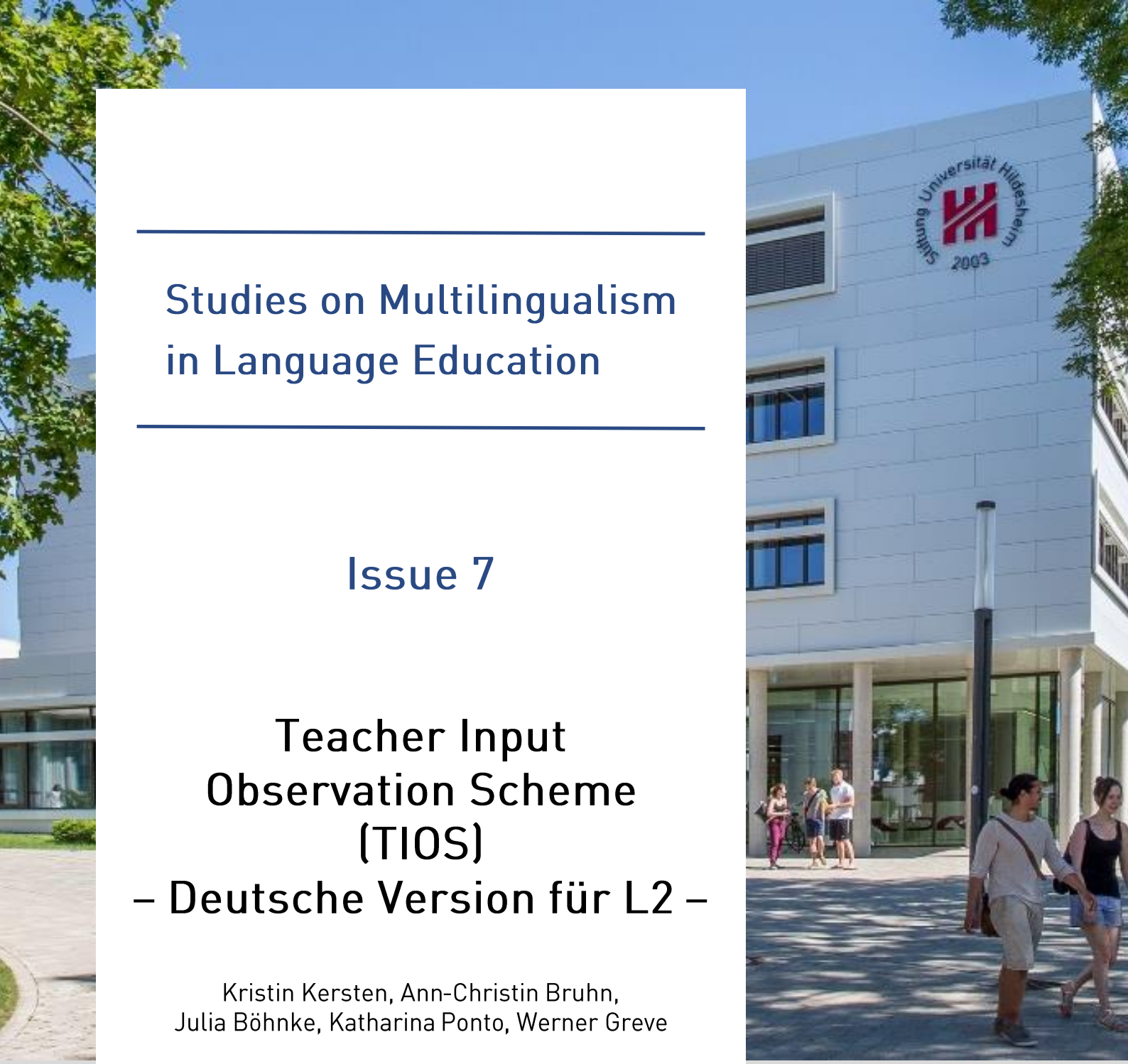

Studies on Multilingualism
in Language Education

Issue 7

Teacher Input Observation Scheme (TIOS) – Deutsche Version für L2 –

Kristin Kersten, Ann-Christin Bruhn,
Julia Böhnke, Katharina Ponto, Werner Greve

2021

Institut für englische Sprache und Literatur
Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1 | 31141 Hildesheim
+49.(0)5121.883.30506 | kristin.kersten@uni-hildesheim.de
www.uni-hildesheim.de/kristin-kersten/

smile
Studies on Multilingualism
in Language Education

Acknowledgments

Ursula Bredel, Sonja Brunsmeier, Karen Glaser, Jana Roos, Hannah Ruhm

Tooba Akram, Selina Alas, Aenne Blackman, Julia Ernert, Fenja Funke, Greta Goßmann, Melina Kliebisch Julia Letterhaus, Natalie Lupas, Katharina Pankoke, Sarah Schaller, Alicia Strompen, Sophie Wildhage, Karina Wystup

Suggested citation:

Kersten, Kristin, Bruhn, Ann-Christin, Ponto, Katharina, Böhnke, Julia, Greve, Werner (2021). Teacher Input Observation Scheme (TIOS) und Manual – Deutsche Version für L2. *Studies on Multilingualism in Language Education*, 7, Hildesheim University.

Associated publications:

Kersten K. (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdsprachenerwerb. In A. Rohde, A.K. Steinlen (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen (Band II).* dohrmannVerlag, 35-70.

Kersten, K. (2020). Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Mehrsprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Variablen. In H. Böttger, J. Festman, T. Müller, T. (Hrsg.), *Language Education and Acquisition Research: Focusing Early Language Learning.* Klinkhardt, 81-118. https://www.researchgate.net/publication/340104905_The_interplay_of_cognitive_linguistic_and_instructional_factors_in_early_language_acquisition

Kersten, K. (2021). L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms: Underlying theory and pedagogical practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL, 10*(2), 27-59. https://www.researchgate.net/publication/356918956_L2_input_and_characteristics_of_instructional_techniques_in_early_foreign_language_classrooms_Underlying_theory_and_pedagogical_practice

This research was funded by:

Ministry for Science and Culture, Lower Saxony (MWK)
VW Vorab Grant Number: 12.3-76251-99-55/14

smile
Studies on Multilingualism in Language Education

Teacher Input Observation Scheme (TIOS) – Deutsche Version für L2

TEIL I

Allgemeine Informationen

Beobachter*in:
Datum der Beobachtung:
Lehrkraft:
Schule:
Klasse:
Thema der Stunde:
Art und Beginn (Klassenstufe) des Englisch-Programms:
Anzahl der Englischstunden pro Woche:
Titel / Code des Videos:

TEIL II

Sozialform

	%
Einzelarbeit	
Partnerarbeit	
Gruppenarbeit	
Plenum	
Sonstige	

Fokus auf Sprachkompetenzen

	%
Fokus auf Lesen	
Fokus auf Schreiben	
Fokus auf Hören	
Fokus auf Sprechen	

TEIL III

Bewertungsskala:
0 : gar nicht vorhanden, **1 :** wenig vorhanden, **2 :** teilweise vorhanden, **3 :** vorhanden, **4 :** häufig vorhanden, **5 :** sehr häufig vorhanden
n.a. = nicht anwendbar

Merkmale von Aufgaben und Aktivitäten: kognitive Aktivierung von lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden

