zum Beispiel VABtot: Rangfolge 1-50 = 5138 2er-KOOK, das sind 65,9% aller 2-er-KOOK in VABtot.

Die dritte Spalte von links (RUSA) zeigt die Frequenzen unabhängig von der Reihenfolge der Codes (RU) aber in Abhängigkeit der Sprachen (SA = sprachabhängig). Hier wird differenziert, ob sich zwei Codes in der gleichen Sprache folgten (GS) oder ob dies mit einem Sprachwechsel (SW) verbunden war. In der Spalte ganz rechts (RASA) werden die Ergebnisse auf der detailliertesten Ebene dargestellt, d.h. RA und SA kombiniert. Man kann hier gleichsprachige deutsche und französische 2-er-KOOK unterscheiden und die Richtung sehen, in welche ein Sprachwechsel zwischen Deutsch und Französisch geht: d->f, f->d.

### Übersicht über die Werte der Zweier-Kookkurrenzen nach Stufen

Stufe	RUSU				RASU				(RUSA)			RASA				
VABtot	Codepaar		#	%	Codepaar		#	%	SW		#	%	Codepaar		#	%
{1-50}	X	X	5138	65,9%					GS		4694	91,4%	d	d	4385	93,4%
	2er-KOOK Gesamt:			7798									f	f	309	6,6%
									SW		444	8,6%	d	f	219	49,3%
													f	d	225	50,7%
VAtot	Codepaar		#	%	Codepaar		#	%	SW		#	%	Codepaar		#	%
{1-50}	X	X	2867	64,8%					GS		2626	91,6%	d	d	2375	90,4%
	2er-KOOK Gesamt:			4426									f	f	251	9,6%
									SW		241	8,4%	d	f	113	46,9%
													f	d	128	53,1%
VBtot	Codepaar		#	%	Codepaar		#	%	SW		#	%	Codepaar		#	%
{1-50}	X	X	2271	67,3%					GS		2068	91,1%	d	d	2010	97,2%
	2er-KOOK Gesamt:			3372									f	f	58	2,8%
									SW		203	8,9%	d	f	106	52,2%
													f	d	97	47,8%

Die folgenden Darstellungen beschränken sich auf die Auswertung der 2-er-Kookkurrenzen in den Rangfolgen 1-50 in VA, VB und VAB. Anschliessend wird der Sprachwechsel etwas detaillierter analysiert, da er ja im Fremdsprachenunterricht stark in der Diskussion ist.

### Frequenz der 2er-Kookkurrenzen pro Stufe

Rangfolge 1-50	VA	VB	VAB
Anzahl 2er-KOOK Ränge 1-50 / Stufentotal	2867 / 4426	2271 / 3372	5138 / 7798
% Ränge 1-50 / Stufentotal	64.8%	67.3%	65.9%

Auffällig ist hier, dass die Ränge 1-50 der Zweier-Kookkurrenzen (der gleichsprachigen und derjenigen mit Sprachwechsel zusammengefasst), einen sehr ähnlichen prozentualen Anteil des Stufentotals sämtlicher 2er-KOOK umfassen: Er beträgt bei VA rund 65% des Stufentotals und bei VB (trotz rund 600 2er-KOOK weniger als bei VA), rund 67%.

### 4.2.5 Sprachwechsel in 2er-Kookkurrenzen

Im Folgenden soll nun untersucht werden,

- wie häufig Sprachwechsel in 2er-KOOK. im Korpus vorkommen,
- ob es Unterschiede gibt zwischen den Stufen
- in welche Richtung (zu welcher Sprache hin) der Wechsel geschieht
- zwischen welchen Codes am häufigsten gewechselt wird

**Zweier-Kookkurrenzen pro Stufe, Gleichsprachige (GS) oder Sprachwechsel (SW)**

<b>Rangfolge 1-50</b>	<b>VA</b>	<b>VB</b>	<b>VAB</b>
Anzahl GS / SW	2626 / 241	2068 / 203	4694 / 444
% GS / SW	91.6% / 8.4%	91.1% / 8.9%	91.4% / 8.6%
Anzahl / % GS d - d	2375 / 90.4%	2010 / 97.2%	4385 / 93.4%
Anzahl / % GS f - f	251 / 9.6%	58 / 2.8%	309 / 6.6%
Anzahl / % SW d -> f	113 / 46.9%	106 / 52.2%	219 / 49.3%
Anzahl / % SW f -> d	128 / 53.1%	97 / 47.8%	225 / 50.7%
Anzahl 2er-KOOK ganz ohne SW	5	13	1

In dieser Tabelle fällt auf, dass beim Vergleich von VA und VB auf der Prozentebene die Proportionen in allen Fällen sehr ähnlich liegen ausser im Falle der **Gleichsprachigen d-d**. Diese sind in VB wegen längeren Ketten in Deutsch um 6.6% höher als in VA, was sich natürlich umgekehrt auch im Unterschied der Gleichsprachigen f-f spiegelt. In diesem Korpus gibt es also in VA drei-bis viermal häufiger gleichsprachig französische 2er-Kookkurrenzen als in VB. Dagegen findet sich beim **Sprachwechsel** eine leichte Zunahme der prozentualen Tendenz, in VB-von Deutsch zu Französisch zu wechseln, zulasten der umgekehrten Richtung. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sich auf der Ebene der Einzelkodes finden, beim häufigeren Auftreten sowohl der direkten als auch der metasprachlichen Hilfe und Erklärung auf dieser höheren Stufe (vgl. Tabelle 4.2.3.3, Kodes 4.5 und 4.6). Der Sprachwechsel liesse sich hier vielleicht als Verständnissicherung interpretieren. Aber das Phänomen ist prozentual gesehen nicht sehr relevant.

**4.2.5.1 Frequenz der Feinkodes und Sprachwechsel**

Die folgende Tabelle zeigt **pro Stufe und im Vergleich, bei welchen Kode-Paaren resp. funktionalen Feinkategorien der Sprachwechsel (SW) in Zweierkookkurrenzen im vorliegenden Korpus am häufigsten stattfindet**. Es werden hier nur die obersten Ränge 1-13 der häufigsten Sprachwechsel dargestellt und verglichen. Alle Angaben beziehen sich dabei auf den Ausschnitt der Ränge 1-50 aller Zweierkookkurrenzen, also der gleichsprachigen wie derjenigen mit Sprachwechsel:

<b>Rangfolge 1-13 der 2er-KOOK mit SW pro Stufe in Bezug auf die Ränge 1-50 aller 2er-KOOK pro Stufe</b>									
<b>Stufe VA</b>					<b>Stufe VB</b>				
Rang SW VA/ Rang 1-50 alle VA	2er- Kookk.	Fre- quenz SW / alle VA	%	d->f : f->d	Rang SW VB/ Rang 1-50 alle VB	2er- Kookk.	Fre- quenz SW / alle VB	%	d->f : f->d
1 (17)	4.6, 4.6	26 / 57	45.6	12:14	1 (7)	4.5, 4.6	37/82	45.1	22:15
2 (22)	3.6, 3.6	23/44	52.3	11:12	2 (15)	4.6, 4.6	26/54	48.1	12:14
3 (16)	2.7, 3.3*	16/63	25.4	5:11	3 (17)	4.4, 4.5*	14/48	29.1	4:10
4 (25)	4.5, 4.6	16/42	38	9:7	4 (8)	3.6, 3.6	13/77	16.9	9:4
5 (1)	2.3, 2.3	14/315	4.4	5:9	5 (14)	4.2, 4.6	12/58	20.7	2:10
6 (15)	2.7, 4.9	13/64	20.3	4:9	6 (19)	4.4, 4.4	11/39	28.2	8:3
7 (8)	2.3, 3.3*	10/86	11.6	2:8	7 (25)	2.3, 4.6	9/33	27.3	4:5
8 (14)	3.3, 4.2*	9/65	13.8	8:1	8 (23)	4.4, 4.6*	7/34	20.6	6:1
9 (24)	2.7, 4.5*	7/43	16.3	2:5	9 (41)	3.6, 4.6*	7/21	33.3	6:1
10 (46)	3.6, 4.5*	6/15	40	2:4	10 (1)	2.3, 2.3	5/200	2.5	2:3
11 (23)	4.2, 4.6	5/43	11.6	2:3	11 (4)	4.2, 4.5*	5/109	4.6	2:3
12 (31)	2.3, 4.6	5/34	14.7	3:2	12 (10)	2.7, 4.9	5/69	7.2	2:3
13 (48)	4.4, 4.4	5/12	41.7	2:3	13 (16)	4.2, 4.2*	5/48	10.4	1:4
		155 SW / 883		67 d->f 88 f->d			156 SW / 872		80 d->f 76 f->d

\* = Zweierkookkurrenzen mit Sprachwechsel in der Sprachwechsel-Rangfolge 1-13, die innerhalb dieser Ränge in der andern Stufe keine Entsprechung haben.

Dabei zeigt in jeder Stufe die Spalte ganz links jeweils an, welchen Rang ein Sprachwechsel zwischen zwei Kodes aufgrund seiner Frequenz innerhalb der Ränge 1-13 seiner Stufe einnimmt. Dies ist bei zwei unterschiedlichen Kodes unabhängig von ihrer Abfolge, es umfasst also sowohl 4.5, 4.6 wie 4.6, 4.5.

Diese zwei Kodes stehen z.B. bei Stufe VB auf Rang 1 (Zahl ganz links), aufgrund ihrer höchsten Frequenz von 37 Sprachwechseln (s. erste Zahl mittlere Spalte), bei VA erst auf Rang 4 mit einer Frequenz von 16 SW. Die ganze 2er-KOOK 4.5, 4.6 (mit Gleichsprachigen und mit Sprachwechsel) liegt innerhalb der Ränge 1-50 aller 2er-KOOK der Stufe VB jedoch nur auf Rang 7 (Zahl in Klammern in der Spalte ganz links) mit einer Frequenz von 82 (Zahl rechts in der mittleren Spalte). Im Vergleich dazu ist das bei VA nur Rang 25 in Bezug auf die gesamte 2er-KOOK 4.5, 4.6 von 42 in den Rängen 1-50 von VA.

Die Proportionen des SW zu allen 2-er-KOOK eines bestimmten Kode-Paars werden in der zweiten Spalte von rechts in Prozent angegeben: Für unser Beispiel beträgt sie bei VA 38%, bei VB 45.1%.

Die Spalte ganz rechts gibt pro Stufe an, wie viele SW eines Kode-Paars in welche Richtung gehen, z.B. bei VB gehen von 37 SW22 von Deutsch zu Französisch und 15 in die umgekehrte Richtung.

### Frequenz des Sprachwechsels im Stufenvergleich

Innerhalb der Ränge 1-13 sind die Frequenzen der 2er-Kookkurrenzen mit SW erstaunlicherweise in den Stufen VA und VB fast identisch (155/156 SW), bei einer nicht stark divergenten Zahl aller betroffenen 2er-Kookkurrenzen (883/872).

Das widerspricht also der spontanen Annahme, dass die Abnahme des Sprachwechsels bereits in den gleichsprachigen 2er-KOOK, nicht erst in den 3er-, 4er, 5er-Kookkurrenzketten, ein Indikator für die Zunahme der Zielsprache vom Beginn zum Ende des Sprachunterrichts in der Primarstufe ist. Denn im vorliegenden Korpus wurde an anderer Stelle gezeigt, dass in VB trotz der geringeren Zahl von Segmenten die Zielsprache Deutsch prozentual zunimmt (vgl. Tabelle 4.2.3.1, Oberkategorien)

Der SW wird wohl hier in VB von den Lehrpersonen weiterhin als mehr oder weniger bewusste didaktische Möglichkeit benutzt, um wenn nötig auf die Kompetenzen der Schüler/innen in der Schulsprache zurückgreifen zu können. Dieses Konzept kann im modernen FS-Unterricht durchaus vertreten werden (vgl. auch Sprachkompetenzprofil Primarschule Version 4.2, wo die Fähigkeit der Lehrperson, bewusst und gezielt auf die Schulsprach-Kompetenzen der Schüler/innen zurückzugreifen, postuliert wird).

### Frequenz / Funktionen des Sprachwechsels pro Stufe

Interessanterweise entsprechen sich in den obersten 13 Rängen der beiden Stufen VA und VB acht häufige Zweierkookkurrenzen des Sprachwechsels (61.5%), aber fünf (38.5%) sind unterschiedlich.

Die gemeinsamen 2er-KOOK mit SW beinhalten zur Hälfte einen Sprachwechsel innerhalb desselben Kodes, d.h. der gleichen sprachlichen Funktion im Unterricht.

Dies kann so interpretiert werden, dass es offenbar sowohl eine grosse gemeinsame Basis unterrichtstypischer, stufenübergreifender Sprachhandlungsketten als auch jeweils unterschiedliche, stufenspezifische gibt, in denen der Sprachwechsel als zusätzliche Möglichkeit genutzt wird.



#### 4.2.5.2 Beispiele zu den Funktionen der häufigsten SW

Einige Beispiele sollen den Sprachwechsel in den häufigsten 2er-Kookkurrenzen illustrieren:

1. **Wechsel zwischen (4.5) Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild / Alternative geben und (4.6) Analytisch-metasprachlich helfen.** Sowohl SW als auch Funktionswechsel (FW)

Beispiel aus VA4: 4.6: *Combien de fois as-tu gagné?* 4.5: *Einmal, zweimal?*

Hier wird bei 4.6 zuerst die analytische Frage aus 4.8 übersetzt, dann bei 4.5 direkt eine Antwort als sprachliches Vorbild/ Hilfe auf Deutsch gegeben. Diese Kombination nimmt in VB den ersten Rang der SW in den Zweierkookkurrenzen ein mit 37 SW/ 82 bzw. 45.1 %, aber auch bei VA liegt sie auf dem 4. Rang mit 16 SW/42 bzw. 38%. Der Sprachwechsel geschieht bei VA etwas häufiger von d->f als von f->d (9:7), während dies bei VB markant öfter vorkommt (22:15). Es gibt bei dieser Zweierkookkurrenz also in etwa eine Verdoppelung sowohl der allgemeinen Frequenz als auch des Sprachwechsels von der untern zur oberen Primarschulstufe.

