

Kritik

Rivista di letteratura e critica culturale

DAF-/DAZ-UNTERRICHT IM ITALIENISCHEN SCHULSYSTEM. THEORIE UND PRAXIS

Didattica del tedesco come lingua straniera e
lingua seconda nel sistema scolastico italiano.
Teoria e prassi

herausgegeben von/a cura di
Sandro M. Moraldo, Paola Paumgardhen, Eriberto Russo

VOL. 1/2023

Kritik

Direzione

Lucio d' Alessandro (Rettore Università Suor Orsola Benincasa)
Paola Villani (Direttore DSU Università Suor Orsola Benincasa)
Paola Paumgardhen (Università Suor Orsola Benincasa)
Francesco Fiorentino (Università RomaTre)

Comitato scientifico

Sieglinde Borvitz (Università Düsseldorf), Jean François Candoni (Università di Rennes), Andrea Del Lungo (Università Sorbonne), Franco D'Intino (Università La Sapienza), Jacques Lajarrige (Université Toulouse, Direttore AUSTRIACA), Arturo Larcati (Università Verona, Direttore Stefan Zweig Zentrum Salzburg), Johann Georg Lughofer (Università Ljubljana), Ernst Osterkamp (Presidente Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung Darmstadt), Stéphane Pesnel (Università Sorbonne)

Redazione

Angelica Giammattei, Michele Paragliola, Ciro Ranisi

Tutti i saggi scientifici vengono sottoposti a double-blind peer review

Pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE UMANISTICHE

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it
www.mimesisjournals.com

Isbn: 9788857599854

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Indice

5 *Einleitung*

Contributi

- 13 Sandro M. Moraldo, *Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*
- 31 Federica Missaglia, *Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht für italienische Lernende*
- 57 Patrizio Malloggi, *Der funktional-pragmatische Ansatz zur Grammatikvermittlung. Plädoyer für seinen Einsatz im (schulischen) DaF-Unterricht*
- 71 Sabrina Ballestracci, *DaF-Grammatikerwerb bei italoophonen Lernenden. Erwerbsphasen, Lernstrategien und didaktische Implikationen*
- 95 Marianne Hepp, *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe*
- 107 Laura Balbiani, *Fachsprachen im DaF-DaZ-Unterricht*
- 123 Martina Lucia Nied, *Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse*
- 141 Paola Paumgardhen, *Interkulturelles Lernen durch Theater. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele für den Literaturunterricht der Sekundarstufe*
- 161 Francesco Fiorentino, *Zum Theater als kultureller Lernort. Mit einigen Überlegungen über Augusto Boals Teatro do oprimido*
- 177 Eriberto Russo, *DaF-Unterricht und besondere Bildungsbedürfnisse in Italien*

- 199 Sabine Hoffmann, *Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung*
- 215 Fabrizio Manuel Sirignano, *La dimensione interculturale dell'educazione tra metodi narrativi e pratiche autobiografiche*

Saggi

- 243 Sergio Corrado, *Letteratura della crisi*

- 263 **Biografie autori**

Sabine Hoffmann

Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung

The article deals with interactional processes in video conferences that took place as part of an international training and further education event for DaF-teachers. The focus is on showing how the teachers request feedback from each other in relation to the topics to be discussed and in what form they receive it. Furthermore, the role of moderation should also be examined. The aim of the study is to reveal interaction patterns that characterize the behavior of teachers in the context of digital education in order to promote a professional feedback culture when dealing with lesson observation.

KEYWORDS: Feedback, videoconferencing, multimodal analysis, teacher training, classroom observation

1. Einführung

Kollegiales Feedback im Rahmen von Unterrichtsbeobachtung gehört nunmehr seit Jahren fächerübergreifend zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Explizit für die Fremdsprachenpädagogik werden diese Kompetenzen sowohl in *European Profile for Teacher Education: A Frame of Reference*¹ als auch in *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (Eposa)*² formuliert. Aber obgleich darüber ein europäischer Rahmen gesteckt wird, bleiben dennoch große Unterschiede bei der Implementierung und Umsetzung dieser Fertigkeiten bestehen³. Der Grund hierfür liegt wesentlich bei den inter-

¹ M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy, *European Profile for Teacher Education: A Frame of Reference*, European Commission 2004, S. 42-71, <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (letzter Zugriff: 9.01.2023).

² D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *Europäisches Portfolio für Fremdsprachenlehrende in Ausbildung*, Europarat 2007, S. 17, http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (letzter Zugriff: 9.01.2023).

³ D. Gerlach, I. Steininger, *Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Pha-*

national keinesfalls einheitlichen Professionalisierungsphasen und für sie zuständigen Institutionen⁴.