	Kognitiv anregende Aufgaben / Aktivitäten		n.a.	Erreichbare Summe: 65 (minus 5 Punkte für jedes n.a.)	Summe in Prozent
	Aufgaben / Aktivitäten …				
1.	… fokussieren auf bedeutungsvolle Inhalte				
2.	… fokussieren auf die bedeutungsvolle Verwendung der Sprache /* bedeutungsvolle Gesprächsziele				
3.	… werden klar eingeführt / erklärt				
4.	… werden modelliert / demonstriert				
5.	… werden explizit mit ihren spezifischen Lernzielen verknüpft				
6.	… erfordern bestimmte sprachliche Merkmale				
7.	… erfordern aktives Problemlösen durch die Lernenden				
8.	… knüpfen an das Vor- und Weltwissen der Lernenden an (d.h. ihre Alltagserfahrungen)				
9.	… beziehen immer alle Lernenden aktiv mit ein				
10.	… bieten Gelegenheit für die authentische Interaktion zwischen den Lernenden				
11.	… bieten den Lernenden Gelegenheit für einen authentischen Sprachgebrauch				
12.	… basieren auf authentischen Materialien / Realia / Texten / Hörbeispielen				
13.	… sowie die Materialien unterscheiden sich in Bezug auf die verschiedenen Fähigkeiten der Lernenden (Differenzierung)				
	Summe:				

Unterstützung von verständlichem Input

	Verbaler Input		n.a.	Erreichbare Summe: 60 (minus 5 Punkte für jedes n.a.)	Summe in Prozent
	Die Lehrkraft …				
14.	… besitzt eine hohe Sprachkompetenz in der L2				
15.	… verwendet in der Klasse ausschließlich die L2				
16.	… gibt eine große Menge an L2-Input (d.h. verwendet die L2, um alle Handlungen zu begleiten)				
17.	… verwendet vielfältigen L2 Input				
18.	… verwendet wiederkehrende Gesprächsroutinen / Rituale				
19.	… verwendet Wiederholungen von Schlüsselwörtern, -ausdrücken und -phrasen				
20.	… passt den L2 Input verschiedenen Lernenden (Lerngruppen) an				
21.	… nutzt eine deutliche Aussprache und Artikulation				
22.	… verlangsamt bei ausgewählten Inhalten die Sprechgeschwindigkeit				
23.	… verwendet Intonation, um Schlüsselwörter / zentrale Redemittel in der L2 zu betonen				
24.	… macht Pausen, um wichtige Schlüsselwörter / zentrale Redemittel in der L2 zu verdeutlichen				
25.	… setzt *comprehension checks* zur Verständnisüberprüfung ein				
	Summe:				

Unterstützung von verständlichem Input

	Non-Verbaler Input		n.a.	Erreichbare Summe: 25 (minus 5 Punkte für jedes n.a.)	Summe in Prozent
	Die Lehrkraft …				
26.	… setzt Körpersprache ein				
27.	… setzt visuelle Veranschaulichungen ein				
28.	… setzt Objekte / Materialien zum Anfassen ein				
29.	… setzt Beschriftungen / Redemittel / Texte in der L2 ein				
30.	… stellt Wandbilder (Wörter / Phrasen / Materialien) in der L2 im Klassenzimmer zur Verfügung				
	Summe:				

Unterstützung von verständlichem Output: Förderung und Reaktion auf die Aussagen der Lernenden in der L2

	Unterstützung des Outputs der Lernenden		n.a.	Erreichbare Summe: 55 (minus 5 Punkte für jedes n.a.)	Summe in Prozent
	Die Lehrkraft …				
31.	… stellt Fragen, die offene Antworten fördern				
32.	… wartet auf Reaktionen / Antworten der Lernenden				
33.	… ermutigt die Lernenden, die L2 zu verwenden				
34.	… erlaubt den Lernenden, zwischen den Sprachen zu wechseln / die L1 zu benutzen, um Lücken in der L2 auszugleichen				
35.	… erlaubt den Lernenden, alternative non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen				
36.	… stellt vorbereitete Schlüsselwörter und zentrale Redemittel in der L2 für die Äußerungen der Lernenden zur Verfügung				
37.	… wertschätzt die L2-Sprachproduktion der Lernenden (d.h. ihren Gebrauch der Zielsprache)				
38.	… verbessert die inhaltlichen Fehler der Lernenden				
39.	… verbessert die sprachlichen Fehler der Lernenden				
40.	… fordert die Lernenden in der Interaktion zur Selbstkorrektur auf (d.h. ermutigt sie, sich selbst zu korrigieren)				
41.	… reagiert auf Fehler, indem sie auf die sprachliche Form innerhalb eines bedeutungsvollen Kontexts aufmerksam macht (d.h. in dem Moment, in dem der Fehler innerhalb eines bedeutungsvollen Austauschs auftritt)				
	Summe:				

Gesamtsumme

Gesamte erreichbare Summe: 205 (minus 5 Punkte für jedes n.a.):	
Gesamtsumme (Summe aller Bewertungen aus Teil III):	
Gesamtsumme in Prozent ((Gesamtsumme/Gesamte erreichbare Summe)*100):	

Unterstützung von verständlichem Output: Reaktion der Lehrkraft auf die L2 Produktion der Lernenden

	Fehlerkorrektur (zusätzliche Skala für detaillierte Videoanalyse)		n.a.	Erreichbare Summe: 70 (minus 5 Punkte für jedes n.a.)	Summe in Prozent
	Die Lehrkraft …				
a.	… weist die Lernenden explizit auf inhaltliche Fehler hin				
b.	… formuliert die inhaltlichen Fehler der Lernenden korrekt um *(recast)*				
c.	… fordert die Lernenden auf, ihre inhaltlichen Fehler selbst zu korrigieren (Oberkategorie)				
c1.	… fordert die Lernenden zur Klarstellung inhaltlicher Fehler auf (z.B. „Wie bitte?“) *(clarification request)*				
c2.	… wiederholt die inhaltlichen Fehler der Lernenden				
c3.	… veranlasst die Lernenden nach inhaltlichen Fehlern zu einer Umformulierung (z.B. Wie sagt man das auf Englisch?, Es ist ein…)				
c4.	… gibt einen metasprachlichen Hinweis zu inhaltlichen Fehlern der Lernenden				
d.	… weist die Lernenden explizit auf sprachliche Fehler hin				
e.	… formuliert die sprachlichen Fehler der Lernenden korrekt um *(recast)*				
f.	… fordert die Lernenden auf, ihre sprachlichen Fehler selbst zu korrigieren (Oberkategorie)				
f1.	… fordert die Lernenden zur Klarstellung sprachlicher Fehler auf (z.B. „Wie bitte?“) *(clarification request)*				
f2.	… wiederholt die sprachlichen Fehler der Lernenden				
f3.	… veranlasst die Lernenden nach sprachlichen Fehlern zu einer Umformulierung (z.B. Wie sagt man das auf Englisch?, Es ist ein…)				
f4.	… gibt metasprachliche Hinweise zu sprachlichen Fehlern der Lernenden				
	Gesamtsumme:				

* / = und / oder

© Prof. Dr. Kristin Kersten
Institut für englische Sprache und Literatur, Stiftung Universität Hildesheim
www.uni-hildesheim.de/kristin-kersten/

Kersten, Kristin, Bruhn, Ann-Christin, Ponto, Katharina, Böhnke, Julia, Greve, Werner (2021).
Teacher Input Observation Scheme (TIOS) – Deutsche Version für L2. *Studies on Multilingualism in Language Education,* 7, Hildesheim University.

Teacher Input Observation Scheme (TIOS)

MANUAL – Deutsche Version für L2

Zum Einführungstext und den Berechnungsanleitungen (PARTs I-III) s. Originalversion des TIOS (Kersten et al., 2018).

MERKMALE VON AUFGABEN UND AKTIVITÄTEN:
KOGNITIVE AKTIVIERUNG VON LEBENSWELTLICHEN ERFAHRUNGEN DER LERNENDEN

Der TIOS bezieht sich auf theoretische Ansätze innerhalb des *cognitive-interactionist framework* (Long 2015). Eine Reihe von Items zielen auf den Unterschied zwischen „Aufgaben *(Tasks)*" und „Übungen *(Exercises)*" sowie *„Focus on Meaning"*, *„Focus on Form"*, *„Focus on FormS"*. Der TIOS bezeichnet Tasks als Aktivitäten, die ein sinnvolles inhaltliches Ziel haben und einen authentischen Sprachgebrauch erfordern *(Focus on Meaning)*, und die die Aufmerksamkeit auf spezifische sprachliche Elemente lenken, die für die Aktivität erforderlich sind oder währenddessen auftreten *(Focus on Form)*. Er bezeichnet Übungen als Aktivitäten, die einen rein sprachlichen Fokus haben und Sprache zu Drill-, Übungs- und Trainingszwecken sowie für geschlossenen Fragen verwenden und keinen genuinen Sprachgebrauch zulassen *(Focus on Forms)*.