2. **Wechsel innerhalb (4.6) Analytisch-metasprachlich helfen.** Nur SW.

Beispiel aus VA5 : 4.6: *Faut mettre quatre nombres, entre deux et douze.* 4.6: *Vier.*

Zuerst wurde die Arbeitsanweisung auf Deutsch gegeben, dann hier analytisch-erklärend in die Schulsprache übersetzt, dann abschliessend noch die Zahl in der Zielsprache fixiert. Diese sprachliche Feinfunktion hat nicht die höchsten Frequenzen der Zweierkookkurrenzen der jeweiligen Stufe, aber sie gehört zu den höchsten mit Sprachwechsel: Bei VA der 1. Rang mit 26 SW/57 oder 45.5% und bei VB der 2. Rang mit 26 SW/54 oder 48.1%. Der Sprachwechsel geht auf beiden Stufen mit 12:14 etwas weniger oft von d->f als von f->d. Es fällt hier auf, dass die Häufigkeit auf beiden Stufen fast identisch ist, dass also diese sprachliche Feinfunktion auch doppelt, verbunden mit SW, im Unterricht konstant eine wichtige Möglichkeit zur analytisch-metasprachlichen Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Sprachlernprozess bleibt.

3. **Wechsel zwischen (4.4) Sprachliches Handeln der SuS negativ quittieren und (4.5) Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild / Alternative geben.** Sowohl SW als auch FW.

Beispiel aus VB3: 4.4 *Nicht/ 4.4 quoi.* 4.5 *Wie bitte,* 4.6 *wenn ihr nicht versteht.*

4.4: Hier wird die Schüleräusserung negativ quittiert. Dann wird mit 4.5 direkt die (in den Augen der Lehrperson) richtige sprachliche Alternative gegeben und noch metasprachlich situiert.

Bei diesen 2 Codes gibt es in VA nur 1 SW auf 21 2er-KOOK, diese Feinfunktionen sind hier also in Bezug auf SW irrelevant. Dagegen stehen sie bei VB mit SW in 14/48 2er-KOOK sogar auf Rang 3. Das negative Feedback zu falschen Schüleräusserungen, gekoppelt mit einer direkten sprachlichen Korrektur hat hier offenbar sehr stark an Bedeutung gewonnen und der Wechsel geht viel öfter von der Schul- zur Zielsprache.

4. **Wechsel innerhalb (3.6) Verständnis des Lerninhalts (explizit) überprüfen (Metaebene).** Nur SW.

Beispiel aus VB1: 3.6 *Ja, wie heisst das/ 3.6 sciences?*

Dieser Zweierkookkurrenz liegt bei VA auf Rang 2 mit 23 SW/44 (52.3%) und bei VB auf Rang 4 mit 13 SW/77 (16.9%). Man sieht, dass die Frequenz der Zweierkookkurrenz auf der oberen Stufe um 33 zugenommen hat, während diejenige des SW um 10 gesunken ist. Hierbei ist die Richtung des SW zwischen Deutsch und Französisch in VA gleichmässig verteilt (11:12), in VB ist der Wechsel d->f häufiger (9:4). Das heisst auch, dass die explizite mündliche Kontrolle des Lerninhalts durch die Lehrperson noch präsenter und bedeutender wird in den oberen Primarschulklassen, jedoch in der gleichsprachi-



gen Form. So finden in der vorliegenden Untersuchung in VB die gleichsprachigen Zweierkookkurrenz 3.6, 3.6 denn auch fast ausschliesslich auf Deutsch statt (62/64), was einen konsequenten Gebrauch der Zielsprache bei der metasprachlichen Überprüfung des Lerninhalts durch die Lehrpersonen zeigt.

- 5. Wechsel zwischen (2.7) SuS (namentlich) knapp aufrufen/auffordern zum Handeln und (3.3) Lerninhalt konkret, mit Beispiel, Vormachen etc. darstellen.** Sowohl SW als auch FW.

Beispiel aus VA2: *2.7 On répète: 3.3 Zeichnen 2.7 Théo!*

2.7 Die Lehrperson fordert hier knapp und allgemein die Klasse auf, etwas zu repetieren, 3.3 präzisiert es nachher: das deutsche Wort Zeichnen. Dann wird das mit 2.7 nochmals eingegrenzt auf einen bestimmten Schüler, den die LP namentlich aufruft. In VA gibt es 16 SW /63 (25.4%), in VB gibt es diesen Wechsel nicht in Rang 1-13. Richtung des Wechsels 5:11 zugunsten f->d. 2.7 kommt auf der unteren Stufe innerhalb der Ränge 1-13 in drei Kombinationen mit SW vor (36 SW/ 170), in VB nur einmal, in kleiner Zahl (5 SW/ 69). Feinfunktion 3.3 ist natürlich wichtiger, je jünger das Zielpublikum ist und je weniger es mit der Zielsprache vertraut ist. Später wird die metasprachliche, analytische Ebene wichtiger in der Vermittlung (3.4) und Abfrage (3.6), und der Inhalt kann öfter autonom mit Hilfsmitteln erarbeitet werden.

- 6. Wechsel innerhalb (2.3) Aufgabe/Aktivität erklären, vormachen, Umsetzung verlangen.** Nur SW.

Beispiel aus VA5: *2.3 Du musst Zahlen schreiben. 2.3 Entre deux et douze.*

Bei dieser sprachlichen Funktion handelt es sich um die häufigste auf jeder der beiden Stufen mit insgesamt 515 Zweierkookkurrenzen. Umso interessanter ist es deshalb, dass hier in beiden Stufen relativ selten Sprachwechsel stattfindet (s. oben, in VA auf Rang 5 nur 14mal oder 4.4%, in VB auf Rang 10 nur 5mal oder 2.5%. Der SW geht in beiden Stufen öfter von F zu D). Die geringe Frequenz überrascht, mag aber auch bedeuten, dass diese sehr häufige Aufgabe im Unterricht zum grössten Teil konsequent in derjenigen Sprache erfolgt, mit der gerade begonnen wurde, sei es die Ziel- oder die Schulsprache. Dies bestätigt die Statistik der total 496 gleichsprachigen 2er-KOOK von 2.3 - 2.3 in beiden Stufen zusammen: Die frankophonen Lehrpersonen der vorliegenden Untersuchung benutzen diese Funktionsfolge in VA bereits zu 87.4% in Deutsch, und in VB ist das Verhältnis sogar auf 98.5% angestiegen, was in Bezug auf das Postulat von der Klassensprache in der Zielsprache ein sehr positives Ergebnis ist.

#### 4.2.6 Bezug der Fragebogendaten zum Korpus

Für die weiterführende Analyse stellte sich die Frage, ob es Zusammenhänge zwischen den Äusserungen der Lehrpersonen und gewissen Daten aus dem Fragebogen (z. B. zu den jeweiligen Lehrpersonen und Klassen) gibt. (S. auch Anhang 1: Beispiele aus den kompilierten Antworten des Fragebogens).

Es wurden einige der intervallskalierten Items des Fragebogens ausgewählt, bei denen man einen Zusammenhang mit den Äusserungen der Lehrperson vermuten konnte. Anschliessend wurden diese Variablen aufbereitet, um sie mit den Variablen des Korpus (zu den jeweiligen Lehrpersonen) zu korrelieren.

Nachfolgend wird zunächst dargestellt, wie die jeweiligen Fragebogenvariablen zur Korrelationsanalyse zusammengestellt und vorbereitet wurden, und anschliessend werden die Ergebnisse der Korrelationsanalyse beschrieben.

#### 4.2.6.1 Selektion und Aufbereitung der Fragebogenvariablen

Zuerst soll einen Überblick über die für die ausgewählten Fragebogenvariablen gegeben werden, die für die nachfolgende Korrelationsanalyse von Interesse waren. Die Zahlen in Klammern stehen jeweils für die Nummerierung der Fragen im Fragebogen.

##### Klasse:

- Klassengrösse (1.1)
- Sprachenprofil (1.2)
  - Anzahl Kinder mit Deutschsprachigen Eltern (1.2.1)
  - Anzahl Kinder mit überdurchschnittlichen Problemen in Deutsch L2 (1.2.2)
  - Anzahl Kinder mit überdurchschnittlichen Problemen in Schulsprache (1.2.3)
  - Anzahl allophone Kinder (1.2.4)
- Interesse am Fach (1.3) → Kennzahl bestehend aus:
  - Interesse normalerweise (1.3.1)
  - Interesse in der Lektion (1.3.2)
- Fortschritte in Deutsch L2 (1.4) → Kennzahl bestehend aus:
  - Fortschritte normalerweise (1.3.1)
  - Fortschritte in der Lektion (1.3.2)
- Disziplin (1.5) → Kennzahl bestehend aus:
  - Disziplin normalerweise (1.5.1)
  - Disziplin in der Lektion (1.5.2)

##### Lehrperson:

- Erfahrung (4.1)
  - Erfahrung Primarschulstufe (4.1.1)
  - [Zuständigkeit für Klasse (4.1.2) → nicht Teil dieser Auswertung]
  - Arbeitszeit mit der Klasse (4.1.3)
  - Unterricht auf der Stufe (4.1.4)
- Verhältnis zu Deutsch
  - Deutschsprachig aufgewachsen (4.2.1)
  - Kontakt mit DE ausserhalb des Unterrichts (4.2.2)
  - berufsbezogene Weiterbildungen in DE L2 in den letzten 10 Jahren (4.2.2)
  - Freude am Unterricht DE L2 (4.2.3)

Die folgenden zwei Tabellen zeigen **die Werte dieser Variablen als Grundlage der Korrelationsanalyse:**

##### a) Klasse

	1.1	1.2 Sprachenprofil					1.3	1.4	1.5
Klasse	Klassen-grösse	DE-sprach. Eltern	allophon	Probleme Schulspr.	Probleme mit DE L2	Kennzahl (gew. Mittel)	Interesse am Fach	Fortschritte in DE L2	Disziplin
VA1	9	0	8	2	0	3.59	6.00	3.20	4.80
VA2	18	1	1	0	0	5.39	4.20	4.80	3.20
VA3	15	0	0	3	3	3.64	5.00	6.00	6.00
VA4	17	1	0	1	2	4.64	5.00	3.20	5.80
VA5	24	2	2	5	3	3.78	6.00	4.20	6.00
VB1	20	0	0	0	0	5.20	4.50	3.90	5.70
VB2	13	2	0	0	0	5.92	3.80	3.00	4.00
VB3	19	2	1	0	0	5.75	4.00	4.00	4.80
VB4	14	5	9	4	2	4.18	4.00	4.20	4.00
VB5	17	0	14	4	3	1.12	5.80	4.00	3.80

## b) Lehrperson

	4.1 Erfahrung				4.2 Kontakt mit DE				
Klasse	Erfahr. Stufe	Arbeitszeit mit Klasse	Unterricht auf Stufe	Kennzahl (Mittelwert)	DE aufgew.	DE-Kontakt	DE-Weiterbildungen	Freude am DE-Lehren	Kennzahl (Mittelwert)
VA1	2.00	3.00	3.00	2.67	3.00	6.00	2.00	6.00	4.25
VA2	2.00	3.00	1.50	2.17	1.50	2.00	2.00	6.00	2.88
VA3	4.00	3.00	1.50	2.83	4.50	6.00	2.00	6.00	4.63
VA4	2.00	3.00	1.50	2.17	1.50	6.00	2.00	5.00	3.63
VA5	6.00	3.00	4.50	4.50	6.00	6.00	2.00	5.00	4.75
VB1	2.00	6.00	3.00	3.67	3.75	5.00	2.00	6.00	4.19
VB2	4.00	6.00	3.00	4.33	4.50	6.00	2.00	3.00	3.88
VB3	4.00	6.00	4.50	4.83	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
VB4	4.00	3.00	6.00	4.33	1.50	6.00	4.00	6.00	4.38
VB5	4.00	6.00	4.50	4.83	6.00	6.00	4.00	6.00	5.50

(Für das *Interesse am Fach*, die *Fortschritte in Deutsch L2* und die *Disziplin* wurden bei den Analysen nur die Kennzahlen verwendet.)

## Beschreibung der Variablen und Bildung der Kennzahlen

Die kursiven Werte stammen jeweils von einer Likert-Skala aus dem Fragebogen mit Werten von 1 bis 6 (6 = beste Bewertung) oder wurden auf diese Skala transformiert, falls eine andere Skalierung vorlag.

Die nicht-kursiven Werte repräsentieren jeweils eine Anzahl Schüler, auf die eine bestimmte Eigenschaft zutrifft (deutschsprachige Eltern, allophon etc.)

Für die quantitative Auswertung wurden – wie in den Tabellen ersichtlich – für die Items zum *Sprachenprofil der Klassen* (1.2), zur *Erfahrung* (4.1) und dem *Kontakt mit Deutsch* (4.2) der *Lehrperson* zudem **Kennzahlen** gebildet, um diese Variablen vereinfachend zusammenfassen zu können (siehe hierzu Anhang 5). Diese Umformungen sind zwar nicht alle für die Durchführung einer Korrelationsanalyse notwendig, sie helfen jedoch, die Werte besser direkt untereinander vergleichen zu können.