So ist in den deutschsprachigen Ländern der Erwerb von theoriegeleiteten Kompetenzen zur Beobachtung und Reflexion von Lehrprozessen Bestandteil der grundständigen universitären Ausbildung zu DaF-/DaZ-Lehrenden. Dem folgen Veranstaltungen zu *Unterrichtsbeobachtung und Feedback* im Rahmen von Zusatzqualifikationen oder während der fachdidaktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst (ehemals Referendariat). Die dritte Phase, die berufliche Weiterbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden, übernehmen diverse Institutionen und Verbände⁵. Der italienische Bildungsweg für DaF-Lehrende im Gymnasialbereich vollzieht sich dagegen schwerpunktmäßig im Rahmen von Masterstudiengängen im Bereich *Moderne Sprachen und Literaturen* sowie *Sprachwissenschaft*⁶. Diese sind allerdings nicht nur auf die Ausbildung von Lehrkompetenzen ausgerichtet, sondern bereiten auch auf die Ausübung anderer Berufe vor. Ob und in welchem Ausmaß das Thema Feedback an der Universität behandelt wird, hängt stark von dem jeweiligen Standort und nicht zuletzt von den Lehrstuhlinhabenden ab. Ein daran anschließender Vorbereitungsdienst entfällt⁷. Für die dritte Phase ist für DaF im Schulbereich das Goethe-Institut zuständig⁸, während der DAAD mit diversen Förderprogrammen die berufliche Fort- und Weiterbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden im Hochschuldienst unterstützt. Des Weiteren organisieren Verbände wie Lend (*Lingua e Nuova Didattica*) oder ANILS (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*), aber auch Lehrbuchverlage Weiterbildungsveranstaltungen. Die Mentor:innentätigkeit ist im italienischen

se der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung: Akteure, Prozesse, Themen, in M.-K. Legutke und M. Schart (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, Narr, Tübingen 2016, S. 197-225: 198.

⁴ Ebd.

⁵ J. Roche, *La formazione dei docenti di tedesco L2: lo stato d'arte*, in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality, Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier/Mondadori Education, Milano 2010, S. 135-140: 136-137.

⁶ Studienbereiche LM-37 und LM-39.

⁷ Hepp spricht sich dafür aus, dass ein solcher Theorie-Praxis-Bezug durchaus wünschenswert sei, auch weil zwar immer wieder und von allen Seiten auf die Notwendigkeit einer Reform dieser zweiten Phase hingewiesen, aber sich nichtsdestotrotz bisher kein Modell langfristig hat durchsetzen und überzeugen können (M. Hepp, *La formazione dei docenti di tedesco L2 in Italia: il ruolo della SSIS*, in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, a.a.O., S. 148-154: 154.

⁸ U. Tietze, *La formazione dei docenti di tedesco L2: il ruolo del Goethe-Institut*; in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, a.a.O., S. 141-147.

Schuldienst und an der Hochschule bisher noch nicht systematisch implementiert⁹.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ein Teil der DaF-Studierenden in Italien sich während des Studiums mit dem Thema *Unterrichtbeobachtung und Feedback* weder theoretisch auseinandergesetzt noch es sich systematisch angeeignet hat. Wahrscheinlich ist, dass viele erst in der Unterrichtspraxis und in der Weiterbildung damit konfrontiert werden.

Um eine Beschäftigung mit der Thematik anzuleiten und zu fördern, möchte daher die vorliegende Studie einen konkreten Einblick in die Feedbackpraxis der DaF-Lehrendenbildung geben. Dazu wird zunächst der Feedbackbegriff definiert sowie der Forschungsstand umrissen (2.1). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung des Konzepts von kollegialem Feedback im Erasmus+-Projekt LEELU (www.leelu.eu) (2.2), das die Datengrundlage für eine multimodale Analyse (3.) und die anschließenden Schlussfolgerungen (4.) liefert, die zur Entwicklung der Feedbackkompetenz bei DaF-Lehrkräften und darin zur Unterstützung ihrer Professionalisierung beitragen wollen.

2. Kollegiales Feedback unter Lehrenden

2.1 Definition und Forschungsstand

Feedback definiert sich als eine «informationsgestützte(n) Rückmeldung»¹⁰, die darauf zielt, «das Verhalten des Empfängers oder der Empfängerin zu beeinflussen»¹¹. Es kann sich dabei um positives Feedback im Sinne von Bekräftigung handeln oder um ein negatives oder kritisches Feedback. Im Rahmen des heute vorherrschenden kognitiv-konstruktivistischen Lernparadigmas erfüllen beide Formen potenziell eine informative als auch emotionale sowie motivationale Funktion, die zur Orientierung sowie Unterstützung der eigenen Wissenskonstruktion und zukünftiger Handlungsregulierung führen können¹².