Kognitiv anregende Aufgaben / Aktivitäten (1.-13.)

1. Aufgaben / Aktivitäten fokussieren auf bedeutungsvolle Inhalte

Basieren die im Unterricht durchgeführten Aufgaben und Aktivitäten auf bedeutungsvollen Inhalten? Sind sie in zielführende, authentische und relevante Lernkontexte eingebettet? Sind die Ziele / Ergebnisse der Aufgaben und Aktivitäten unabhängig von rein sprachlichen Zielen? (Fokus auf Sinnhaftigkeit).

Beachten Sie, dass „bedeutungsvoll" in diesem Zusammenhang nicht „bedeutend" oder „wichtig" bedeutet, sondern sich auf Themen oder Inhalte bezieht, die nicht rein sprachlicher Natur sind.

2. Aufgaben / Aktivitäten fokussieren auf die bedeutungsvolle Verwendung der Sprache / bedeutungsvolle Gesprächsziele

Regen die Aufgaben und Aktivitäten die Lernenden zu einer bedeutungsvollen Verwendung der Sprache an? Haben sie ein offenes Gesprächsziel, das über geschlossene Fragen, Wissensfragen oder Drills (im Sinne von Focus on Form) hinausgeht? Können die Lernenden ihr eigenes Sprachwissen kreativ und produktiv einsetzen (anstatt ausschließlich sprachliche Elemente zu reproduzieren, die von der Lehrperson präsentiert werden)?

Da der Fremdsprachenunterricht darauf abzielt, die Lernenden zu befähigen, die Sprache auf ähnliche Weise wie ein Muttersprachler zu verwenden, sollte sich der Sprachgebrauch in der Klasse an der lebensweltlichen, natürlichen Sprachverwendung in Alltagssituationen (z.B. im Supermarkt, beim Arzt, im Restaurant) orientieren.

3. Aufgaben / Aktivitäten werden klar eingeführt / erklärt

Werden die Aktivitäten klar eingeführt und erklärt?

4. Aufgaben / Aktivitäten werden modelliert / demonstriert

Werden die Aktivitäten zu Beginn mittels Modellierungen oder Demonstrationen eingeführt, entweder durch die Lehrkraft oder mit Hilfe von (einem/r der) Lernenden?

5. Aufgaben / Aktivitäten werden explizit mit ihren spezifischen Lernzielen verknüpft

Werden sprachliche und inhaltliche Ziele der Stunde/Aufgaben/Aktivitäten von der Lehrkraft eingeführt und erklärt?

6. Aufgaben / Aktivitäten erfordern bestimmte sprachliche Merkmale

Sind die Aufgaben und Aktivitäten so gestaltet, dass sie die Verwendung spezifischer sprachlicher Merkmale in der Zielsprache erfordern? Sind sie auf bestimmte grammatikalische Formen ausgerichtet d.h. müssen die Lernenden bestimmte grammatikalische Formen verwenden, um die Aufgabe zu lösen? (Dies gilt für grammatikalische und

© Prof. Dr. Kristin Kersten, Institut für englische Sprache und Literatur, Stiftung Universität Hildesheim

sprachliche Übungen und Drills im Allgemeinen. Ein Beispiel für eine authentische offene Aufgabe, die den Gebrauch verschiedener Strukturen erfordert, wäre etwa der Wetterbericht der vergangenen oder der kommenden Woche, bei dem verschiedene Zeitformen unterschieden werden müssen. Eine Aufgabe zur Beschreibung von Bildern bzw. zum Bestimmen von Bildunterschieden (picture difference task) hingegen erfordert den Gebrauch von Fragen, Präpositionen und örtlichen Beschreibungen.)

7. Aufgaben / Aktivitäten erfordern aktives Problemlösen durch die Lernenden

Regen die Aufgaben und Aktivitäten die Lernenden dazu an, selbständig über Probleme und deren Lösungen nachzudenken? Enthalten sie rätselhafte oder komplexe Informationen, die über den Erfahrungsbereich der Lernenden hinausgehen, so dass diese ihre eigenen Ideen und Interpretationen zu einer überraschenden Beobachtung entwickeln müssen? Werden die Lernenden mit Phänomenen konfrontiert, auf die sie selbst noch keine Antwort haben und haben sie die Möglichkeit, zu spekulieren, Hypothesen und Annahmen zu bilden und Lösungen selbst auszuprobieren? Werden sie dazu angeregt, über ihre eigenen Ideen und Vorstellungen zu sprechen? Fungiert die Lehrkraft in diesem Prozess nur als Vermittler, anstatt bei jedem Schritt des Prozesses auf eine erwartete Antwort hin zu lenken? *(Konstruktion von Wissen)*

Ein gutes Beispiel für lösungsorientierte Aufgaben wäre die Auseinandersetzung mit einem Thema wie „Schwimmen und Sinken“ durch das Prüfen von Hypothesen, die die Lernenden selbstständig aufgestellt und formuliert haben. Das Erstellen von Einkaufslisten für eine Party oder ein besonderes Ereignis (und ein Budget einhalten) wäre ein schwächeres Beispiel für eine an Problemlösungen orientierte Aufgabe im Englischunterricht.

(Diese Kategorie bedeutet nicht, dass die Lernenden Fragen der Lehrkraft beantworten, auf die diese sofort die korrekte Antwort gibt bzw. bestätigt. Ebenso wenig bezieht sie sich auf das Vorwissen der Lernenden (s. dazu Item 5), steht damit jedoch oft in Verbindung.)

8. Aufgaben / Aktivitäten knüpfen an das Vor- und Weltwissen der Lernenden an (d.h. ihre Alltagserfahrungen)

Erfragt die Lehrkraft das vorhandene Vor- und Weltwissen der Lernenden? Bezieht sie sich auf die vorhandene Wissensbasis der Lernenden und ihren aktuellen Kenntnisstand? Sind die Lernenden in der Lage, über ihre eigenen Vorerfahrungen in Bezug auf das Thema zu sprechen? Verknüpft die Lehrkraft neuen Input mit bereits Bekanntem und bezieht sich auf Erfahrungen, die mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung stehen?

Dieses Item bezieht sich auf die kognitive Anregung der allgemeinen Wissensbasis der Lernenden aus ihrem Alltag, und nicht auf die Wiederholung von Lehrinhalten, die in der vorherigen Stunde präsentiert wurden. Es wird bei der Beobachtung deutlich, ob die Lernenden in der Lage sind, über ihre persönlichen Erfahrungen, Gedanken und Annahmen zu sprechen und Beispiele aus ihrem persönlichen Leben zu nennen. (Häufig muss der Gebrauch der L1 in solchen Situationen erlaubt werden, vgl. Item 33).

Dieses Item würde mit 1 (in geringem Maße vorhanden) bewertet, wenn das Thema nur an die Alltagserfahrungen der Lernenden anknüpft (z.B. das Thema Frühstück), aber keine weiteren persönlichen Erfahrungen der Lernenden erfragt werden. Wenn die Lehrkraft ein Thema einführt, das sich auf eine konkrete Situation aus dem Alltag der Lernenden bezieht, würde dies mit 2 (teilweise vorhanden) oder 3 (vorhanden) bewertet. Mit 4 (in hohem Maße vorhanden) oder 5 (in sehr hohem Maße vorhanden) würde bewertet werden, wenn die Lehrkraft explizit das Vorwissen zu einem neuen Thema von den Lernenden erfragt, d.h. ihre Erfahrungen mit und ihre Vorstellungen zu dem Thema.