## 4.2.6.2 Korrelation der Fragebogenvariablen mit den Variablen des Korpus

In der Erwartung, dass sich Zusammenhänge zwischen Charakteristika der Klasse bzw. der Lehrperson und den Variablen des Korpus zeigen lassen, wurden einige Korrelationsanalysen durchgeführt. Dabei wurden nur diejenigen Items für die Analyse ausgewählt, von denen man erwartete, dass sie in (direktem) Zusammenhang mit dem Sprechverhalten der Lehrperson stehen können. Hierfür wurden folgende Variablen des Korpus stellvertretend ausgewählt:

- Segmentzahl
- Verhältnis der Sprachen (FR/DE)
- Verhältnis der Sprecheraktivität (Schüler/Lehrperson)

## Ergebnisse

Im Grunde sind die vorliegenden Wertereihen (Anzahl Klassen  $N = 10$ ) nicht sehr gut geeignet für Korrelationsanalysen, da bei so geringem Umfang die Korrelationskoeffizienten nur mit kleiner Wahrscheinlichkeit signifikant sind. Die Analysen wurden dennoch durchgeführt, um zumindest allfällige Tendenzen erkennen zu können. Hierfür wurden alle im Abschnitt 4.2.6.1 aufgelisteten Variablen mit den drei ausgewählten Variablen des Korpus korreliert.

Fast alle durchgeführten Korrelationsanalysen ergaben eher tiefe, nicht signifikante Korrelationskoeffizienten. Nachfolgend sind nun sowohl die Analysen beschrieben, von denen man interessante Ergebnisse erhoffte als auch jene, die unerwartet interessante Ergebnisse lieferten. Es gab lediglich zwei Fälle, bei denen eine signifikante Korrelation gefunden wurde:

1. Der Zusammenhang zwischen der *Kennzahl für das Sprachenprofil der Schüler* und der *Segmentzahl* hat ein  $Rho = -0.685$  mit einem  $p\text{-Wert} = 0.035$ . Es kann somit vermutet werden, dass bei einer Klasse, die in Deutsch besser ist, insgesamt weniger gesprochen wird. (Dabei wird die Anzahl Segmente und nicht die Anzahl Wörter betrachtet.)
2. Der Zusammenhang zwischen der *Erfahrung der Lehrperson auf der Stufe* und dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* hat ein  $Rho = -0.738$  mit einem  $p\text{-Wert} = 0.0148$ . Danach kann vermutet werden, dass mit längerer Erfahrung auf Primarschulstufe mehr Deutsch – im Verhältnis zu Französisch – in den Lektionen gesprochen wird.

Weitere wichtige interessierende Zusammenhänge, die jedoch keine signifikanten Korrelationskoeffizienten aufweisen, sind nachfolgend aufgelistet:

1. *Klassengrösse*  $\leftrightarrow$  *Segmentzahl*:  $Rho = -0.426$   
Die vorliegenden Daten deuten nicht darauf hin, dass die *Klassengrösse* im Zusammenhang mit der Zahl der Segmente steht.
2. *Sprachenprofil der Kinder (Kennzahl)*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = -0.213$   
In dem vorliegenden Datensatz ist das *Sprachenprofil* der Kinder offenbar nicht mit dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion assoziiert.
3. *Anzahl allophone Kinder*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = 0.092$   
Den Daten zufolge steht die *Anzahl allophoner Kinder* nicht mit dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion in Verbindung.
4. *Interesse der Kinder am Fach (Kennzahl)*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = 0.086$   
Das *Interesse der Kinder am Fach* zeigt offenbar keinen Zusammenhang mit dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion.
5. *Disziplin der Kinder (Kennzahl)*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = 0.311$   
Die *Disziplin der Kinder im Fach* scheint nicht mit dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion assoziiert zu sein.
6. *Verhältnis der Lehrperson zu Deutsch (Kennzahl)*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = 0.261$   
In dieser Stichprobe scheint das *Verhältnis der Lehrperson zu Deutsch* keinen Einfluss auf das *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion zu haben.
7. *Erfahrung der Lehrperson (Kennzahl)*  $\leftrightarrow$  *Verhältnis der Sprachen DE/FR*:  $Rho = 0.482$   
In den vorliegenden Daten ist die *Erfahrung der Lehrperson* offenbar nicht mit dem *Verhältnis der Sprachen DE/FR* in der Lektion verknüpft.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegenden Daten sagen, dass die Eigenschaften der Klasse und der Lehrperson offenbar nicht im Zusammenhang damit stehen, wie viel in der Lektion gesprochen wird oder in welchem quantitativen Verhältnis Deutsch und Französisch sowie die Äusserungen von Lehrpersonen und Schüler/innen stehen.

Die folgenden Tabellen fassen die vorausgehenden Tabellen zusammen, indem jeweils die Mittelwerte nach den Stufen gebildet wurden. Dadurch lassen sich einige recht deutliche Unterschiede erkennen. Diese sollen anschliessend kommentiert werden:

## 4.2.7 Vergleich der Resultate des Fragebogens nach Stufen

### a) Klasse

	1.1	1.2 Sprachenprofil					1.3	1.4	1.5
Klasse	Klassen-grösse	DE-sprach. Eltern	allophon	Probleme Schulspr.	Probleme mit DE L2	Kennzahl (gew. Mittel)	Interesse am Fach	Fortschritte in DE L2	Disziplin
VA	16.60	0.80	2.20	2.20	1.60	4.21	5.24	4.28	5.16
VB	16.60	1.80	4.80	1.60	1.00	4.43	4.42	3.82	4.46

### b) Lehrperson

	4.1 Erfahrung				4.2 Kontakt mit DE				
Klasse	Erfahr. Stufe	Arbeitszeit mit Klasse	Unterricht auf Stufe	Kennzahl (Mittelwert)	DE aufgew.	DE-Kontakt	DE-Weiterbildungen	Freude am DE-Lehren	Kennzahl (Mittelwert)
VA	3.20	3.00	2.40	2.87	3.30	5.20	2.00	5.60	4.03
VB	3.60	5.40	4.20	4.40	4.35	5.80	3.60	5.40	4.79

Beide Stufen haben die gleiche durchschnittliche Klassengrösse. Interessant ist auch, dass die obere Stufe (VB) im Schnitt einen Schüler mehr mit deutschsprachigen Eltern hat als die untere, gleichzeitig aber 2.60 allophone Schüler mehr zählt.

Ebenso fällt auf, dass den SuS von der Lehrperson in der unteren Stufe (VA) ein grösseres Interesse am Fach (5.24 / 4.42), sowie eine höhere Disziplin (5.16 / 4.46) zugeschrieben wird als in der oberen Stufe (VB).

Bei den Variablen zu den Lehrpersonen fällt auf, dass jene in VB bei den Variablen zum Kontakt mit Deutsch meist bessere Bewertungen haben als die Lehrpersonen der unteren Klassen.

## 4.2.8 Projektberatung durch Experten

Im Frühjahr 2015 fand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Präsentation des Projekts statt vor Prof. Dr. H. Funk, Lehrstuhl für Didaktik und Methodik, sowie Frau Dr. C. Kuhn und Mitarbeitenden der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung. Im Anschluss daran wurde intensiv und kollegial diskutiert. Der Lehrstuhlinhaber gab später separat sein Feedback zum Projekt ab und besprach grundsätzliche und offene Fragen mit der Projektleitung.

## 4.2.9 Wortlisten

Als weiteres Resultat der Video-Transkriptionen im Hinblick auf die Redemittel wurden aus den segmentierten Transkriptionen in *Exmaralda* alle einzelnen Wörter der deutschen Äusserungen der Lehrpersonen elektronisch extrahiert sowie pro Lektion, Stufe und als Total kompiliert und ausgezählt. Diese Listen mit Laufwörtern / syntaktischen Wörtern (*Wort-Token*) wurden auch elektronisch im *Programm R* mit einem speziellen Script weiter bearbeitet und nach Wortarten annotiert, was sich jedoch angesichts der Charakteristiken der gesprochenen, oft fragmentarischen Sprache im Unterricht als komplex erwies, d.h. zu viel manuelle Nachbearbeitung erforderte. Deshalb wurden die Wortarten in der Auswertung nicht weiter verfolgt. Zudem wurden diese *Wort-Token* maschinell in *Wortform-Typen* überführt.

Anschliessend wurden sie mit *Excel* alphabetisch sortiert, manuell zu *Lemma-Typen* nachkorrigiert, pro Stufe zusammengezogen und maschinell ausgezählt.

Zum Schluss wurde die Liste VB zum Vergleich des Umfangs pro Stufe und für die *Typ-Token-Relation* auf gleich viele Minuten Videoaufnahme wie VA (274) normalisiert. Die drei Listen aller *Lemma-Typen* von VA, VB und VAB liegen jetzt in alphabetischer Reihenfolge sowie nach Rangfolge der Frequenzen geordnet vor, s. Auszüge aus Beispiel VAB unten:

## 4.2.9.1 Auszüge VAB-Wortlisten

<b>VAB - Frequenzliste</b>		
	Typ-Token Relation	5,73%
	Token/274 Minuten	11164
	Token/Minute	40,75
	Lemma-Typen	1194
Rang	Lemma	Freq.
1	sein	999
2	das	876
3	und	613
4	du	598
5	haben	498
6	ihr	470
7	ein	432
8	ja	422
9	die	392
10	ich	337
11	was	326
12	gut	317
13	nicht	255
14	okay	251
15	sagen	247
16	also	228
17	wir	219
18	noch	218
19	auf	212
20	der	208
21	können	195
22	es	194
23	machen	191

24	hier	190
25	wer	181
26	wie	180
27	nein	172
28	jetzt	167
30	richtig	140
31	zu	137
32	schreiben	136
33	mit	130
34	in	125
35	an	117
36	einmal	115
37	müssen	112
38	Zwei	107
39	sehr	105
40	drei	99
41	oder	97
42	eh	94
43	da	90
44	lesen	89
45	nehmen	88
46	fünf	88
47	auch	85
48	deutsch	83
49	Schule	81
50	so	80
51	sie	79
52	hören	79
53	Französisch	75

54	Zehn	74
55	zusammen	73
56	Uhr	73
57	man	73
58	Buch	73
60	mal	70
61	verstehen	69
62	aber	69
63	mögen	68
64	für	68
65	geben	68
66	dein	68
67	fertig	67
68	gehen	66
69	eins	66
70	dran	66
71	spielen	65
72	kommen	65
73	Wort	63
74	vier	62
75	genau	61
76	viel	60
77	bitte	60
78	heissen	59
79	wissen	57
80	nach	56
81	nur	55
82	um	51
83	andere	51

<b>VAB – Alphabetische Liste</b>		
	Typ-Token Relation	5,73%
	Token/274 Minuten	11164
	Token/Minute	40,75
	Lemma-Typen	1194
Rang	Lemma	Freq.
1	1	1
2	2	1
3	5	1
4	7	1
5	25	2
6	Montag	19
7	Dienstag	14
8	Donnerstag	8
9	April	1
10	Freitag	4
11	Fr	1
12	Jan	1
13	Februar	1
14	Mai	2
15	Mittwoch	2
16	so	80
17	A	12
18	aaah	1
19	ab	2
20	Abend	4
21	aber	69
22	Abfalleimer	1
23	Abfallkorb	1

24	Abkürzung	1
25	abrechnen	1
26	Abzählreim	5
27	ach	27
28	acht	32
30	achtzehn	3
31	Adrien	4
32	AG	2
33	ah	49
34	äh	7
35	aha	7
36	ahh	1
37	ähm	2
38	aiaiai	2
39	Alicia	2
40	alle	45
41	alleine	1
42	alles	25
43	Alphabet	4
44	als	20
45	also	228
46	alt	2
47	an	117
48	Anaïs	1
49	andere	51
50	anders	4
51	Andi	7
52	Anfang	6
53	anfangen	3

54	angegeben	1
55	ankommen	1
56	ankreuzen	3
57	anmalen	1
58	Anne	1
60	anschauen	1
61	anscheinend	1
62	anschreiben	3
63	anstrengend	1
64	Anthony	4
65	Antwort	3
66	antworten	3
67	Anziehsachen	1
68	Apfel	2
69	Arbeit	1
70	arbeiten	43
71	Arbeitsblatt	1
72	Arbeitsgemeinschaft	7
73	Ariane	1
74	arm	1
75	Arthur	2
76	Arthure	1
77	Artikel	2
78	Artur	2
79	Asra	11
80	au	1
81	auch	85
82	auf	212
83	Aufgabe	2



#### 4.2.9.2 Der Wortschatz im Vergleich

Der **Umfang des normalisierten Wortschatzes (Token-Ebene)** ist in beiden Stufen etwa gleich gross. Die Liste VA umfasst 11135 *Token* / 588 *Lemma-Typen*, die angegliche Liste VB 11198 *Token* / 978 *Lemma-Typen*.

Dagegen fällt in dieser Darstellung der **Umfang der Lemma-Typen** auf:

Der Wortschatz variiert zwar in beiden Stufen nicht stark, aber in den oberen Klassen 8H doch etwa doppelt so viel wie in den unteren, 5H, was die Typ-Token-Relation zeigt: 10.06% in VB, 5.34% in VA. Hier wird ein Wort offensichtlich viel häufiger repetiert als in den 8H. Dieses Phänomen könnte vermutlich anhand der hier bereits mehrfach aufgeführten Charakteristika des Anfängerunterrichts in DaF sowie der Altersstufe der SuS in 5H plausibel interpretiert werden.

Diese Wortschatzsammlung kann - auch im Bewusstsein ihrer beschränkten Repräsentativität - in Zukunft in didaktischen Settings sehr nützlich sein und direkt verwendet werden, z. B. in Aufgaben mit den häufigsten Verben, Nomen usw.

Dagegen wurde, auch auf Anraten von Experten, davon abgesehen, diese beschränkte, berufsspezifische Wortschatzsammlung mit anderen Sammlungen zu vergleichen:

- Hier ist momentan die Frage des Vergleichskorpus kaum zu lösen, da dieses einerseits gesprochene Lehrersprache umfassen müsste und nicht allgemeinsprachliche Schriftsprache aus Zeitungen etc.
- Andererseits müsste das Vergleichskorpus möglichst aus der Primarschule stammen, wo ein Anfängerunterricht in DaF stattfindet.
- Drittens ist eine genaue Einschätzung des Effekts der Adaptation der Lehrersprache an die Zielgruppe äusserst schwierig (vgl. 4.2.6.2, Fazit: kaum vorhandene Korrelationen des Redemittel-Korpus zu Variablen des Fragebogens wie Charakteristika der Klasse und der Lehrperson).