Als ein (mehr oder weniger institutionalisiertes) Angebot arbeitsplatzbezogenen, kooperativen Lernens stellt das kollegiale Feedback eine Verknüpfung der eigenen Berufspraxis mit der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden dar:

⁹ Für die Situation in den deutschen Bundesländern s. D. Gerlach, I. Steininger, *Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung*, a.a.O., S. 210-212.

¹⁰ C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, Springer, Wiesbaden 2016, S. 11.

¹¹ P. Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*, Waxmann, Münster 2015, S. 22.

¹² Ebd., S. 24-26.

TP (teacher practice, SH) feedback is, of course, a micro-context within two more general contexts: language teaching and teacher education, and is closely related to practices in counselling, especially when operating in self-exploratory and help modes¹³

Dabei ist das Lernangebot so konzipiert, dass sich Lehrende gegenseitig abwechselnd im Unterricht beobachten und sich anschließend zu vorher gemeinsam ausgemachten Punkten und Fragestellungen Feedback geben. Das heißt «Feedback ist hier also vielmehr ein Element einer (mehr oder weniger zielgerichteten) Diskussion zwischen Lehrpersonen über Unterricht [...]»¹⁴. Im Gegensatz zu anderen möglichen Feedback-situationen im Lehrkontext, z.B. in der Mentor:innen-Lehrenden-Konstellation, wo neben unterschiedlicher Expertise auch hierarchische Verhältnisse mit hineinspielen (können)¹⁵, handelt es sich hierbei um eine Kooperation unter Gleichgestellten, also um ein tendenziell symmetrisch angelegtes Lernarrangement¹⁶. Dieser sozial-konstruktivistische Zugang scheint vielversprechend für die Professionalisierung von Lehrenden und nachhaltig zu ihrer Kompetenzentwicklung beizutragen¹⁷.

Doch auch hier gilt – wie allgemein bei Studien, die die Prozesse in der universitären sowie post-universitären Lehrendenbildung zum Gegenstand haben¹⁸ –, dass es kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zu diesem Lernangebot gibt¹⁹. Es mangelt an Wirkungsstudien und an Untersuchungen, die die Interaktions- und Verstehensprozesse rekonstruieren. Die aus dem vorwiegend angelsächsischen Raum stammenden mikroanalytischen Studien befassen sich schwerpunktmäßig mit Gesprächen in Mentoraten²⁰. Interaktionsdaten zu kollegialem Feedback unter DaF-Lehrenden liegen nicht vor²¹.

Dem gegenüber steht eine breitgefächerte Konzeptualisierung und

¹³ F. Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback. A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes*, Routledge, Madison Avenue, New York: 2011, S. 1.

¹⁴ P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 23.

¹⁵ C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 43.

¹⁶ Ebd., S. 44; P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 26.

¹⁷ C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 1.

¹⁸ M.-K. Legutke, M. Schart, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, in M.-K. Legutke und M. Schart (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, a.a.O., S. 9-46: 10-12.

¹⁹ C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 45, 68; P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 28.

²⁰ U.a. Y. Kim, R. E. Silver, "What Do You Think About This?": *Differing Role Enactment in Post-Observation Conversation*, in N. Markee, S. Kunitz, and O. Sert (Hg.), *Classroom-based Conversation Analytic Research*, «Educational Linguistics» 46 (2021), S. 303-328.

²¹ F. Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, in E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, Narr-Francke-Attempto, Tübingen 2022, S. 55-65: 61.

theoretische Untermauerung, die in den 1980er Jahren begonnen und seither diverse Modelle und eine umfangreiche Literatur zum Thema hervorgebracht hat²². Ebenso reichhaltig zeigt sich auch die Literatur mit Anleitungen zur Durchführung von Unterrichtsbeobachtung und Feedback. Für DaF/DaZ ist hier sicher die Arbeit von Ziebell und Schmidjell²³ wegweisend. Übereinstimmend wird festgestellt, dass kollegiales Feedback eine hohe Anforderung an die Lehrenden²⁴ und eine große Herausforderung für internationale Gruppen darstellt²⁵.