9. Aufgaben / Aktivitäten beziehen immer alle Lernenden aktiv mit ein

Sind alle Lernenden aktiv und produktiv an allen Aktivitäten beteiligt, anstatt nur Informationen von der Lehrkraft zu erhalten oder einzeln nacheinander Fragen zu beantworten? Verlangen die Aufgaben von allen Lernenden, dass sie ihre Aufmerksamkeit kontinuierlich auf das Ausführen einer Aktivität richten? Sind die Lernenden durch die Aktivitäten durchgängig kognitiv involviert?

Dieses Item erhält eine hohe Bewertung, wenn Aufgaben verwendet werden, die alle Lernenden durchweg aktiv einbeziehen. Störungen durch die Lernenden oder Fehlverhalten durch das Ignorieren der Anweisungen der Lehrkraft sollten die Bewertung dieser Kategorie nicht beeinflussen.

Ein Beispiel könnte die Verwendung von farblich markierten Antwortkarten sein, z.B. grün für „ja“ und rot für „nein“. Die Lehrkraft richtet eine Frage zu den gerade im Unterricht behandelten Inhalten an die Klasse. Jede/r Schüler/in hält eine Karte mit derjenigen Farbe hoch, die die Frage beantwortet. Weitere Beispiele wären Gruppen- oder Stationsarbeit, einschließlich kollaborativer Lernformate, Think-Pair-Share, information / opinion-gap Tasks, Aktivitäten während des Zuhörens/Lesens, etc. Ein Gegenbeispiel wäre eine traditionelle Frage-und-Antwort-Runde mit einzelnen Lernenden nacheinander.

10. Aufgaben / Aktivitäten bieten Gelegenheit für die authentische Interaktion zwischen den Lernenden

Bieten die Aufgaben und Aktivitäten reichlich Möglichkeiten für offene sprachliche Interaktionen zwischen den Lernenden, z.B. durch interaktive Aufgaben (wie etwa Aufgaben mit Informationslücken), Rollenspiele, offene Dialoge usw.? Erfordert es sprachliche Interaktionen, die einen kommunikativen Zweck haben (im Gegensatz zur Verwendung von vorgegebenen sprachlichen Elementen)?

Bitte beachten Sie, dass „authentisch“ in diesem Kontext produktiv und kreativ im Sinne von ergebnisoffen und bezogen auf authentische kommunikative Ziele bedeutet.

11. Aufgaben / Aktivitäten bieten den Lernenden Gelegenheit für einen authentischen Sprachgebrauch

Bieten die Aufgaben und Aktivitäten reichlich Gelegenheiten für authentischen Output der Lernenden, d.h. Sprachproduktion, bei der sie ihr L2-Wissen produktiv und kreativ einsetzen müssen, wie z.B. Präsentationen zu Themen, kurze Schreibaufgaben, Lernberichte usw.?

Diese Kategorie bezieht sich nicht auf die Beantwortung von Übungsfragen bei Sprachübungen oder auf das chorische Nachsprechen.

12. Aufgaben / Aktivitäten basieren auf authentischen Materialien / Realia / Texten / Hörbeispielen

Sind die Materialien / Realia / Situationen und Texte (in Textform oder auf CD), die in den Übungen verwendet werden, authentisch und natürlich? Der Begriff "authentisch" bedeutet hier, dass sie einem lebensweltlichen Kontext entsprechen.

Ein Beispiel wäre die Verwendung von realen Objekten, Fotos oder Videos anstelle von Bildkarten, Zeichnungen oder Labels oder die Verwendung authentischer englischer Texte, die in L1-Kontexten verwendet werden, anstelle von Übersetzungen.

Die Bewertung dieses Items sollte davon abhängig gemacht werden, ob es möglich ist, in der jeweiligen Unterrichtsstunde authentische Materialien einzusetzen.

13. Aufgaben / Aktivitäten sowie die Materialien unterscheiden sich in Bezug auf die verschiedenen Fähigkeiten der Lernenden

Lerngruppen sind in Bezug auf ihre individuellen Fähigkeiten heterogen. Berücksichtigen die Aufgaben und Aktivitäten diese unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten der einzelnen Lernenden? Beinhalten sie verschiedene Rollen, Aktivitäten, Materialien oder Arbeitsblätter von unterschiedlicher sprachlicher und inhaltlicher Komplexität, die auf die Bedürfnisse auf den verschiedenen Kompetenzniveaus abgestimmt sind?

UNTERSTÜTZUNG VON VERSTÄNDLICHEM INPUT

Verbaler Input (14.-25.)

14. Die Lehrkraft besitzt eine hohe Sprachkompetenz in der L2

Besitzt die Lehrkraft eine hohe Kompetenz in der Zielsprache (zielsprachliche Aussprache / Grammatik / idiomatische Verwendung, Flüssigkeit)? Modelliert die Lehrkraft den korrekten Gebrauch der Zielsprache?

Eine Bewertung von 5 ist nicht unbedingt nur einem/r Muttersprachler/in zuzuordnen. Eine nicht muttersprachliche Lehrkraft, die eine nahezu muttersprachliche Kompetenz zeigt, kann ebenfalls mit einer 5 bewertet werden.

15. Die Lehrkraft verwendet in der Klasse ausschließlich die L2

Verwendet die Lehrkraft im Unterricht ausschließlich die L2, anstatt in die L1 zu wechseln und / oder in die L1 zu übersetzen?

Diese Kategorie würde mit 5 (in sehr hohem Maße vorhanden) bewertet, wenn die Lehrkraft die Lernenden während der gesamten Unterrichtsstunde in der L2 anspricht und nicht in die L1 zurückwechselt, auch wenn die Lernenden die L1 verwenden (vgl. Item 33), und auch nicht in die L1 übersetzt. Stattdessen setzt sie bei der Aushandlung von Bedeutung und sprachlicher Form in der Interaktion mit den Lernenden eine Vielzahl von Techniken ein, um Verständnisfragen zu klären.

16. Die Lehrkraft gibt eine große Menge an L2-Input (d.h. verwendet die L2, um alle Handlungen zu begleiten)

Bietet die Lehrkraft den Lernenden während der gesamten Unterrichtsstunde so viel sprachlichen Input in der L2 wie möglich? Begleitet die Lehrkraft jede Aktivität in der L2? Nutzt die Lehrkraft jede Gelegenheit, um Input in der L2 zu geben?

Diese Kategorie bezieht sich auf die Frage, wie viel sprachlichen Input die Lernenden während des Unterrichts in der L2 erhalten, je nachdem, wie sehr die Lehrkraft die Gelegenheiten zur eigenen Sprachproduktion nutzt.

17. Die Lehrkraft verwendet vielfältigen L2 Input

Bietet die Lehrkraft den Lernenden L2-Input an, der komplex und reichhaltig ist, d.h. der eine große Bandbreite an Wortschatz und unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen beinhaltet (z.B. Aktiv- vs. Passiv-Konstruktionen; Wortschatz und Sprachstrukturen mit Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug)? Verwendet die Lehrkraft verschiedene Arten von Erklärungen, Zusammenfassungen, Paraphrasen, Synonymen und Antonymen?

18. Die Lehrkraft verwendet wiederkehrende Gesprächsroutinen / Rituale

Verwendet die Lehrkraft wiederkehrende Sprachelemente, die sich auf Unterrichtsroutinen und -management beziehen? Verwendet die Lehrkraft routinemäßig Reime und Lieder im Unterricht?

„Nicht anwendbar“ sollte gewählt werden, wenn die Routinen für die bewertende Person nicht offensichtlich sind. Wenn die Lehrkraft hingegen Lieder oder Reime etc. verwendet, bei denen alle Kinder mitmachen, kann davon ausgegangen werden, dass sie routinemäßig verwendet werden.