Das bedeutet also, dass ein Vergleich mit einer allgemeinsprachlichen Wortschatzsammlung, z. B. auf Niveau B2 des GER, aus den genannten Gründen zum jetzigen Zeitpunkt kaum sinnvoll erscheint.

### 4.3 Bezug der funktionalen Redemittel zu den ISD / GER

Die oben genannten Argumente gelten noch in vermehrtem Mass für einen Vergleich der Redemittel mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sowie den Internationalen Sprachdiplomen (ISD).

Denn womit können funktionale Redemittel / *chunks* genau verglichen werden? Es sind keine entsprechenden Korpora gesprochener Lehrersprache in der Primarschule bekannt. Und wie sollten semantisch, formal und funktional äusserst variable Segmente wie die vorliegenden Redemittel technisch-maschinell erkannt und weiter verarbeitet werden in einem grösseren Vergleich?

Diese Schwierigkeit des Bezugs der Lehrersprache zu den allgemeinsprachlichen Referenzsystemen wie GER und ISD wird n. b. auch im Bericht des BSSKP-Projekts zu den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen für Lehrpersonen (s. unten, 4.4) bezüglich des Vergleichs des Kompetenzprofils mit den ISD formuliert (Vergleich ISD-BSSKP, S. 3):

*Die Profile beschreiben sprachlich-kommunikative Handlungskompetenzen, die eine Fremdsprachenlehrperson der Primarstufe und der Sekundarstufe I für die Ausübung ih-*

*res Berufs benötigt, um Fremdsprachenunterricht gemäss den Zielsetzungen an Schweizer Volksschulen zu gestalten.*

Das Problem des Nachweises sprachlicher Kompetenzen mittels eines ISD ist jedoch folgendes:

*Die von den pädagogischen Hochschulen anerkannten ISD sind auf allgemeine sprachliche Fertigkeiten ausgerichtet, die insbesondere für alltägliche sprachliche Handlungen im Zielsprachengebiet relevant sind. Als Folge der allgemeinen Ausrichtung sind viele sprachlich-kommunikative Aufgaben, die den Kern der Lehrertätigkeit ausmachen wie genaues Instruieren, Anleiten oder Beurteilen, kaum Bestandteil von ISD. Diese Lücken werden an verschiedenen pädagogischen Hochschulen der Schweiz bei den für die Sprachausbildung Zuständigen als relevant wahrgenommen und diskutiert.*

Aus diesen forschungsmethodischen sowie aus zeitlichen Gründen wurde auf eine zusätzliche Untersuchung solcher Bezüge im Redemittelprojekt verzichtet.

Ausser diesen grundsätzlichen Fragen gab es jedoch keine anderen, grösseren Probleme bei der Umsetzung des Redemittelprojekts (RMP).

## 4.4 Bezug der funktionalen Redemittel zu den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen (BSSKP)

Das Redemittelprojekt stand von Anfang an in Kontakt mit dem Schweizer Projekt der *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten*. Deshalb sollen hier auch die Möglichkeiten und Grenzen der Zuordnung der funktionalen Kategorien zu den Handlungsfeldern, Deskriptoren und Aufgaben dieses neuen Profils genauer reflektiert und konkretisiert werden.


### 4.4.1 Projektion der Feinkodes auf das BSSKP











Zur Abklärung der Kompatibilität wurde das System der 37 Feinkodes des RMPs auf die zwei entsprechenden, im Unterricht direkt beobachtbaren Handlungsfelder des BSSKP projiziert: Es geht um **2: Unterricht durchführen** und **3: Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten**.

Die Frage dabei lautet:

Kann ein Feinkode, und wenn ja, welcher, zur sprachlichen Realisierung eines bestimmten Deskriptors und seiner Aufgabenbeispiele verwendet werden? Passt zu jedem Deskriptor /Aufgabebeispiel mindestens ein Feinkode? Und falls mehrere möglich sind, gibt es einen wichtigeren?

Dies zeigt der folgende **Auszug aus der Tabelle: Zuordnung der funktionalen Feinkategorien zum Sprachkompetenzprofil für Primarlehrpersonen BSSKP** unten. (Vollständige Tabelle s. Anhang 4). Die für einen bestimmten Deskriptor zentralsten Feinkodes/ funktionalen Redemittel sind fett markiert.

<b>Funktionale Feinkategorien</b> (Vdef 2014-15)	<b>STG Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen Primarstufe</b> (def V4.2_9.8.14) <b>Handlungsfeld 2: Unterricht durchführen</b> <i>Die Lehrperson kann in der Zielsprache ...</i>
---	<b>2.1</b>  während dem Unterrichtsgeschehen einzelne Wörter oder kurze Sätze für die Klasse schriftlich festhalten. a Lösungen für die Klasse festhalten. b Ein Tafelbild entwickeln und ergänzen.

---	<b>2.2</b>  <b>Online Arbeit im Fremdsprachenunterricht schriftlich moderieren.</b> + a E-Mails, die Lernende im Rahmen eines Auftrages schreiben, beantworten.
Beginn ds.Tags: 1.1, 1.2, 1.3; Beginn d. Sequenz, Lektion: <b>2.1</b> , 2.2 3.1, 3.2	<b>2.3</b>  <b>eine Unterrichtssequenz eröffnen.</b> a Einen Überblick über die kommende Lektion bieten, Lernziele nennen.
Aktivität: 2.2, Inhalt: <b>3.2</b> <b>2.9</b>	<b>2.4</b>  <b>eine Unterrichtssequenz beenden.</b> a Eine Bilanz ziehen (z.B. erreichte Ziele hervorheben). b Von einer Unterrichtssequenz zur anderen sprachlich überleiten.
<b>1.3, 5.5</b>	<b>2.5</b>  <b>der Klasse etwas mündlich mitteilen.</b> a Der Klasse etwas mündlich ankündigen (z.B. Zeit, Ort, Hausaufgaben, eigene Abwesenheit). b Einen Beschluss oder Entscheid mitteilen und begründen.
<b>3.3, 3.4</b>	<b>2.6</b>  <b>im Unterricht den Lernenden etwas beschreiben.</b> a Einen Gegenstand oder eine Handlung beschreiben, um ein neues Wort einzuführen (z.B. sagen, wie etwas aussieht). b Verschiedene kulturelle Praktiken beschreiben (z.B. Feste und Bräuche).
<b>3.4</b>	<b>2.7</b>  <b>Inhalte vor einer Klasse klar und strukturiert darstellen.</b> a Mit den Lernenden sprachliche Vergleiche anstellen und Unterschiede hervorheben. + b Den Lernenden geeignete Bücher und Lesetexte, die ihrem Sprachniveau und ihrem Interesse entsprechen, präsentieren.
<b>3.3, 3.4</b>	<b>2.8</b>  <b>den Lernenden einen Standpunkt oder einen Sachverhalt erklären.</b> a Begriffe erklären (z.B. Oberbegriffe nutzen; sagen, wozu etwas dient, wie etwas aussieht, wo/wann man etwas findet). + b Den Lernenden kulturbedingte Unterschiede in Verhaltensweisen erklären (z.B. nonverbale Kommunikation, Gestik und Mimik).
<b>3.4</b>	<b>2.9</b> <b>und zielstufengerecht ...</b>  <b>vor einer Klasse Argumente darlegen.</b> + a Den Lernenden Gründe für das Sprachenlernen in einer mehrsprachigen Gesellschaft darlegen. + b Für die kulturelle Bereicherung durch die Herkunftssprachen sprechen und dabei wichtige Punkte in angemessener Weise hervorheben.
<b>3.2, 3.3, 3.4</b>	<b>2.10</b>  <b>die Lernenden in ein neues Unterrichtsthema einführen.</b> a Zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe klar und systematisch in ein neues Thema einführen. b Mit Hilfe eines sinnvollen Kontextes (z.B. Beispiele zur Illustration) in einfache sprachliche Strukturen einführen.
<b>2.2, 2.3, 2.5,</b> <b>2.6, 2.7</b> <b>4.1, 4.7</b>	<b>2.11</b>  <b>im Unterricht klare mündliche Arbeitsanweisungen geben.</b> a Die Lernenden auffordern, Texte zu bearbeiten (z.B. Texte abschreiben, vorlesen, ankreuzen, wiederholen). b Den Lernenden genaue Anweisungen geben und sie motivieren, selbstständig in einem Hörtext auf generelle oder spezifische Informationen, auf gelernte Ausdrücke usw. zu achten.

Anschliessend wurde diese Zuordnung der Feinkodes des RMP (blau, mittlere Zeile) zu den Handlungsfeldern 2 und 3 des BSSKP quantitativ ausgewertet. Die Häufigkeit der Zuordnung der Feinkodes zum BSSKP (grün, unterste Zeile) ergibt die ungefähre Rangfolge (gelb, oberste Zeile) in Bezug auf jeden Feinkode des Redemittelprojekts, absteigend von 1- 37.



1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	14	15	16	17	18	19	20
3,3	3,4	5,5	2,6	4,5	4,6	4,7	2,2	2,3	2,7	3,2	3,6	4,3	5,3	1,1	1,3	2,5	2,8
(11x)	(11x)	(6x)	(5x)	(5x)	(5x)	(5x)	(4x)	(4x)	(3x)	(3x)	(3x)	(3x)	(3x)	(2x)	(2x)	(2x)	(2x)

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
3,1	4,1	5,1	5,2	1,2	1,4	1,5	1,6	1,7	2,1	2,4	2,9	4,2	4,4	4,9	5,4	5,6
(2x)	(2x)	(2x)	(2x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)	(1x)

### Kommentar

Die zwei Systeme lassen sich problemlos aufeinander beziehen:

- Meistens ist es nicht schwierig, den Aufgaben resp. Deskriptoren des BSSKP den/die wichtigsten Feinkode/s des RMP zuzuordnen.
- Alle Feinkodes / funktionalen Redemittel können mindestens einmal den Aufgaben/Deskriptoren zugeordnet werden, d.h. zu deren sprachlicher Realisierung verwendet werden.
- Eine Aufgabe / ein Deskriptor wird im BSSKP meist von zwei Aufgabenbeispielen illustriert. Je nach Beispiel können die zugeordneten Feinkodes / funktionalen Redemittel variieren.
- Viele Feinkodes / funktionalen Redemittel können zwei oder mehr Aufgaben / Deskriptoren zugeordnet und zu ihrer sprachlichen Realisierung gebraucht werden.
- Dagegen kann nicht allen 34 Aufgaben / Deskriptoren mind. ein passender Feinkode / ein funktionales Redemittel zugeordnet werden. Das ist der Fall bei 9 Deskriptoren. 7 Mal liegt das an der Oberkategorie/Fertigkeit, die nicht das Sprechen ist wie beim RMP, sondern Lesen, Hören, Schreiben. In einem Fall (3.10, über Leistungen der Lernenden Auskunft geben) handelt es sich um eine wichtige Aufgabe, die jedoch nicht im Unterricht und Klassenzimmer stattfindet wie bei den videografierten Lektionen der vorliegenden Erhebung, die die Basis des Feinkode-Systems bilden.
- In einem Fall handelt es sich um den von der Lehrperson bewusst gewählten Wechsel zwischen Schul- und Zielsprache, (Deskriptor Nr. 2.26 des BSSKP, s. Anhang):

**2.26**   im Fremdsprachenunterricht als Mittler zwischen den Sprachen wirken indem bewusst zwischen Schulsprache und Zielsprache umgeschaltet wird und einzelne sprachliche Sequenzen gezielt von einer Sprache in die andere übertragen werden

Hier divergieren die zwei verglichenen Systeme grundsätzlich: Der Sprachwechsel zwischen Deutsch und Französisch wird im RMP zwar systematisch erfasst in der Transkription. Doch hat er gemäss Feinkode-System keine einheitliche Funktion und somit keinen eigenen Code, sondern die jeweilige Äusserung erhält sprachunabhängig je nach ihrer Funktion in der bestimmten Situation einen bestimmten Code zugeteilt. Der Sprachwechsel als wichtiges Phänomen im Sprachunterricht wurde jedoch am RMP-Korpus bei den 2er-Kookkurrenzen detailliert analysiert. Dies geschah in Bezug auf die Frequenz (8.6%), den Ort des Wechsels (innerhalb welchem /zwischen welchen zwei Feinkodes/Funktionen) sowie die Richtung des Sprachwechsels und wurde detailliert beschrieben (s. oben, Abschnitt 4.2.5).