2.2. Kollegiales Feedback im Erasmus+-Projekt LEELU²⁶

Das Erasmus+-Projekt LEELU ist eine im Blended-Learning-Format konzipierte und durchgeführte internationale Bildungsmaßnahme, die sich an achtzehn DaF-Lehrende, bestehend aus neun Lehrendentandems aus drei verschiedenen Ländern richtete. Jedes Tandem bestand aus *pre-* und *in-service* Lehrenden²⁷, die abwechselnd ihren Unterricht durchführten oder beobachteten, und im Folgenden ihre eigens aufgenommenen und dann ausgewählten Unterrichtssequenzen zur Besprechung auf die digitale Plattform *edubreak* hochgeladen haben. Vor der Besprechung standen die Videosequenzen zur Kommentierung zur Verfügung, außerdem hatten alle Lehrenden Zugang zu einem Arbeitsprotokoll, das die von ihnen selbst entschiedenen Besprechungspunkte enthielt.

Das kollegiale Feedback wurde bei LEELU im Rahmen eines kog-

²² C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 95. Eine Übersicht über die diversen Theorien, die kollegiales Feedback theoretisch unterfüttern, liefert neben C. Funk auch F. Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback*, a.a.O.

²³ B. Ziebell, A. Schmidjell, *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, Langenscheidt, Berlin et al. 2012.

²⁴ U.a. ebd., S.137.

²⁵ Vgl. M. Dawidowicz, K. Schramm, R. Abbate, D. Abitzsch, I. Feld-Knapp, K. Hoffmann, S. Hoffmann, G. Perge, E. van der Knaap, *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, 2019, S. 13.

<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsma%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019> (letzter Zugriff: 9.01.2023).

²⁶ Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu den Thesen und Ergebnissen sei auf die Webseite des Projekts (<http://www.leelu.eu>) verwiesen. Die vorliegende Interaktionsanalyse versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

²⁷ Da es sich sowohl um Studierende als auch um Lehrende in der Vorbereitungsphase handelt, wurde dieser beide Kategorien umfassende Begriff gewählt.

nitiv-konstruktivistischen Lernmodells konzeptualisiert (s.o.). Um den Austausch und damit die Feedbackmöglichkeiten zu erweitern, wurde 1.) auf das Potenzial von Noviz:innen-Expert:innen-Konstellationen in den Tandems gesetzt und damit auf die jeweils unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und somit Perspektiven; 2.) der kollegiale Austausch in drei verschiedenen Kontexten durchgeführt: a) schulintern (1 Tandem), b) zwischen drei Schulen am gleichen Standort (3 Tandems), c) länderübergreifend (3 Tandems aus drei Schulen in unterschiedlichen Städten (= Ländern)²⁸. Dieses Vorgehen stellte potenziell eine Erweiterung der Perspektiven und damit eine Bereicherung der Ko-Konstruktion von neuem Erfahrungswissen dar. Es zeigte sich allerdings, dass es einer tiefer gehenden Vorbereitung bedarf, um dieses Potenzial voll auszuschöpfen:

Für zukünftige Angebote empfehlen wir, mit Blick auf die Gespräche über Unterricht diesbezügliche Gewohnheiten und die Rolle der Kritik – sowie auch deren kulturspezifische und individuelle Ausprägungen im Team – ausführlich zu thematisieren. Es sollte bei allen Beteiligten eine klare Vorstellung davon entwickelt werden, wie man auf eine kollegiale Weise Videosequenzen kritisch analysieren und konstruktive Rückmeldungen formulieren kann.²⁹

Dies bestätigen ebenfalls sowohl die Studie von Hoffmann und Kasper³⁰ zum Umgang der Lehrenden mit den Videosequenzen als auch die im Abschluss des Projekts durchgeführte Interviewstudie von Hofmann³¹.

An diesen Erkenntnissen und Überlegungen setzt die vorliegende Untersuchung an, die offenlegen will, wie sich Feedback – beabsichtigt als auch ungesteuert – in den verschiedenen Modalitäten der mündlichen Kommunikation zeigt. Hierbei sind auch die Besonderheiten der digitalen Kommunikation zu berücksichtigen, insbesondere im Umgang mit dem Material, das auf dem Bildschirm erscheint. Um diesem komplexen Geschehen gerecht zu werden, wird auf ein mikroanalytisches Verfahren zurückgegriffen. In der folgenden Analyse erfolgt die Aufarbeitung der ausgewählten Sequenz nach den Transkriptionskon-

²⁸ M. Dawidowicz et al., *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELÜ LehrerInnenbildungsprojekts*, a.a.O., S. 13.

²⁹ Ebd., S. 37.

³⁰ S. Hoffmann, G. Kasper, *Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen. Interaktionsforschung in DaF/DaZ*, in «Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZiAF)» 1 (2021), Heft 1, S. 143-167.