19. Die Lehrkraft verwendet Wiederholungen von Schlüsselwörtern, -ausdrücken und -phrasen

Verwendet die Lehrkraft im Unterricht redundante Elemente, indem sie L2-Input mit Wiederholungen von Schlüsselwörtern, -phrasen oder kurzen Sätzen anbietet, die sich auf den Inhalt der Stunde oder der thematischen Einheit beziehen?

20. Die Lehrkraft passt den L2 Input verschiedenen Lernenden (Lerngruppen) an

Ändert die Lehrkraft ihre Inputtechniken im Hinblick auf verschiedene Lernende?

Die Lehrkraft bietet beispielsweise bestimmten Lernenden in Phasen der Einzelarbeit unterschiedliche verbale Unterstützung an. Ein weiteres Beispiel könnte die Verwendung unterschiedlicher verbaler Anweisungen beim Erklären einer Aufgabe bezogen auf das Sprachniveau der Lernenden sein.

21. Die Lehrkraft nutzt eine deutliche Aussprache und Artikulation

Spricht die Lehrkraft Wörter deutlich aus, um das Verständnis zu gewährleisten?

22. Die Lehrkraft verlangsamt bei ausgewählten Inhalten die Sprechgeschwindigkeit

Verlangsamt die Lehrkraft die Sprechgeschwindigkeit, um das Verständnis der L2 zu gewährleisten, wenn sie sich auf wichtige Inhalte bezieht?

Zum Beispiel ist besonders für Lernende in der Anfangsphase des L2-Erwerbs eine langsame Sprechgeschwindigkeit angemessen, wenn eine Aufgabe erklärt wird oder Anweisungen gegeben werden.

23. Die Lehrkraft verwendet Intonation, um Schlüsselwörter / zentrale Redemittel in der L2 zu betonen

Verwendet die Lehrkraft eine höhere Tonlage, Betonung und Intonation, um wichtige Schlüsselelemente hervorzuheben?

24. Die Lehrkraft macht Pausen, um wichtige Schlüsselwörter / zentrale Redemittel in der L2 zu verdeutlichen

Setzt die Lehrkraft bewusst Pausen vor und nach Schlüsselwörtern ein, um die Aufmerksamkeit auf die Wortgrenzen zu lenken?

Dieses Item bezieht sich auf die Segmentierung beim Sprechen. Beim normalen Sprechen findet man üblicherweise viele aufeinanderfolgende Wörter, die ohne Pausen gesprochen werden, wobei die Endlaute eines Wortes oft nahtlos in die Anfangslaute des nächsten Wortes übergehen oder mit ihnen verschmelzen. Daher kann es, wenn keine Pausen gemacht werden, für Zweitsprachenlernende schwierig zu erkennen sein, dass „die" und „Katze" einzelne Wörter sind, obwohl die Wörter „die" und „Katze" häufig zusammen vorkommen (anstelle der Interpretation „dieKatze").

25. Die Lehrkraft setzt *comprehension checks* zur Verständnisüberprüfung ein

Überprüft die Lehrkraft regelmäßig, ob die Lernenden die Aufgabe / den L2-Input verstanden haben?

Die Lehrkraft kann z.B. eine/n Lernende/n explizit nach dem Verständnis fragen, schnelle Überprüfungsaktivitäten einsetzen (z.B. ein Quiz) oder die Lehrkraft kann eine/n Lernende/n bitten, die Aufgabe zu erklären oder zu modellieren. Mithilfe von Selbsteinschätzungsstrategien wie „Daumen hoch / runter" oder „Faust zu Fünf" kann das Verständnis der Lernenden auch nonverbal überprüft werden.

Non-Verbaler Input (26.-30.)

26. Die Lehrkraft setzt Körpersprache ein

Verwendet die Lehrkraft Gesten, Pantomime, Mimik und andere Formen der Körpersprache, um den L2-Input und die Aktivitäten zu begleiten?

27. Die Lehrkraft setzt visuelle Veranschaulichungen ein

Verwendet die Lehrkraft Visualisierungstechniken wie Bilder, Symbole, Grafiken, Bildergeschichten, Abbildungen, Gemälde, Flashcards, Mindmaps, Videos usw., um den L2-Input / die Aktivitäten zu begleiten? Verwendet die Lehrkraft visuelle Mittel, um den Inhalt zu kontextualisieren, d.h. um auf konkrete Objekte/Konzepte und Beziehungen zwischen Objekten/Konzepten hinzuweisen?

28. Die Lehrkraft setzt Objekte / Materialien zum Anfassen ein

Setzt die Lehrkraft Objekte / Materialien zum Anfassen / Realien ein, um den L2-Input / die Aktivitäten zu begleiten? Setzt die Lehrkraft haptische Materialien ein, um den Inhalt zu kontextualisieren, d.h. um auf konkrete Objekte/Konzepte und Beziehungen zwischen Objekten/Konzepten hinzuweisen?

29. Die Lehrkraft setzt Beschriftungen / Redemittel / Texte in der L2 ein

Verwendet die Lehrkraft irgendeine Art von geschriebener Sprache, um L2-Input / Aktivitäten zu begleiten? Verwendet die Lehrkraft schriftliche Materialien, um den Inhalt zu kontextualisieren, d.h. um auf konkrete Objekte / Konzepte und Beziehungen zwischen Objekten / Konzepten hinzuweisen?

Bei der Einführung von neuem Wortschatz oder beim Erteilen von Anweisungen wird die schriftliche Form zum Beispiel als visueller Input / visuelle Unterstützung an der Tafel verwendet. Im Gegensatz zu 30 wird die Schriftform temporär verwendet und nicht dauerhaft im Klassenzimmer gezeigt.

30. Die Lehrkraft stellt Wandbilder (Wörter / Phrasen / Materialien) in der L2 im Klassenzimmer zur Verfügung

Werden Schlüsselwörter und -phrasen im ganzen Klassenzimmer sichtbar dargestellt?

Diese Kategorie würde als sehr hoch eingestuft werden, wenn Schlüsselwörter der Zielsprache auf Wandbildern / Postern, als Beschriftungen an Möbeln oder an der Tafel (dauerhaft) präsentiert werden. Die gezeigten Wörter und Phrasen

können sich auf verschiedene Einheiten und / oder Rituale und Routinen beziehen, die sich über mehrere Einheiten wiederholen.

Diese Darstellungen müssen nicht unbedingt nur in der Zielsprache sein; dieses Item gilt auch dafür, wenn zweisprachige Fachbegriffe dargestellt werden (Beispiel: drey (the nest of a squirrel) – Kobel (deutsch)).

Für die Bewertung dieses Items ist es wichtig, die Darstellungen in die Videographie und / oder die Dokumentation und Notizen der Beobachtung aufzunehmen. Wenn das Klassenzimmer in einem Video nicht vollständig sichtbar ist und keine weiteren Informationen vorhanden sind, können im Klassenzimmer gezeigte Wörter und Phrasen nicht interpretiert werden, und das Item wird daher als nicht anwendbar bewertet.

UNTERSTÜTZUNG VON VERSTÄNDLICHEM OUTPUT: FÖRDERUNG UND REAKTION AUF DIE L2-PRODUKTION DER LERNENDEN

Unterstützung des Outputs der Lernenden (31.-41.)

31. Die Lehrkraft stellt Fragen, die offene Antworten fördern

Stellt die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch Fragen, die über einfache Ja/Nein- oder Ein-Wort-Äußerungen hinausgehen und stattdessen echte Antworten der Lernenden erfordern? Stellt die Lehrkraft Fragen, auf die sie die Antwort nicht weiß, sondern die vom dem eigenen Wissen der Lernenden abhängt, d.h. Fragen, die von der Lehrkraft nicht als richtig oder falsch bewertet werden können? Dieses Item kann sich darauf beziehen, dass die Lernenden von ihren eigenen Erfahrungen berichten, von Ereignissen erzählen, Vermutungen anstellen, ihre Meinung ausdrücken, etc.