#### 4.4.2 Vergleich der Frequenzen

In einem zweiten Schritt wurden die quantitativen Ergebnisse aus der Projektion der Feinkodes auf das BSSKP (rechter Teil der Tabelle) in Bezug gesetzt zu den häufigsten Okkurrenzen der Feinkodes im RMP selbst, sortiert nach den 5 RMP-Oberkategorien jeder Stufe (linker Teil der Tabelle (s. auch 4.2.3.1, Okkurrenzen der Oberkategorien OK):

Rang RMP	OK RMP, VA-tot	OK RMP, VB-tot		Frequenz Codes RMP in Projektion auf BSSKP	OK RMP, Ränge nach Frequenz bei Proj. auf BSSKP	Rang Nach Projektion auf BSSKP
1, 2	OK 2	OK 4		30x	OK 3	1
	OK 4	OK 2		23x	OK 4	2, 3
3	OK 3	OK 3		23x	OK 2	
4	OK 5	OK 5		15x	OK 5	4
5	OK 1	OK 1		9x	OK 1	5

Natürlich umfasst das Total der Projektionen der Feinkodes auf das BSSKP hier insgesamt nur 100x (= 100 mögliche Zuordnungen), weshalb die folgenden Aussagen eine begrenzte Gültigkeit haben. Dennoch kann man darauf basierende Tendenzen formulieren und versuchen, sie zu begründen, und sie auch auf provisorische Art mit den besser abgestützten Zahlen des RMP vergleichen:

Die Rangfolge ist hier im rechten Teil der Tabelle nach der Projektion der Feinkodes auf die Deskriptoren der BSSKP entsprechend den Frequenzen erstellt worden. Das heisst zum Beispiel, dass die Feinkodes 3.3, 3.4, 3.2, 3.6, 3.1 insgesamt 30x auf diverse Deskriptoren des BSSKP projiziert werden konnten und somit die Oberkategorie 3 hier im Vergleich mit den Frequenzen der anderen Feinkode-Gruppen auf Rang 1 kommt. Auffällig ist, dass beim BSSKP die OK 3 deutlich an erster Stelle liegt, und dass dann ex aequo die Feinkodes der Oberkategorien 2 und 4 folgen. OK 2 und 4 sind dagegen beim RMP selbst (linker Teil der Tabelle) je nach Stufe auf Platz 1 oder 2, erst dann folgt mit Abstand die Oberkategorie 3. Hier gibt es also einen deutlichen Unterschied in der relativen Gewichtung resp. dem Rang, den die OK 3 in den beiden Systemen einnimmt. Im Gegensatz dazu liegt die OK 5 überall auf dem 4. und die OK 1 auf dem 5. Rang.

Wie lässt sich das erklären?

1) Erste Vermutung: Innerhalb der OK 3 mit dem Fokus auf „*Die Lerninhalte reaktivieren, darstellen, vermitteln, überprüfen*“ sind die Codes 3.3 und 3.4 beim BSSKP am häufigsten, beide mit jeweils 11 Zuordnungen. Beim Kode 3.3 geht es um konkrete Vermittlung, dieser Kode ist auch beim RMP in der OK 3 am häufigsten. Dagegen ist im Korpus des RMP der Kode 3.4, das analytisch-metasprachliche Vermitteln, dreimal seltener als Kode 3.3.  
- Dies könnte vermutlich entweder durch das Alter der Schüler im RMP, das besonders bei jüngeren Kindern häufiger eine konkrete Darstellung des Lerninhalts erfordert als z.B. in der Sekundarstufe, und/oder auch durch das Fach, den Fremdsprachenunterricht auf Anfängerstufe, erklärt werden. Beim BSSKP sind jedoch die Deskriptoren für Primar- und Sekundarschullehrpersonen parallel, da es hier in den bisher publizierten Profilen vorwiegend um die Funktion und nicht so sehr um die Qualität der sprachlichen Handlung (etwa im Sinne des Spektrums oder der Textsortenbreite) geht.

2) Eine andere Erklärung dieser unterschiedlichen Gewichtung von konkreter und abstrakter Vermittlung des Lernstoffs ist möglicherweise entstanden durch die Art der Entwicklung des Sprachkompetenzprofils, wo die Deskriptoren des Unterrichtsgeschehens von erfahrenen, qualifizierten Personen gedanklich-analytisch synthetisiert wurden. Möglicherweise flossen dabei auch einzelne Vorstellungen von methodisch-didaktischen Innovationen oder zukünftigen Soll-Werten ein, was bei Neuentwicklungen durchaus vertreten werden kann.



Ein Blick in die detaillierten Zahlen der Okkurrenzen von 3.3 und 3.4 im RMP, unterteilt nach Stufen, zeigt überraschend klare, unterschiedliche Verhältnisse zwischen VA und VB, die zumindest die Vermutung 1 empirisch-quantitativ gut stützen:

RMP Okkur- renz	VA		VB		VAB		
	DE	FR	DE	FR	DE	FR	total
Kode 3.3	322	9	91	2	413	11	424 = 5.1%
Kode 3.4	41	24	66	8	107	32	139 = 1.7%

Den weitaus grössten Teil der Okkurrenzen des Kodes 3.3 (322/424) finden wir in VA, der 5H, dem ersten Jahr Fremdsprachenunterricht in der Primarschule, und dort überraschenderweise bereits in der Zielsprache Deutsch. Das könnte dem direkten Vermitteln, dem Vormachen, den Beispielen, zu verdanken sein, denn für Französisch, die Schulsprache, gibt es diesen Kode auf beiden Stufen nur in sehr geringer Anzahl (9 resp. 2). Auf der Stufe VB finden wir diese Art der Vermittlung bereits rund dreimal seltener (91/424).

Der deutsche Anteil für 3.4, das analytische Vermitteln, macht in der unteren Stufe nur etwa 1/8 des Kodes 3.3 aus (41/322). Dagegen nimmt der Kode 3.4 von der unteren zur oberen Primarschulstufe etwa um die Hälfte von 41 auf 66 zu, während dort umgekehrt der französische Anteil des Kodes 3.4 (von 24 zu 8) bereits auf einen Drittel der unteren Primarschulstufe sinkt.

### Fachgespräch mit Experten

Nach der Erstellung der Zuordnung der funktionalen Feinkodes /Redemittel zum BSSKP fand auf der Basis verschiedener Quellen und Auswertungsergebnisse ein Fachgespräch mit Prof. Dr. L. Bleichenbacher, PH St. Gallen, einem Experten des BSSKP-Projekts, über die Kompatibilität der zwei separat und methodisch unterschiedlich entwickelten Systeme zur Beschreibung berufssprachlicher Lehrerhandlungen und ihrer gegenseitigen Relevanz statt.

Hier konnte deutlich belegt werden, dass von den fachwissenschaftlich-deduktiv entwickelten Deskriptoren des BSSKP der Handlungsfelder 2 und 3, die mit Sprechen zu tun haben, alle bis auf einen Fall (Sprachwechsel) mit mindestens einem, meist mehreren, empirisch-induktiv entwickelten Feinkodes des Redemittel-Projekts verbunden werden können.

Das heisst also, dass diese Deskriptoren / Aufgaben der Sprachlehrpersonen (unter anderem) direkt mit den empirisch erhobenen funktionalen Redemittel aus dem Kompendium sprachlich realisiert werden können, natürlich in qualitativer Anpassung an die jeweilige konkrete Situation. Dies kann man durchaus als grossen reziproken Nutzen für die zwei Systeme bezeichnen. Zudem ist es eine gegenseitige Bestätigung der Angemessenheit, der Komplementarität sowie der Relevanz des jeweiligen methodischen Ansatzes.

## 5. Ausblick

### 5.1 Relevanz und Nutzen der Resultate

Zur Relevanz und zum direkten Nutzen der Resultate dieses Projekts ist Folgendes festzuhalten: Trotz Einschränkungen im Bereich der Repräsentativität des Samples können auf der Basis der vorliegenden empirischen Daten konsolidierte und belastbare Aussagen zum Modell der funktionalen Feinkategorien und zu dadurch feststellbaren Charakteristiken,



Tendenzen und Varianz im Bereich der funktionalen Lehrersprache im DaF-Unterricht in der Primarschule gemacht werden.

Selbstverständlich wäre es wünschenswert und nützlich, diese Aussagen in Zukunft noch anhand einer grösseren, breiter gestreuten Stichprobe zu ergänzen und zu überprüfen und dabei auch noch weitere Variablen (auf Seiten der Sprache ebenso wie auf Seiten der Akteure) einzubeziehen. Das wäre sowohl ein Anliegen im Bereich der Grundlagenforschung zum DaF-Unterricht in der Primarschule als auch im Hinblick auf eine grössere Menge und potenzielle Varianz der erhobenen funktionalen Redemittel. Zudem liegt nach Durchsicht der vorliegenden Daten die Vermutung nahe, dass eine breiter gestreute Stichprobe mit weniger erfahrenen und/oder sprachlich weniger sicheren Lehrpersonen deutlich mehr Hinweise auf Schwachstellen im Sprachgebrauch geben würde, was in eine Bedarfsanalyse zum Zwecke eines kompensatorisch ausgerichteten Lehrersprache-Trainings gezielt einfließen könnte.

Dennoch sind die vorliegenden Ergebnisse und Erkenntnisse ein relevanter, praxisnaher Beitrag, der zusammen mit dem noch fertig zu stellenden Redemittel-Kompendium reflektiert in verschiedene Sequenzen eingebunden werden kann, die der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Bereich Gestaltung und Steuerung des DaF-Unterrichts dienen.

In diesem Sinne wäre dann auch das Ziel dieser Forschungsarbeit erreicht, dass nämlich eine realitätsnahe Basis geschaffen wird, die es Primarlehrpersonen ermöglicht, solche handlungsorientierten, berufsspezifischen Redemittel in der Folge einerseits mit mehr Sicherheit und Entspanntheit und andererseits mit mehr Präzision und situativ-funktionaler Varianz zu gebrauchen. Beides ist sowohl für die Verständigung im Klassenzimmer als auch für die sprachliche Modellrolle der Lehrperson von zentraler Bedeutung.

## 5.2 Zukünftige Produkte und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der erreichten Resultate

- Eigene Verwendung der Daten und Erkenntnisse in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Wie z.B. Kurs „Deutsch auf Deutsch“, Herbst 2015, WB PHFR mit N. Godel).
- Aufbereitung, Bereitstellung, Publikation des Redemittelkompendiums in praxisnaher Form, z.B. in situationsspezifischer, kontextualisierter Form, evtl. didaktisiert in Szenarien. Dabei auch kritische Reflexion und Begründung der dabei vertretenen Norm.
- Publikation der Ergebnisse in sprachdidaktischen und linguistischen Zeitschriften.
- Kommunikation/Vorträge in entsprechenden Forschungskontexten.
- Weitere qualitativ-linguistische Untersuchungen bez. Auffälligkeiten/ Möglichkeiten der Lehrersprache im Unterricht (z.B. im Hinblick auf das Training von Aussprache, Feedbackformen, von einfacherer vs. komplexerer Sprache je nach Adressatengruppe, zur Verbesserung sprachlicher Unsicherheiten in Bezug auf Syntax, etc.)
- Untersuchungen zur sprachlichen Interaktion im Klassenzimmer, bspw. zu den Effekten der Lehrersprache auf die Sprachentwicklung der SuS (z.B. Priming-Effekte).

### 5.3 Mögliche Nutzung der Resultate in anderen Kontexten oder Kantonen

Das hier fertig entwickelte, empirisch fundierte Modell mit Überlegungen zur Evidenz basierten Erfassung und Systematisierung berufsbezogener Redemittel für Primarlehrpersonen im DaF-Unterricht kann nach der vorliegenden, prototypischen Umsetzung im Kompendium funktionaler Redemittel relativ einfach auf ähnliche Situationen institutionell gesteuerter Sprachvermittlung in Deutsch L2 übertragen sowie für andere Fremdsprachen verwendet werden.

Zudem ist das Projekt seit 2011 vernetzt mit dem Projekt „Berufsspezifische Sprachkompetenzen für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten“ der PH SG, jetzt auch SUPSI TI, PHVD. Dies ist interessant in Bezug auf die weiter oben in diesem Bericht dargestellte, recht hohe Kompatibilität der Deskriptoren des BBSKP (besonders der Primarstufe) mit dem empirisch gestützten System der funktionalen Redemittel. Und dieses wiederum kann das BSSKP auch umgekehrt zu guten Teilen empirisch bestätigen und praktisch ergänzen.

### 5.4 Nachhaltigkeit der Resultate

Die erste Umsetzung bestimmter Resultate erfolgt direkt in der Aus- und Weiterbildung der frankophonen Primarlehrpersonen des Kantons Freiburg. Als Folge davon versprechen wir uns eine grössere Sicherheit und bessere sprachliche Performanz der Lehrkräfte in ihrem Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, was vielleicht ein Beitrag zu einem motivierteren und nachhaltigeren Lernen der Kinder sein kann und zu einer positiveren Einstellung gegenüber dieser Landessprache und zweiten Sprache im Kanton Freiburg führt.

## 6. Schlussrechnung

## 7. Anhang zum Schlussbericht Phase II

### Anhang 1: Beispiele aus den kompilierten Antworten des Fragebogens

#### 1. Charakteristika der Klasse

##### 1.1 Klassengrösse

Gesamt	FA1				FB2	FB4	FA3		FB5 FA4	FA2	FB3	FB1	FA5	TOT
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	24	166
Mädchen				FA1	FB4	FB2	FB3 FA3	FA4 FA2	FB5		FB1		FA5	TOT
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	78
Jungen					FA1		FB2	FB5 FA3	FB4 FB1 FA4	FA2	FA5	FB3		TOT
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	88

##### 1.2 Sprachenprofil

1.2.1 Anzahl Kinder mit deutschsprachigen Eltern	FB5 FB1 FA3 FA1	FA4 FA2	FB3 FB2 FA5			FB4										13
1.2.2 Anzahl Kinder mit überdurchschnittlichen Problemen in Deutsch L2*	FB3 FB2 FB1 FA1 FA2		FB4 FA5 FA4 FA3													13
->Stützunterricht	FB5 FB4 FA4 FA3			FA5												3
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOT
1.2.3 Anzahl Kinder mit überdurchschnittlichen Problemen in Schulsprache (F)	FB3 FB2 FB1 FA2	FA4	FA1	FA3	FB5 FB4											14
->Stützunterricht	FA5 FA4	FB4 FA1		FA3	FB5											9

##### Ursachen 1.2.2:

FA3	Aussprache und Eltern die nicht helfen können
FA4	Schon 2 Sprache zu Hause / Aufmerksamkeitsmangel
FA5	Dyslexie im Französisch, IQ sehr tief (→ Stützunterricht: MCDI oder Integrationslehrerin)
FB4	Ein Kind hat Gedächtnisprobleme, das andere ist erst seit 1 Jahr in die Schweiz
FB5	erst seit kurzem in der CH, mangelndes mitmachen und lernen, Schule im allgemeinen ist schwierig

1.2.4	Anzahl allophone	FB2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
-------	------------------	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### 1.2.5 Haben die Charakteristika 1.1 + 1.2 normalerweise einen Einfluss auf Ihren Deutschunterricht? Falls ja, welchen?