32. Die Lehrkraft wartet auf Reaktionen / Antworten der Lernenden

Lässt die Lehrkraft den Lernenden ausreichend Zeit zum Verstehen und Reagieren? Haben die Lernenden genug Zeit, um sich komplexere Antworten zu überlegen? Ist die Wartezeit angemessen für alle unterschiedlichen (Gruppen von) Lernenden?

33. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden, die L2 zu verwenden

Ermutigt die Lehrkraft die Lernenden dazu, das, was sie sagen wollen, in der L2 auszudrücken, wenn sie ihre L1 verwenden? Nutzt die Lehrkraft chorisches (Nach-)Sprechen für Lernende auf Anfängerniveau?

Dieses Item bezieht sich auf eine positive Ermutigung im Rahmen der Fähigkeiten der Lernenden, ohne die Lernenden zu zwingen oder unter Druck zu setzen, die L2 zu verwenden.

„Nicht anwendbar“ sollte angekreuzt werden, wenn die Lernenden die L2 durchgängig verwenden und es nicht notwendig ist, dass die Lehrkraft diese Technik anwendet.

34. Die Lehrkraft erlaubt den Lernenden, zwischen den Sprachen zu wechseln / die L1 zu benutzen, um Lücken in der L2 auszugleichen

Erlaubt die Lehrkraft den Lernenden, die L1 zu verwenden, um Lücken auszugleichen oder komplexe Gedanken auszudrücken, die über ihre Kompetenzen in der L2 hinausgehen?

Dies ist besonders in den Anfangsstadien des L2-Erwerbs notwendig, wenn die Lernenden aufgefordert werden, ihre Gedanken oder ihr Vorwissen zu bedeutungsvollen Inhalten zu äußern und hierfür keine Hilfen (output scaffolds) bereitgestellt werden können.

„Nicht anwendbar“ sollte angekreuzt werden, wenn die Lernenden die L2 durchgängig verwenden und es nicht notwendig ist, dass die Lehrkraft diese Technik anwendet.

35. Die Lehrkraft erlaubt den Lernenden, alternative non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen

Erlaubt die Lehrkraft den Lernenden, von non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten Gebrauch zu machen, z.B. durch mimische Reaktionen, den Gebrauch von Gesten (z.B. „Daumen hoch“ oder „Faust zu Fünf“), TPR-Aktivitäten (Total Physical Response), oder das Verwenden von Symbolen (z.B. farbcodierte Karten), etc.?

Um sprachliche Einschränkungen auszugleichen, könnte den Lernenden erlaubt werden, ihr Verständnis anhand von symbolischen Darstellungen in Grafiken oder Bildern zu zeigen. Wenn die Lernenden zum Beispiel noch nicht mündlich erklären können, wie ein Experiment abläuft, könnten Sie alternativ Bilder des Vorgangs an der Tafel ordnen und dabei die L2 in geringem Umfang verwenden, um ihr Verständnis zu demonstrieren.

„Nicht anwendbar" sollte angekreuzt werden, wenn die Lernenden alles in der L2 äußern können und es nicht notwendig ist, dass sie sich non-verbal ausdrücken.

36. Die Lehrkraft stellt vorbereitete Schlüsselwörter und zentrale Redemittel in der L2 für die Äußerungen der Lernenden zur Verfügung

Stellt die Lehrkraft vorbereitete Hilfen (output scaffolds) wie z.B. Schlüsselwörter, -phrasen und Redemittel (z.B. Satzanfänge) oder formelhafte Redemittel (chunks) mündlich oder schriftlich zur Verfügung, um die Lernenden in der Produktion der L2 zu unterstützen?

37. Die Lehrkraft wertschätzt die L2-Sprachproduktion der Lernenden (d.h. ihren Gebrauch der Zielsprache)

Schätzt die Lehrkraft sowohl inhaltliche als auch sprachliche Äußerungen der Lernenden in der L2 wert, indem sie die Aussagen verbal lobt (z.B. „Gut gemacht!", „Gute Arbeit!")? Schätzt die Lehrkraft die Aussagen der Lernenden wert, indem sie die Aussagen non-verbal mithilfe von Gestik oder Mimik lobt (z.B. die Lernenden anschauen und nicken, Daumen hoch, etc.)?

38. Die Lehrkraft verbessert die inhaltlichen Fehler der Lernenden

Korrigiert die Lehrkraft Fehler der Lernenden, die sich auf den Inhalt der Stunde beziehen?

Diese Kategorie wird mit „nicht anwendbar" bewertet, wenn die Lernenden keine inhaltlichen Fehler machen. Wenn alle inhaltlichen Fehler der Lernenden von der Lehrkraft korrigiert werden, wird die Kategorie mit einer 5 bewertet (sehr häufig vorhanden). Eine 0 (gar nicht vorhanden) hingegen wird vergeben, wenn keiner der inhaltlichen Fehler von der Lehrkraft korrigiert wird.

(Korrekturen können unterschiedliche Formen annehmen. Für eine detailliertere Bewertung dieser Formen beinhaltet der TIOS einen zusätzlichen Abschnitt zur Fehlerkorrektur. Dieser Abschnitt ist nicht Teil der Gesamtpunktzahl, da eine detaillierte Videoanalyse für diesen Zweck notwendig wäre.)

39. Die Lehrkraft verbessert die sprachlichen Fehler der Lernenden durch Verwendung der korrekten Form

Korrigiert die Lehrkraft die Fehler der Lernenden, die sich auf die sprachliche Korrektheit (z.B. Wortschatz, Aussprache, Grammatik, idiomatischer Sprachgebrauch, etc.) beziehen, indem sie selbst die korrekten Formen vorgibt?

Diese Kategorie wird mit „nicht anwendbar" bewertet, wenn die Lernenden keine sprachlichen Fehler machen. Wenn alle sprachlichen Fehler der Lernenden von der Lehrkraft korrigiert werden, wird die Kategorie mit einer 5 bewertet (sehr häufig vorhanden). Eine 0 (gar nicht vorhanden) hingegen wird vergeben, wenn keiner der sprachlichen Fehler von der Lehrkraft korrigiert wird.

(Für eine detailliertere Bewertung der unterschiedlichen Formen beinhaltet der TIOS einen zusätzlichen Abschnitt zur Fehlerkorrektur. Dieser Abschnitt ist nicht obligatorisch und nicht Teil der Gesamtpunktzahl, da eine detaillierte Videoanalyse für diesen Zweck notwendig wäre.)

40. Die Lehrkraft fordert die Lernenden in der Interaktion zur Selbstkorrektur auf (d.h. ermutigt sie, sich selbst zu korrigieren)

Korrigiert die Lehrkraft die Äußerungen der Lernenden (z.B. Wortschatz, Aussprache, Grammatik, idiomatischer Sprachgebrauch, etc.), indem sie Aufforderungen (*prompts*) nutzt, um die Lernenden zur Selbstkorrektur oder Modifikation ihres Outputs zu bewegen (z. B. durch Klärungsfragen, metalinguistische Hinweise, Elizitieren, Wiederholung oder nonverbale Hinweise)?

Aufforderungen (*prompts* – Output-orientierte Scaffolding-Techniken) erbitten (mündliche) Selbstkorrektur der Lernenden. Sie umfassen eine Reihe von Feedbacktypen, wie z. B. Klärungsfragen (z. B. „Pardon?" oder „Ich verstehe nicht"), metalinguistische Hinweise (z. B. „So sagen wir das im Englischen nicht"), Elizitieren (z. B. „Wie sagen wir das im

Englischen?“ oder eine Sprechpause machen) oder Wiederholung (die Lehrkraft wiederholt die fehlerhafte Äußerung des Lernenden und nutzt Intonation, um den Fehler hervorzuheben) (*negotiation of form* – Aushandeln der richtigen Form).

41. **Die Lehrkraft reagiert auf Fehler, indem sie auf die sprachliche Form innerhalb eines bedeutungsvollen Kontexts aufmerksam macht (d.h. in dem Moment, in dem der Fehler innerhalb eines bedeutungsvollen Austauschs auftritt)**

Lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Element, wenn während einer bedeutungsvollen Interaktion die Notwendigkeit oder Möglichkeit besteht, ein sprachliches Problem zu klären (*Focus on Form*)?

Beispielsweise lenkt die Lehrkraft in einer Stunde über Feuerwehrmänner die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Unterschied zwischen „one fireman“ (= ein Feuerwehrmann) und „two firemen“ (= zwei Feuerwehrmänner), um den Unterschied zwischen Singular und Plural und die unterschiedliche Aussprache und hervorzuheben.

Ein weiteres Beispiel wäre, den Unterschied beim Gebrauch von „a“ und „an“ zu thematisieren, wenn das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ auf Englisch gespielt wird („I pack my bag and in it I put… an apple, a banana …“).

Zusätzliche Skala für detaillierte Videoanalyse zur Fehlerkorrektur

UNTERSTÜTZUNG VON VERSTÄNDLICHEM OUTPUT: REAKTION DER LEHRKRAFT AUF DIE L2 PRODUKTION DER LERNENDEN

Fehlerkorrektur

Fehler können aus zwei verschiedenen Bereichen stammen – **Inhalt** und **Sprache**. Inhaltliche Fehler beziehen sich auf den Inhalt der Stunde, während sich sprachliche Fehler auf die linguistische Korrektheit beziehen (z.B. Aussprache, Grammatik ...). Aus diesem Grund ist die folgende Skala zur Fehlerkorrektur in diese beiden Fehlerformen unterteilt.

a. **Die Lehrkraft weist die Lernenden explizit auf inhaltliche Fehler hin**

Korrigiert die Lehrkraft Äußerungen der Lernenden explizit mit dem Hinweis, dass die Äußerung falsch war?

Bei der expliziten Korrektur gibt die Lehrkraft die richtige Form an und weist deutliche darauf hin, dass die Äußerung des Lernenden nicht korrekt war (z.B. „Nein, das ist falsch. Es ist … und nicht …“).

b. **Die Lehrkraft formuliert die inhaltlichen Fehler der Lernenden korrekt um (*recast)***

Korrigiert die Lehrkraft alle bzw. einen Teil der Äußerungen der Lernenden, indem sie die Äußerung korrekt (d.h. ohne den Fehler) umformuliert oder paraphrasiert?

Bei Umformulierungen gibt die Lehrkraft die richtige Form an, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen und das Gespräch zu unterbrechen.

c. **Die Lehrkraft fordert die Lernenden auf, ihre inhaltlichen Fehler selbst zu korrigieren (Oberkategorie)**

Korrigiert die Lehrkraft die Äußerungen der Lernenden, indem sie Aufforderungen nutzt, um die Lernenden zur Selbstkorrektur oder Modifikation ihres Outputs zu bewegen (z.B. durch Klärungsfragen *(clarification requests)*, metalinguistische Hinweise, Elizitieren, Wiederholung oder non-verbale Hinweise)?

Für eine detailliertere Bewertung der verschiedenen Arten von Prompts können die folgenden Punkte c1-c4 zusätzlich gerated werden.

c1. Die Lehrkraft fordert die Lernenden zur Klarstellung inhaltlicher Fehler auf (z.B. „Wie bitte?") (Klärungsfrage – *clarification request*)

Verwendet die Lehrkraft Klärungsfragen *(clarification requests)*, um die Lernenden darauf hinzuweisen, dass ihre Äußerung entweder missverstanden wurde oder in irgendeiner Weise falsch ist, um sie zur Selbstkorrektur oder zur Modifikation ihres Outputs zu bewegen?

Ausdrücke wir „Verzeihung", „Entschuldigung", „Was meinst du mit…?" können verwendet werden, um auf einen Fehler hinzuweisen.

c2. Die Lehrkraft wiederholt die inhaltlichen Fehler der Lernenden

Wiederholt die Lehrkraft die fehlerhafte Äußerung der Lernenden (in der Regel mit einer Änderung der Intonation), um die Lernenden zur Selbstkorrektur oder zur Modifikation ihres Outputs zu bewegen?

c3. Die Lehrkraft veranlasst die Lernenden nach inhaltlichen Fehler zu einer Umformulierung (z.B. „Wie sagt man das auf Englisch? Es ist ein … ")

Veranlasst die Lehrkraft die Lernenden dazu, die richtige Form zu verwenden, indem sie Strategien wie Pausen (z.B. „Es ist ein … "), Fragen und Aufforderungen an die Lernenden zur Umformulierung ihrer eigenen Äußerungen einsetzt?

c4. Die Lehrkraft gibt einen metasprachlichen Hinweis zu inhaltlichen Fehlern der Lernenden

Gibt die Lehrkraft metasprachliche Hinweise, z.B. durch das Stellen von Fragen oder durch Kommentare oder Informationen, die sich auf die Bildung der Äußerung der/des Lernenden beziehen, ohne explizit die korrekte Form vorzugeben?

d. Die Lehrkraft weist die Lernenden explizit auf sprachliche Fehler hin

Korrigiert die Lehrkraft die Äußerungen der Lernenden explizit mit dem Hinweis, dass die Äußerung nicht korrekt war?

Bei der expliziten Korrektur gibt die Lehrkraft explizit die richtige Form an und weist deutlich darauf hin, dass die Äußerung des Lernenden falsch war (z.B. „Nein, das ist falsch. Es ist … und nicht …").

- L: *The rabbit ran fastly.
- T: "Fastly" does not exist. "Fast" does not take –ly. You should say "quickly".

e. Die Lehrkraft formuliert die sprachlichen Fehler der Lernenden korrekt um *(recasts)*

Korrigiert die Lehrkraft alle bzw. einen Teil der Äußerungen der Lernenden, indem sie die Äußerung korrekt (ohne den Fehler) umformuliert oder paraphrasiert?

Bei Umformulierungen *(recasts)* gibt die Lehrkraft die richtige Form an, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen und das Gespräch zu unterbrechen.

- L: * Why you don't like Jane?
- T: Why don't you like Jane?

f. Die Lehrkraft fordert die Lernenden auf, ihre sprachlichen Fehler selbst zu korrigieren (Oberkategorie)

Korrigiert die Lehrkraft die Äußerungen der Lernenden (z.B. Wortschatz, Aussprache, Grammatik, idiomatischer Sprachgebrauch, etc.), indem sie Aufforderungen *(prompts)* nutzt, um die Lernenden zur Selbstkorrektur oder Modifikation ihres Outputs zu bewegen (z.B. durch Klärungsfragen, metalinguistische Hinweise, Elizitieren, Wiederholung oder nonverbale Hinweise)?

Aufforderungen (*prompts* – output-orientierte Scaffolding-Techniken) erbitten (mündliche) Selbstkorrektur der Lernenden. Sie umfassen eine Reihe von Feedbacktypen, wie z.B. Klärungsfragen (z.B. „Pardon?" oder „Ich verstehe nicht"), metalinguistische Hinweise (z.B. „So sagen wir das auf Englisch nicht"), Elizitieren (z.B. „Wie sagen wir das auf Englisch?" oder eine Sprechpause macht) oder Wiederholung (die Lehrkraft wiederholt die fehlerhafte Äußerung des Lernenden und nutzt Intonation, um den Fehler hervorzuheben) (*negotiation of form* – Aushandeln der richtigen Form).