<b>FA1</b>	Ich glaube nicht.
<b>FA2</b>	Nein
<b>FA3</b>	Ich gehe oft zu diesen Kindern und höre die Aussprache. Die anderen Kinder übersetzen auch mehrmals die Sätze oder die Wörter.
<b>FA4</b>	Nein - Ich kenne die Klasse im Deutsch zu wenig
<b>FA5</b>	Nein
<b>FB1.1</b>	Nein
<b>FB1.2</b>	Nein
<b>FB2</b>	Nein
<b>FB3</b>	Nein
<b>FB4</b>	Nein
<b>FB5</b>	Ja - wie sonst, verbringt man bei indiv. Arbeiten mehr Zeit mit ihnen, bei mündl. Arbeiten muss ich sie öfters zum mitmachen aufrufen und mehr Hilfe von Kamaraden und mir geben

### 1.2.6 Ist das in der gefilmten Deutschlektion auch der Fall? Wenn ja, wie zeigt sich das?

<b>FA1</b>	Ja, die Mehrheit meiner Klasse ist zweisprachig, dass hilft Deutsch zu lernen. Selten treffen diese Schüler Schwierigkeiten mit dem Deutsch. Oft vergleichen wir Wörter auf Deutsch wie auf Portugesisch.
<b>FA2</b>	Nein
<b>FA3</b>	Ja, immer.
<b>FA4</b>	Nein
<b>FA5</b>	Nein
<b>FB1.1</b>	Nein
<b>FB1.2</b>	Nein
<b>FB2</b>	Nein
<b>FB3</b>	Ja, das war eine ganz normale Deutschstunde.
<b>FB4</b>	Ja, manchmal übersetz ich auf französisch, ich helfe mehr
<b>FB5</b>	eigentlich schon, die Kinder versuchten des öfteren die Antwort zu zuflüstern.

## 4. Lehrperson

### 4.1 Erfahrung Stufe / Klasse, Zuständigkeit

4.1.4 Unterrichtet diese Stufe zum __. Mal	<b>FA4</b> <b>FA3</b> <b>FA2</b>	<b>FB2</b> <b>FB1.2</b> <b>FB1.1</b> <b>FA1</b>	<b>FB5</b> <b>FB3</b> <b>FA5</b>	<b>FB4</b>	ca. 4.73
Anzahl	1. x	2.-5. x	6.-10. x	>11. x	Ø

### 4.2 Kontakte mit Deutschsprachigen/Deutsch L2

4.2.1 Deutschsprachig aufgewachsen (Familie / Schule / Ausbildung)	<b>FB5</b> <b>FB3</b> <b>FB1.2</b> <b>FA5</b>	<b>FB2</b> <b>FA3</b>	<b>FA1</b>	<b>FB4</b> <b>FB1.1</b> <b>FA4</b> <b>FA2</b>
	Dt. aufgew.	z.T. Dt. aufgew.	Schule/Stud/Sprachauf.	Kein Kontakt
4.2.2 Kontakt heute, ausserhalb Unterricht*	<b>FB5, FB4</b> <b>FB3FB2</b> <b>FB1.2 FA5</b> <b>FA4 FA3</b> <b>FA1</b>	<b>FB1.1</b>	<b>FA2</b>	ziemlich regelmässig
	regelmässig	unregelmässig	Kein Kontakt	Ø

## Anhang 2: Liste der funktionalen Kategorien

Liste der funktionalen Kategorien sprachlicher Handlungen von Primarlehrpersonen im DaF-Unterricht (Klassensprache)		
<b>1 Die pädagogische Beziehung pflegen</b>	<b>1.1</b>	Begrüssen
	<b>1.2</b>	Nach dem Befinden fragen
	<b>1.3</b>	Etwas Spezielles mitteilen
	<b>1.4</b>	Jmd. etwas Positives wünschen
	<b>1.5</b>	Danken
	<b>1.6</b>	Sich entschuldigen
	<b>1.7</b>	Sich verabschieden
<b>2 Die Aufgaben und Aktivitäten steuern, organisieren</b>	<b>2.1</b>	Lektion/Sequenz eröffnen, Überblick bieten
	<b>2.2</b>	Explizit auf vorgängige/zukünftige Aktivität verweisen
	<b>2.3</b>	Aufgabe/Aktivität erklären, vormachen, Umsetzung verlangen
	<b>2.4</b>	Aufgabe/Übungsmöglichkeit anpassen
	<b>2.5</b>	Unerwünschtes nennen (nicht das/so)
	<b>2.6</b>	Verständnis der Aufgabe/Aktivität explizit überprüfen (Metaebene)
	<b>2.7</b>	SuS (namentlich) knapp aufrufen/auffordern zum Handeln.
	<b>2.8</b>	Die SuS fragen, ob sie einverstanden/bereit sind, entscheiden lassen
	<b>2.9</b>	Überleiten zur nächsten Aktivität; Lektion/Sequenz beenden
<b>3 Die Lerninhalte reaktivieren, darstellen, vermitteln, überprüfen</b>	<b>3.1</b>	Interesse für Lerninhalt wecken, Relevanz zeigen
	<b>3.2</b>	Explizit auf vorgängigen/ zukünftigen Lerninhalt verweisen
	<b>3.3</b>	Lerninhalt konkret, mit Beispiel, vormachen etc. darstellen
	<b>3.4</b>	Lerninhalt analytisch, metasprachlich darstellen
	<b>3.5</b>	Lerninhalt fragend reaktivieren/ vermitteln/ überprüfen
	<b>3.6</b>	Verständnis des Lerninhalts (explizit) überprüfen (Metaebene)
<b>4 Die Lernprozesse begleiten, Feedback geben</b>	<b>4.1</b>	Die SuS motivieren, ermutigen
	<b>4.2</b>	Sprachliches Handeln der SuS positiv quittieren
	<b>4.3</b>	Verständnis signalisieren, etw. entschuldigen
	<b>4.4</b>	Sprachliches Handeln der SuS negativ quittieren
	<b>4.5</b>	Sprachlich direkt korrigieren, Vorbild / Alternative geben
	<b>4.6</b>	Analytisch-metasprachlich helfen
	<b>4.7</b>	Auf Hilfen verweisen (Hilfsmittel, Personen, Strategien)
	<b>4.8</b>	Nachfragen, um Problem (Sprache/Lernprozess) zu verstehen
	<b>4.9</b>	Äusserung der SuS wiederholen (Kontrolle/ Bestätigung)
<b>5 Die sozialen Prozesse regulieren</b>	<b>5.1</b>	Um Aufmerksamkeit bitten, A. verlangen
	<b>5.2</b>	Erwünschtes soziales Verhalten fordern, loben, belohnen
	<b>5.3</b>	Unerwünschtes soziales Verhalten tadeln, verbieten, bestrafen
	<b>5.4</b>	Mit Störungen umgehen, kommunizieren
	<b>5.5</b>	Stellung nehmen, Meinung /Gefühle ausdrücken
	<b>5.6</b>	Die SuS nach Meinung/Gefühlen fragen.

## Anhang 3: Auswertung der Kookkurrenzen nach Rangfolgen














A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z								
VB1	RUSU				RASU				(RUSA)				RASA				VB1	2er-KOOK				3er-KOOK				4er-KOOK				5er-KOOK			
Rang	Codepaar	#	%	Codepaar	#	%	SW	#	%	Codepaar	#	%	Codepaar	#	%	Rang	Codes	#	Codes	#	Codes	#	Codes	#	Codes	#							
(1-50)	X	X	366	68.4%				GS	331	90.4%	d	d	311	94.0%		1	2.3d, 2.3d	24	2.3d, 2.3d, 2.3d	13	2.3d, 2.3d, 2.3d, 2.3d	7	2.3d, 2.3d, 2.3d, 2.3d, 2.3d	5									
	2er-KOOK Gesamt: 536									f	f	20	6.0%			2	4.5d, 4.2d	17	3.6d, 3.6d, 3.6d	5	2.9d, 2.3d, 2.3d, 2.3d	4	2.7d, 3.5d, 2.3d, 4.5d, 4.2d	2									
								Sw	35	9.6%	d	f	18	51.4%		3	3.5d, 2.7d	14	4.2d, 3.5d, 2.7d	5	3.6d, 3.6d, 3.6d, 3.6d	3	2.9d, 2.3d, 2.3d, 2.3d, 2.3d	2									
											f	d	17	49.6%		4	3.6d, 3.6d	13	2.9d, 2.3d, 2.3d	4	2.3d, 2.3d, 4.2d, 2.9d	2	3.3d, 3.5d, 3.5d, 2.7d, 4.2d	2									
																5	4.5d, 4.5d	13	3.3d, 3.3d, 3.3d	4	2.7d, 3.5d, 2.3d, 4.5d	2	4.2d, 2.9d, 2.3d, 2.3d, 2.3d	2									
																6	4.2d, 2.9d	11	3.5d, 2.7d, 3.5d	4	3.3d, 3.3d, 3.3d, 3.3d	2	4.5d, 4.5d, 4.5d, 4.2d, 2.7d	2									
																7	4.9d, 4.2d	10	3.5d, 3.5d, 2.7d	4	3.3d, 3.5d, 3.5d, 2.7d	2											
																8	3.3d, 3.3d	9	3.6d, 2.7d, 3.6d	4	3.5d, 2.3d, 4.5d, 4.2d	2											
1	2.3	2.3	27	5.0%	2.3	2.3	27	100.0%	GS	27	100.0%	2.3d	2.3d	24	88.9%	9	2.7d, 3.5d	8	4.5d, 4.5d, 4.2d	4	3.5d, 2.7d, 4.2d, 4.5d	2											
												2.3f	2.3f	3	11.1%	10	2.7d, 4.2d	8	4.5d, 4.5d, 4.5d	4	3.5d, 2.7d, 4.9d, 3.5d	2											
								-	0	0.0%	(2.3d)	(2.3f)	0	0.0%		11	3.5d, 3.5d	8	2.3d, 2.3d, 4.2d	3	3.5d, 3.5d, 2.7d, 4.2d	2											
											(2.3f)	(2.3d)	0	0.0%		12	3.6d, 2.7d	8	2.3d, 4.5d, 4.2d	3	3.5d, 3.6d, 2.7d, 3.6d	2											
					-	-	0	0.0%	-	0	0.0%	(2.3d)	(2.3d)	0	0.0%	13	2.7d, 4.9d	7	3.5d, 2.7d, 4.2d	3	4.2d, 2.9d, 2.3d, 2.3d	2											
											(2.3f)	(2.3f)	0	0.0%		14	3.6d, 4.2d	7	3.5d, 2.7d, 4.9d	3	4.2d, 2.9d, 3.4d, 3.3d	2											
								-	0	0.0%	(2.3d)	(2.3f)	0	0.0%		15	4.2d, 3.5d	7	3.6d, 3.6d, 4.2d	3	4.2d, 3.3d, 3.4d, 2.9d	2											
											(2.3f)	(2.3d)	0	0.0%		16	4.2d, 4.5d	7	3.6d, 4.2d, 4.9d	3	4.2d, 3.5d, 2.7d, 3.5d	2											
2	2.3	2.7	5	0.9%	2.3	2.7	2	40.0%	GS	2	100.0%	2.3d	2.7d	2	100.0%	17	4.2d, 4.9d	7	4.2d, 4.5d, 4.5d	3	4.2d, 4.5d, 4.5d, 4.5d	2											
											(2.3f)	(2.7f)	0	0.0%		18	2.9d, 2.3d	6	4.5d, 4.2d, 2.7d	3	4.2d, 4.6d, 4.5d, 4.2d	2											
								-	0	0.0%	(2.3d)	(2.7f)	0	0.0%		19	4.2d, 2.7d	6	4.5d, 4.2d, 4.5d	3	4.5d, 4.2d, 3.5d, 2.7d	2											
											(2.3f)	(2.7d)	0	0.0%		20	2.3d, 3.3d	5	4.6d, 4.5d, 4.2d	3	4.5d, 4.2d, 4.5d, 4.5d	2											
											2.7d	2.3d	2	66.7%	21	2.3d, 4.2d	5	4.9d, 4.2d, 3.5d	3	4.5d, 4.5d, 4.2d, 2.7d	2												
								-	0	0.0%	(2.7d)	(2.3f)	0	0.0%	22	2.7d, 3.6d	5	2.3d, 2.3d, 4.6d	2	4.5d, 4.5d, 4.5d, 4.2d	2												
											(2.7f)	(2.3d)	0	0.0%	23	4.2d, 3.6d	5	2.3d, 3.3d, 4.9d	2	4.9d, 3.5d, 2.7d, 4.9d	2												
											(2.7f)	(2.3d)	0	0.0%	24	4.2d, 4.2d	5	2.3d, 4.2d, 2.7d	2	4.9d, 4.2d, 3.5d, 2.7d	2												
3	2.3	4.2	12	2.2%	2.3	4.2	8	66.7%	GS	7	87.5%	2.3d	4.2d	5	71.4%	25	4.5d, 3.6d	5	2.3d, 4.2d, 2.9d	2													
											2.3f	4.2f	2	28.6%	26	3.3d, 3.4d	4	2.5d, 2.3d, 2.3d	2														
								Sw	1	12.5%	(2.3d)	(4.2f)	0	0.0%	27	3.5d, 4.5d	4	2.7d, 2.3d, 4.2d	2														
											2.3f	4.2d	1	100.0%	28	3.6d, 3.6f	4	2.7d, 2.7d, 3.5d	2														
											4.2d	2.3d	3	75.0%	29	4.2d, 3.3d	4	2.7d, 3.5d, 2.3d	2														
											4.2f	2.3f	1	25.0%	30	4.2d, 4.6d	4	2.7d, 4.2d, 4.5d	2														
								-	0	0.0%	(4.2d)	(2.3f)	0	0.0%	31	4.6d, 4.5d	4	2.7d, 4.2d, 4.6d	2														
											(4.2f)	(2.3d)	0	0.0%	32	4.6d, 4.6f	4	2.7d, 4.2d, 4.9d	2														
4	2.3	2.9	7	1.3%	2.3	2.9	1	14.3%	GS	1	100.0%	2.3d	2.9d	1	100.0%	33	4.6f, 4.6f	4	2.7d, 4.9d, 2.7d	2													
											(2.3f)	(2.9f)	0	0.0%	34	2.3d, 4.5d	3	2.7d, 4.9d, 3.5d	2														
								-	0	0.0%	(2.3d)	(2.9f)	0	0.0%	35	2.3f, 2.3f	3	2.7d, 4.9d, 4.2d	2														
											(2.3f)	(2.9d)	0	0.0%	36	2.7d, 2.7d	3	2.9d, 3.4d, 3.3d	2														
											2.9d	2.3d	6	100.0%	37	2.7d, 4.4d	3	3.3d, 2.3d, 3.3d	2														
											(2.9f)	(2.3f)	0	0.0%	38	2.7d, 4.5d	3	3.3d, 3.3d, 3.5d	2														
								-	0	0.0%	(2.9d)	(2.3f)	0	0.0%	39	2.9d, 3.5d	3	3.3d, 3.4d, 2.9d	2														
											(2.9f)	(2.3d)	0	0.0%	40	3.3d, 2.7d	3	3.3d, 3.5d, 3.5d	2														
5	2.7	4.2	15	2.8%	2.7	4.2	8	53.3%	GS	8	100.0%	2.7d	4.2d	8	100.0%	41	3.3d, 3.5d	3	3.4d, 3.5d, 2.7d	2													
											(2.7f)	(4.2f)	0	0.0%	42	3.3d, 4.2d	3	3.4d, 4.2d, 2.9d	2														
VB1 VB2 VB3 VB4 VB5 Top 50 KOOK Test-Formeln																																	





