Für eine detaillierte Bewertung der verschiedenen Arten von Prompts können die folgenden Punkte f1-f4 zusätzlich gerated werden.

f1. Die Lehrkraft fordert die Lernenden zur Klarstellung sprachlicher Fehler auf (z.B. „Wie bitte?") (Klärungsfrage – *clarification request*)

Verwendet die Lehrkraft Klärungsfragen *(clarification requests)*, um die Lernenden darauf hinzuweisen, dass ihre Äußerung entweder missverstanden wurde oder in irgendeiner Weise falsch ist, um sie zur Selbstkorrektur oder zur Modifikation ihres Outputs zu bewegen?

Sätze wie „Wie bitte?", „Entschuldigung?", „Was meinst du mit …?" können verwendet werden, um auf einen Fehler hinzuweisen.

- T: How often do you tidy your room?
- L: Twice.
- T: Excuse me. *(Klärungsfrage - Clarification Request)*
- L: Twice.
- T: Twice what? *(Klärungsfrage - Clarification Request)*
- L: Twice a month.

f2. Die Lehrkraft wiederholt die sprachlichen Fehler der Lernenden

Wiederholt die Lehrkraft die fehlerhafte Äußerung der Lernenden (in der Regel mit einer Veränderung der Intonation), um die Lernenden zur Selbstkorrektur oder zur Modifikation ihres Outputs zu bewegen?

- L: *I bought three banana.
- T: Three banan**a**?
- L: Three bananas.

f3. Die Lehrkraft veranlasst die Lernenden nach sprachlichen Fehlern zu einer Umformulierung (z.B. „Wie sagt man das auf Englisch? Es ist ein …")

Veranlasst die Lehrkraft die Lernenden dazu, die richtige Form zu verwenden, indem sie Strategien wie Pausen (z.B. „Es ist ein …"), Fragen (z.B. „Wie sagen wir X?") und Aufforderungen an die Lernenden zur Umformulierung ihrer eigenen Äußerungen einsetzt?

- L: *I picked many apple.
- T: (Excuse me), you picked many _____?
- L: apples?

f4. Die Lehrkraft gibt einen metasprachlichen Hinweis zu sprachlichen Fehlern der Lernenden

Gibt die Lehrkraft metasprachliche Hinweise, z.B. durch das Stellen von Fragen oder durch Kommentare oder Informationen, die sich auf die Bildung der Äußerung der/des Lernenden beziehen, ohne explizit die korrekte Form vorzugeben?

- L: *I watch TV yesterday.
- T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?
- L: /e-d/

Auswahlbibliographie

Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-based Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Böttger, H. (2014). Grundschulgerechte Englischhausaufgaben. In H. Böttger (Ed.), *Englisch Didaktik für die Grundschule,* (pp. 194-197). Berlin: Cornelsen.

Böttger, H. (2010). *Englisch lernen in der Grundschule* (2nd ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brewster, J., Ellis, G. (2008). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.

Brewster, J., Ellis, G, Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide.* Hampshire: Penguin English.

Burmeister, P., Ewig, M. (2010). Integrating science and foreign language learning. In U. Massler, P. Burmeister (Eds.), *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule,* (pp. 61-75). Braunschweig: Westermann.

Doms, C. (2014). Differenzieren und Individualisieren. In H. Böttger (Ed.), *Englisch Didaktik für die Grundschule*, (pp. 60-77). Berlin: Cornelsen.

Dreßler, C. (2014). Elementares Sprechen: Vom Imitativem zum ersten freien Minivortrag. In H. Böttger (Ed.), *Englisch Didaktik für die Grundschule*, (pp. 123-131). Berlin: Cornelsen.

Echevarría, J., Vogt, M. E., Short, D. J. (2010). *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model.* Boston: Pearson Education.

Ellis, R., Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.

Fortune, Tara (2000). Immersion Teaching Strategies Observation Checklist. *ACIE Newsletter,* 4(1), 1-4.

Fortune, Tara (2014). *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist (rev.)*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition. Retrieved December 4th, 2018, from http://carla.umn.edu/immersion/checklist.pdf

Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (2005). *Teaching Practice*: *A Handbook for Teacher in Training*. Oxford: Macmillan.

Kersten, K., Steinlen, A. K., Tiefenthal, C., Wippermann, I. (2010). Guidelines for language use in bilingual preschools. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A. K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices (Vol. 2)*, (pp.103-116). Trier: WVT.

Kieweg, W. (2004). Der Übergang: Zäsur oder Kontinuität? Vorschläge zur Leistungsstanderhebung. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch,* 69, 34-41.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Harlow: Longman.

Lawson, A. (2003). *The Neurological Basis of Learning, Development and Discovery*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Lehnhard, S. (2016). *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht.* Münster, New York: Waxmann.

Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Loewen, S., Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching,* 51(3), 285-329.

Long, M. H. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning,* 30(1), 1–42.

Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences,* 379(1), 259-278.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective,* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Lyster, R., Mori, H. (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition,* 28(2), 269-300.

Lyster, R., Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition,* 32(2), 265-302.

Maier, E. (2013). *The Quality of Teacher Input in Different Classroom Settings.* Hildesheim University: Unpublished Masters Dissertation.

Massler, U., Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best practice: How CLIL works. In U. Massler, P. Burmeister (Eds.), *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule,* (pp. 61-75). Hannover: Westermann.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Oxford: Macmillan.

Mielke, L. (2013). *Assessing Teacher Input in Primary School.* Hildesheim University: Unpublished Masters Dissertation.

Murphy, V. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nicoladis, E., Montanari, S. (2016). *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Berlin: de Gruyter.

Peregoy, S. F. (1991). Environmental scaffolds and learner responses in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Canadian Modern Language Review,* 47(3), 463-476.

Pianta, Robert C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science,* 9, 144-159.

Pianta, R. C., LaParo, K. M., Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre- K.* Baltimore: Brookes.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning,* 44, 493-527.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schäfer, U. (2015). Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In C. M. Bongartz, A. Rohde (Eds.) *Inklusion im Englischunterricht,* (pp. 57-69). Frankfurt: Peter Lang.

Schmid-Schönbein, G. (2010). Vorhersagbar und Lustbetont. Rituale als sichere Inseln. *Grundschulmagazin Englisch,* 3, 6-8.

Sheen, R. (2002). 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal,* 56(3), 303-305.

Snow, M. A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild, C. M. Valadez (Eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies,* (pp.156-171). Newbury Park, CA: Sage.

Spada, N., Fröhlich, M. (1995). *COLT - Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition,* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of H. G. Widdowson,* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2003). *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E), Four Curricular Subscales*. Stoke-on Trent: Trentham Books.

Ullmann, R., Geva, E. (1982). *The Target Language Observation Scheme (TALOS)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review,* 22(3), 271–296.

Weitz, M. (2015). *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. Frankfurt a.M: Peter Lang.

Weitz, M., Pahl, S., Flyman Mattsson, A., Buyl, A., Kalbe, E. (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The nature of L2 input and its influence on L2 development in bilingual preschools. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A. K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools. Vol. I. Learning and Development,* (pp. 5-44). Trier: WVT.

Wiater, W. (2001). *Unterrichtsprinzipien.* Donauwörth: Auer Verlag.

Zaade, S. (2014). Multisensorisch Englisch lernen. In H. Böttger (Ed.), *Englisch Didaktik für die Grundschule,* (pp. 40-48). Berlin: Cornelsen.

Kersten, Kristin, Bruhn, Ann-Christin, Ponto, Katharina, Böhnke, Julia, Greve, Werner (2021).
Teacher Input Observation Scheme (TIOS) und Manual – Deutsche Version für L2.
Studies on Multilingualism in Language Education, 7, Hildesheim University.

© Prof. Dr. Kristin Kersten
Institut für englische Sprache und Literatur, Stiftung Universität Hildesheim
www.uni-hildesheim.de/kristin-kersten/