Beispiel Kookkurrenzen-Auswertung VB1: links die Zweierkookkurrenzen, unterteilt nach gleichsprachig (GS) und Sprachwechsel (SW), rechts die 3er-, 4er- 5er-Kookkurrenzen nach Rangfolge, mit Frequenzen.











## Anhang 4: Zuordnung Feinkategorien RMP - Sprachkompetenzprofil BSSK

Funktionale Feinkategorien (Vdef 2014-15)	Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen Primarstufe (def V4.2_9.8.14) Handlungsfeld 2: Unterricht durchführen Die Lehrperson kann in der Zielsprache ...
---	<b>2.1</b> während dem Unterrichtsgeschehen einzelne Wörter oder kurze Sätze für die Klasse schriftlich festhalten. a Lösungen für die Klasse festhalten. b Ein Tafelbild entwickeln und ergänzen.
---	<b>2.2</b> Online Arbeit im Fremdsprachenunterricht schriftlich moderieren. + a E-Mails, die Lernende im Rahmen eines Auftrages schreiben, beantworten.
Tag: 1.1, 1.2, 1.3 Lektion: 2.1, 2.2, 3.1, 3.2	<b>2.3</b> eine Unterrichtssequenz eröffnen. a Einen Überblick über die kommende Lektion bieten, Lernziele nennen.
Aktivität: 2.2, Inhalt: 3.2, 2.9	<b>2.4</b> eine Unterrichtssequenz beenden. a Eine Bilanz ziehen (z.B. erreichte Ziele hervorheben). b Von einer Unterrichtssequenz zur anderen sprachlich überleiten.
1.3, 5.5	<b>2.5</b> der Klasse etwas mündlich mitteilen. a Der Klasse etwas mündlich ankündigen (z.B. Zeit, Ort, Hausaufgaben, eigene Abwesenheit). b Einen Beschluss oder Entscheid mitteilen und begründen.



3.3, 3.4	<p><b>2.6</b>  <b>im Unterricht den Lernenden etwas beschreiben.</b>  a Einen Gegenstand oder eine Handlung beschreiben, um ein neues Wort einzuführen (z.B. sagen, wie etwas aussieht).  b Verschiedene kulturelle Praktiken beschreiben (z.B. Feste und Bräuche).</p>
3.4	<p><b>2.7</b>  <b>Inhalte vor einer Klasse klar und strukturiert darstellen.</b>  a Mit den Lernenden sprachliche Vergleiche anstellen und Unterschiede hervorheben.  + b Den Lernenden geeignete Bücher und Lesetexte, die ihrem Sprachniveau und ihrem Interesse entsprechen, präsentieren.</p>
3.3, 3.4	<p><b>2.8</b>  <b>den Lernenden einen Standpunkt oder einen Sachverhalt erklären.</b>  a Begriffe erklären (z.B. Oberbegriffe nutzen; sagen, wozu etwas dient, wie etwas aussieht, wo/wann man etwas findet).  + b Den Lernenden kulturbedingte Unterschiede in Verhaltensweisen erklären (z.B. nonverbale Kommunikation, Gestik und Mimik).</p>
3.4	<p><b>2.9</b> <b>und zielstufengerecht ...</b>  <b>vor einer Klasse Argumente darlegen.</b>  + a Den Lernenden Gründe für das Sprachenlernen in einer mehrsprachigen Gesellschaft darlegen.  + b Für die kulturelle Bereicherung durch die Herkunftssprachen sprechen und dabei wichtige Punkte in angemessener Weise hervorheben.</p>
3.2, 3.3, 3.4	<p><b>2.10</b>  <b>die Lernenden in ein neues Unterrichtsthema einführen.</b>  a Zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe klar und systematisch in ein neues Thema einführen.  b Mit Hilfe eines sinnvollen Kontextes (z.B. Beispiele zur Illustration) in einfache sprachliche Strukturen einführen.</p>
2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7 4.1, 4.7	<p><b>2.11</b>  <b>im Unterricht klare mündliche Arbeitsanweisungen geben.</b>  a Die Lernenden auffordern, Texte zu bearbeiten (z.B. Texte abschreiben, vorlesen, ankreuzen, wiederholen).  b Den Lernenden genaue Anweisungen geben und sie motivieren, selbstständig in einem Hörtext auf generelle oder spezifische Informationen, auf gelernte Ausdrücke usw. zu achten.</p>
2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7	<p><b>2.12</b>  <b>mündliche Arbeitsanweisungen zur Organisation des Unterrichts geben.</b>  a Die Lernenden anweisen, Schulmaterial (z.B. Bücher, Stifte), zu verwenden, bereitzulegen oder wegzuräumen.  b Genaue Anweisungen geben, wie Lernmaterialien (Lernkarten, Lernspiele, Tabellen) verwendet werden können.  c Die Lernenden auffordern, gemischte Gruppen oder Tandems zu bilden (z.B. nach Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Interesse).</p>
2.3, 3.3, 4.7	<p><b>2.13</b>  <b>die Lernenden in die Arbeit mit Hilfsmitteln für das Lernen einführen.</b>  a In die Arbeit mit einem analogen oder digitalen Wörterbuch einführen.  b Eine einfache digitale Lernumgebung im Internet der Klasse vorstellen.</p>
5.4 5.3, 5.5	<p><b>2.14</b>  <b>sich spontan mündlich zu einer Unterrichtssituation äussern.</b>  a Spontan auf Überraschungen im Unterricht eingehen (z.B. jemand ist krank, kommt zu spät, klopft an die Tür usw.).  b Vor der Klasse gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler klar und bestimmt reagieren, wenn der Unterricht gestört wird</p>
3.1, 3.3	<p><b>2.15</b>  <b>vor einer Klasse Geschichten erzählen.</b>  a Vor einer Klasse eine Anekdote mit Hilfe von Mimik und Gestik erzählen.  b Ein Märchen erzählen.</p>
3.3, 3.4	<p><b>2.16</b>  <b>einen Text für die Klasse mündlich zusammenfassen.</b>  + a Die Handlung einer Filmsequenz vor dem Abspielen kurz zusammenfassen</p>
3.3, 3.4	<p><b>2.17</b>  <b>im Unterricht einen Text vortragen und dabei Betonung, Rhythmus und Intonation gezielt einsetzen.</b>  a Eine Geschichte vorlesen und dabei auf Intonation und Gestik achten.  b Kinder- oder Zählreime vorsprechen.</p>
2.4, 3.3, 3.4	<p><b>2.18</b> ***  <b>sich in der fachspezifischen Sprache fließend ausdrücken und ih-</b></p>

	<p>ren Ausdruck den Lernenden anpassen.</p> <p>+ a Fachspezifische Inhalte erklären und auf fachspezifisches Vokabular hinweisen.</p>
3.3, 3.4	<p><b>2.19 ***</b> und zielstufengerecht ...  fachliche Sachverhalte und Zusammenhänge vor einer Klasse beschreiben.</p> <p>+ a Landeskundliche Gegebenheiten und Entwicklungen beschreiben (z.B. die eigene Familiengeschichte, Aspekte der Schweizer Geschichte).</p>
1.1, 1.4 1.7, 2.7	<p><b>2.20</b>  eine Klasse begrüßen und verabschieden.</p> <p>a Eine Klasse begrüßen und die Lernenden nach dem Befinden fragen.</p> <p>b Die Schülerinnen und Schüler in die Pause schicken / entlassen und bei der Rückkehr ins Klassenzimmer aufnehmen/empfangen.</p>
2.7, 2.8, 3.5, 5.5, 5.6	<p><b>2.21</b>   ein Unterrichtsgespräch mit einer Klasse oder eine Unterrichtssequenz moderieren.</p> <p>a Einer Schülerin oder einem Schüler das Wort erteilen.</p> <p>+ b Zu einem Sachverhalt Stellung beziehen und eine Meinung ausdrücken.</p>
2.4, 3.3 Aufgabe: 2.6 Inhalt: 3.6 4.5, 4.8	<p><b>2.22</b>   in der Interaktion mit der Klasse das Verständnis sicherstellen.</p> <p>a Bei einer Präsentation (z.B. Spielanleitung, kleines Experiment) für verschiedene Niveaugruppen Geschwindigkeit und Komplexität des Ausdrucks variieren.</p> <p>b Beim Sprechen vor einer Klasse gezielt nachfragen und eine Aussage, die von einzelnen Lernenden nicht verstanden wird, in ganz einfachen Worten umschreiben.</p>
4.3, 4.5, 4.6, 4.8	<p><b>2.23</b>   auf Fragen und Beiträge der Lernenden eingehen.</p> <p>a Auf Fragen zur Aussprache und Intonation in der Zielsprache eingehen.</p> <p>b Vom vorgesehenen Verlauf einer Lektion abweichen und aufgeworfene Fragen spontan aufgreifen.</p>
Aufgabe, Organisation: 2.6, 2.8 Inhalt: 3.5, 3.6	<p><b>2.24</b>   den Lernenden Fragen stellen.</p> <p>a Die Klasse fragen, ob alle anwesend sind / wer abwesend ist.</p> <p>b Inhaltliche Fragen zu einem gelesenen Text stellen, um den Unterricht weiterzuentwickeln.</p>
Aufgabe / Medien: 2.3, 2.6 Inhalt: 3.3, 3.4 Hilfe: 4.5, 4.6, Strategien: 4.7	<p><b>2.25</b>   die Lernenden individuell durch Hinweise und Erklärungen zielorientiert unterstützen.</p> <p>a Die Lernenden bei der Arbeit mit einer digitalen Lernumgebung im Klassenzimmer zielorientiert unterstützen (z.B. Verwendung von Computer und Beamer).</p> <p>b Die Lernenden darin unterstützen, beim Lernen weiterer Sprachen auf bereits vorhandene Kompetenzen in anderen Sprachen (z.B. Herkunftssprachen) aufzubauen.</p>
Kein Kode für Sprachwechsel, aber die Funktion wird in der jeweiligen Sprache kodiert	<p><b>2.26</b>   im Fremdsprachenunterricht als Mittler zwischen den Sprachen wirken indem bewusst zwischen Schulsprache und Zielsprache umgeschaltet wird und einzelne sprachliche Sequenzen gezielt von einer Sprache in die andere übertragen werden.</p> <p>a Einen in der Zielsprache dargestellten Sachverhalt bei Bedarf in der Schulsprache kurz zusammenfassen, um das sprachliche und inhaltliche Verständnis sicherzustellen.</p> <p>b Redebeiträge der Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache geschickt in der Zielsprache wieder aufnehmen.</p>
5.1, 5.2, 5.3, 5.5	<p><b>2.27</b>   die Lernenden zu einem angemessenen Verhalten auffordern, um günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen.</p> <p>a Lernende einladen, in einer Gruppenarbeit die Zielsprache zu verwenden.</p> <p>b In unruhigen Situationen Grenzen setzen und/oder auf Klassenregeln verweisen.</p>
5.5	<p><b>2.28</b>   im Unterricht in angemessener Weise Emotionen ausdrücken und ansprechen.</p> <p>a Im Umgang mit Lernenden Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer oder Interesse und Wünsche ausdrücken.</p>
3.3, 3.4 4.3, 4.5, 4.6, 4.8	<p><b>2.29 ***</b>   auf fachliche Fragen der Lernenden eingehen.</p> <p>+ a Bei der Beantwortung einer fachlichen Frage mehrsprachige Strategien zur Sicherung des Verständnisses (sowohl sprachlich als inhaltlich)</p>

	<p>verwenden.</p> <p>+ b Eine fachliche Frage beantworten und dabei das fachspezifische Vokabular in einer angemessenen Weise verwenden.</p>
<b>Funktionale Feinkategorien (Vdef 2014-15)</b>	<p><b>STG Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen Primarstufe, (def V4.2_9.8.14) Handlungsfeld 3: Beurteilen, Rückmeldungen geben und Beraten</b></p> <p><i>Die Lehrperson kann in der Zielsprache ...</i></p>
---	<p><b>3.1</b>  die schriftliche Sprachproduktion von Lernenden verstehen, analysieren und beurteilen, um eine differenzierte Rückmeldung geben zu können.</p> <p>a In einem kurzen Text (z.B. Wegbeschreibung, kurze Geschichte) die Fehler analysieren, um mögliche Fehlerquellen zu beschreiben.</p> <p>b Anhand von Kriterien (z.B. Inhalt, Spektrum sprachlicher Mittel, Genauigkeit) einen schriftlichen Text (z.B. Portrait oder Tagesablauf) beurteilen.</p>
---	<p><b>3.2</b>  die mündliche Sprachproduktion von Lernenden verstehen, analysieren und beurteilen, um eine differenzierte Rückmeldung geben zu können.</p> <p>a Auf der Basis eines kurzen Monologs (z.B. Präsentation eines Plakats, Wegbeschreibung) anhand von Kriterien (z.B. Inhalt, Spektrum sprachlicher Mittel) Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten ermitteln.</p> <p>b Anhand einzelner Kriterien die mündlichen Beiträge von zwei Lernenden beurteilen, die einen Dialog führen (z.B. über Ferien oder ein Spiel).</p>
---	<p><b>3.3</b>  Aufgaben formulieren, um die Kompetenzen eines Lernenden gezielt zu beurteilen.</p> <p>a Schriftliche Fragen zur Überprüfung des Verständnisses eines Hördokuments (z.B. Wettervorhersage, Lied) formulieren.</p>
---	<p><b>3.4</b>  schriftliche Anleitungen zur Selbstbeurteilung und Beurteilung durch Mitschüler/innen geben.</p> <p>+ a Schriftliche Anleitungen zur Beurteilung eines Referats oder Posters durch Mitschüler/innen geben.</p>
--- (Schüleräusserung an WT schreiben und dort mündl. korrigieren = 4.5, 4.6)	<p><b>3.5</b>  schriftliche Rückmeldungen zu Sprachproduktionen von Lernenden geben.</p> <p>a Einen schriftlichen Text sprachlich korrigieren, indem andere Formulierungen vorgeschlagen und einfache Hinweise für weitere Verbesserungen gegeben werden.</p> <p>+ b Zu einem schriftlichen Text (z.B. Erlebnisbericht, Brief) eine einfache und kurze Rückmeldung schreiben (Lob usw.).</p>
<b>4.7</b>	<p><b>3.6</b>  mündliche Anleitungen zur Selbstbeurteilung und Beurteilung durch Mitschüler/innen geben.</p> <p>+ a Die Lernenden dazu anleiten, die eigenen Fortschritte und Lernergebnisse einzuschätzen.</p>
<b>1.5, 1.6, 5.2, 5.3, 5.5</b>	<p><b>3.7</b>  die Leistungen einer Klasse kommentieren.</p> <p>+ a Am Ende einer Lektion der Klasse eine einfache Rückmeldung zum Arbeitsverhalten geben (z.B. loben, bestärken, kritisieren, tadeln oder ermahnen).</p>
Testgespräch : <b>3.5, 3.6</b> Rückmeldung <b>4.6</b>	<p><b>3.8</b>  ein Gespräch führen, das der Beurteilung der Kompetenzen der Lernenden dient.</p> <p>+ a Einen Dialog mit einzelnen Lernenden führen, um anhand von Kriterien deren Fertigkeiten zu beurteilen, sich an einem Gespräch zu beteiligen (z.B. Inhalt, Spektrum sprachlicher Mittel, Gesprächsstrategie).</p>
<b>4.1, 4.2, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9</b>	<p><b>3.9</b>  mündliche Rückmeldungen zu Schülerleistungen geben.</p> <p>a Kurze Feedbacks auf Beiträge von Lernenden geben (z.B. loben, kritisieren, gratulieren, belohnen, auf Verbesserungsmöglichkeiten hinweisen usw.).</p> <p>+ b Nach Kurzvorträgen von Lernenden ein konstruktives Feedback geben, das zum Weiterlernen motiviert.</p>
--- (4.6, 5.5)	<p><b>3.10</b>  über die Leistungen einzelner Lernenden Auskunft geben.</p> <p>a Die Beurteilung der Leistung und des Fortschritts von Lernenden gegenüber ihren Eltern, welche die Zielsprache sprechen, verständlich darstellen.</p>

## Anhang 5: Bildung von Kennzahlen

Bei den Items zur Erfahrung der Lehrperson (4.1) wurde die Kennzahl aus dem Mittelwert der Items Erfahrung Stufe, Arbeitszeit mit Klasse und Unterricht auf Stufe gebildet. Gleichermassen wurde die Kennzahl des Kontakts mit Deutsch berechnet (4.2).

Bei den Items zum Sprachenprofil der Klasse (1.2) hingegen wurde ein gewichtetes Mittel gebildet, da vermutet wurde, dass die Anzahl allophoner Kinder den grössten Einfluss auf die Äusserungen des Lehrers hat (Gewicht 0.4). Ob ein Kind deutschsprachige Eltern hat, wurde ebenfalls sehr wichtig eingeschätzt (Gewicht 0.3), gefolgt von den Kindern mit Problemen in Deutsch als Fremdsprache (Gewicht 0.2) und den Kindern mit Problemen mit der Schulsprache (Gewicht 0.1). Der Schulsprache Französisch wurde deshalb ein so tiefes Gewicht gegeben, weil sie im Rahmen des Deutschunterrichts normalerweise eine untergeordnete Rolle spielt.

Die Variablen der Klasse für Interesse am Fach (1.3), Fortschritte in Deutsch L2 (1.4) und Disziplin (1.5) umfassen jeweils zwei einzelne Angaben: normalerweise und in der gefilmten Lektion. Wobei für diese beiden Werte ebenfalls eine Kennzahl für die Korrelationsanalyse gebildet wurde, welche die Angabe in der gefilmten Lektion mit 0.8 gewichtet und den Normalzustand mit 0.2. Diese Gewichtung wurde gewählt, weil der Normalzustand die Äusserungen der Lehrperson in der gefilmten Lektion ja auch beeinflussen kann (bspw.- grundsätzliche Klassendynamik), das Verhalten der Schüler in der jeweiligen Lektion aber auf alle Fälle einen grösseren Einfluss hat.

Es wurden bei der Korrelationsanalyse (Abschnitt 4.2.6.3) für die fünf Kennzahlen jeweils unterschiedliche Gewichtungen getestet. Da dies zu keiner Verbesserung der Ergebnisse führten, wurden die oben beschriebenen Gewichtungen beibehalten, also für die Items der Lehrperson (Erfahrung und Kontakt mit Deutsch) eine Gleichgewichtung (Mittelwert) und für die vier Eigenschaften der Klasse (Sprachenprofil, Interesse am Fach, Fortschritte in Deutsch L2 und Disziplin) eine abweichende Gewichtung (gewichtetes Mittel).

Wenn es sich bei den zugrunde liegenden Werten um absolute Zahlen handelte, mussten ihnen noch entsprechende Bewertungen zugeordnet werden. Dazu wurde dem jeweiligen Maximalwert (bspw. max. Anzahl Schüler mit einer bestimmten Eigenschaft) die Bewertung 6 gegeben, wenn es sich dabei um eine positive bzw. den Deutschunterricht begünstigende Eigenschaft handelte (bspw. Anzahl Schüler mit deutschsprachigen Eltern) oder die Bewertung 1 – sogenannte Inversion – bei negativen Eigenschaften (bspw. Anzahl Schüler mit Problemen in Deutsch L2).

---

## 8. Literatur

- Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Aguado, K., & Riemer, C. (2001). Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In K. Aguado, C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag* (S. 245-257). Baltmannsweiler: Schneider.
- Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, K. (Hrsg.). (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a. M., Berlin etc.: Lang.
- Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*. 3/2005: Der lexikalische Ansatz. 1/2006: Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule. Comano/CH: Fondazione Lingue e Culture.

- Berndt, A., & Kleppin, K. (Hrsg.). (2010). *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a. M., Berlin etc.: Lang.
- Candelier M. et al. (2007). *CARAP. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. FREPA. Graz: Celv.
- Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) (2007). *Stellungnahme des LCH zur EDK-Vorlage „Leitlinien Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule“*, Zürich, 12.11.2007. Internet:  
[http://www.lch.ch/publikationen/stellungnahmen/dokument/stellungnahme\\_des\\_lch\\_zur\\_edk\\_vorlage\\_leitlinien\\_sprachkompetenzniveaus\\_in\\_der\\_grundausbildung\\_der/](http://www.lch.ch/publikationen/stellungnahmen/dokument/stellungnahme_des_lch_zur_edk_vorlage_leitlinien_sprachkompetenzniveaus_in_der_grundausbildung_der/)
- Dax, T. (2005): Type-token Ratios in One Teacher's Classroom talk: An Investigation of Lexical Complexity.  
<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language/teaching/DaxThomas2005a.pdf> (Zugriff 18.11.2015)
- de Pietro, J-F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser...aux mots. *Babylonia*, 4/2008, 16-21.
- Dirks, U. (2007): Fremdsprachenforschung als 'Entdeckungsreise'. Im Spannungsfeld von Abduktion, Deduktion und Induktion. In H. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 73-87). Frankfurt a. M., Berlin etc.: Lang.
- Egli Cuenat M., Klee, P., Kuster W. (2010). Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. *Babylonia*, 1/2010, 41-48.
- Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., & Roderer, T. (2013). *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen. Bericht zur Projektetappe 3: 2012-2013. Webversion*. Institut für Fachdidaktik Sprachen PH St. Gallen.
- Egli Cuenat, M., Forster Vosicki, B., Kappler, D., Klee, P., Kuster, W., Lenz, P., W., Roderer, T., Stoks, G. & Zappatore, D. (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe*. Institut für Fachdidaktik Sprachen PH St. Gallen, Version Mai 2014.
- Bleichenbacher, L., Benveggen, R., Egli Cuenat, M., Kappler, D., Klee, P., Kuster, W., W., Roderer, T., Stoks, G. Tramèr-Rudolphe, M.-H., Schweitzer, P. & Zappatore, D. (2014). *Vergleich ausgewählter internationaler Sprachdiplome mit den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen. Modelle und Empfehlungen für die Verwendung internationaler Sprachdiplome in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen*. Institut für Fachdidaktik Sprachen PH St. Gallen, Version Dez. 2014.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Fröhlich-Ward, L. (2007). Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 198-202). Tübingen: Narr.
- Funk, Hermann (2014). Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit - zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 39-49.
- Funk, H. & Kuhn, C. (2010). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Green, A. (2012). *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Handwerker, B. & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider.
- Hughes, G. & Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford : Oxford University Press.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.



- Jones, R. (2004). Corpus-based Word Frequency Analysis and the Teaching of German Vocabulary. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL): Themenheft: Wortschatz - Wortschatzerwerb - Wortschatzlernen* 33, 165-175.
- Kanton Freiburg, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (Hrsg.). (2009): *Kantonales Konzept für den Sprachenunterricht. Erwerb der Partnersprache und weiterer Fremdsprachen im Kindergarten, in der Primarschule und in der Orientierungsschule.* (Zugriff am 18.11.2015)  
[http://appl.fr.ch/friactu\\_inter/handler.ashx?fid=1815](http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=1815)
- Kelly M. & Grenfell, M. (2004) *Europäisches Portfolio für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen.* (2005). *European Profile for Language Teacher Education – A frame of Reference.* Brussels: Eurydice. [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_de.pdf)
- Kuiper, K. (2006). Knowledge of language and phrasal vocabulary acquisition. *Behavioral and Brain Science*, 29 (3), 291-292.
- Lenz, P., Studer, T. (2008). Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den Fremdsprachenfächern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (3), 361-371.
- Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation und Förderung von Fremdsprachenkompetenzen in der Schule (5. - 9. Schuljahr).* Bern: Schulverlag blmv. Online: [www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch)
- Long, M. (2005). *Needs analysis in second language learning.* Cambridge: CUP
- Metry, A., Steiner, E., Ritz, T. (Hrsg.). (2009). *Fremdsprachenlernen in der Schule.* Bern: hep verlag.
- Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques.* Boston: Heinle Cengage Learning.
- Newby, D. et al. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA).* (Zugriff 18.11.15)  
<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/en-GB/Default.aspx>
- Riemer, C. (2006). Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In J.-P. Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Johannes Vollmer* (S. 451-464). Tübingen: Narr.
- Schneider, G., Lenz, P., Studer, T. & Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009). *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell.* Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2008). *Leitlinien zu den Sprachkompetenzniveaus in der Ausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule: Ergebnisse der Vernehmlassung und weiteres Vorgehen (24.1.2008).* Bern: EDK
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Pressedienst Generalsekretariat. (2012). *Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Faktenblatt 20.11.2012.*
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Entwurf vom 26.5. 2015): Vernehmlassung zu den *Empfehlungen Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule.*  
[http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/sprachenunterricht\\_empfehlung\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/sprachenunterricht_empfehlung_d.pdf) (Stand 14.11.15)
- Studer, T. (2007). Bildungsstandards in der Diskussion. Einleitung. *Babylonia* 4/2007, 6-8.
- Studer, T. (2006). Alles eine Frage des Niveaus?! Sprechen in neueren DaF-Zertifikaten für Kinder und Jugendliche. In M. Clalüna & T. Studer (Hrsg.), *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF./ DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz* (S. 169-180). (= Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Sept. 2006, Universität Bern).
- Studer, T. (2004). Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. In G. Schneider & T. Studer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. Bulletin VALS/ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, 69-97.
- Tschirner, E. (2010). Wortschatz. In C. Fandrych & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 236-245). New York, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tschirner, E. (2008). Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 45, 195-208.