³¹ K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen*, in «Fremdsprachen Lehren und Lernen» 1 (2021), S. 106-123: 120-121.

ventionen GAT 2³² und der anderen semiotischen Ressourcen in Anlehnung an Mondada³³.

3. Empirischer Teil

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt darauf zu zeigen, wie während der Videokonferenz positives oder negatives Feedback ausgehandelt wird. Aufgrund der vorgegebenen Länge dieses Beitrags wurden aus dem Datenkorpus nur zwei Fragmente einer Sequenz gewählt. Eine weitergehende Beschäftigung mit der Thematik ist im Druck³⁴.

Die Sequenz (30.1.2018, Min. 13:32-17:50)³⁵ stammt aus der zweiten der insg. drei internationalen Gesprächsrunden³⁶. Zu Beginn der Sitzung wird der erste Diskussionspunkt eingeleitet, wie beim extensiven Leseunterricht kooperatives und individuelles Arbeiten verbunden werden können. Die Moderatorin richtet sich direkt an das Tandempaar, das den entsprechenden Videoausschnitt im Vorfeld hochgeladen und diese Problematik angesprochen hat. Während des Gesprächs bleibt das Standbild des Videos mit den Kommentaren seitlich unverändert (Abb. 1). Darüber sind oben auf dem Bildschirm die Gesichter der am Gespräch beteiligten Personen zu sehen, von links nach rechts: die Moderatorin (MOD), die Lehrenden Renate (REN), Erika (ERI), Silvia (SIL), Jacob (JAC) und Jessica (JES). Die Konventionen und Zeichen für die semiotischen Ressourcen im Transkript befinden sich im Anhang.

³² M. Selting, P. Auer, D. Barth-Weingarten, J. Bergmann, P. Bergmann, K. Birkner, E. Couper-Kuhlen, A. Deppermann, P. Gilles, S. Günthner, M. Hartung, F. Kern, C. Mertzluft, C. Meyer, M. Morek, F. Oberzaucher, J. Peters, U. Quasthoff, W. Schütte, A. Stukenbrock, S. Uhmann, *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, in «Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion» 10 (2009), S. 353-402, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff: 09.01.2023)

³³ L. Mondada, *Conventions for Multimodal Transcription*, 2019, https://iling.spb.ru/departements/anthropologic/materials/mondada_transcription.pdf (letzter Zugriff: 09.01.2023).

³⁴ Zu einer weitergehenden Beschäftigung mit der Thematik siehe S. Hoffmann, *Kritisches Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der DaF-Lehrendenbildung*, in «Studi Germanici» 2 (2022), S. 221-242.

³⁵ Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. Screenshots aus den Videokonferenzen zu Forschungszwecken liegt vor. Die Namen der Lehrenden in den Transkripten wurden geändert.

³⁶ Zum Vorgehen siehe M. Dawidowicz et al., *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, a.a.O., S. 21-29.

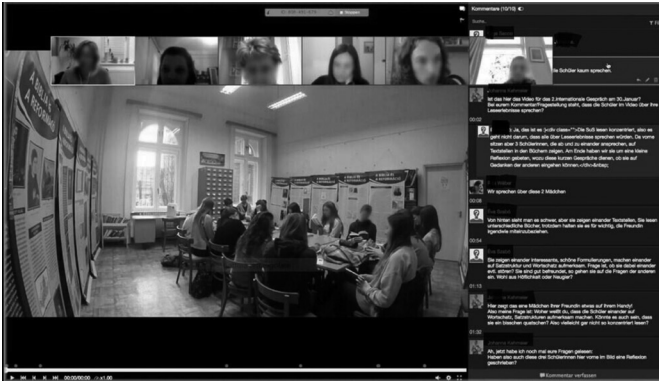


Abb. 1 – Videostandbild mit Kommentaren (s. Abb. 2)

Fragment 1: Wie sicher seid ihr, dass es hier tatsächlich um das Lesen geht.

- 01 MOD (...) (ich möchte) die diskussion eröffnen.
(...)
- 13 REN WIE können wir das (.) äh irgendwie ausnutzen,
14 wie können wir das (.) °h irgendwie äh (-)
weiterentwickeln,
15 was die schüler hier machen in kleingruppen.
- 16 MOD +ähä +
+nickt und lächelt+
- 17 REN und (.) NOCH eine frage ist das (.) wirklich GUT,
18 wenn sie so: in der stunde (.) *reden-*
- eri *nickt *
- 19 oder (.) müssen wir äh zum beispiel ähm-
20 eine bestimmte ZEIT äh (.) dafür (.) äh (.)
FESThalten-
- 21 oder wie können wir das (1.00) irgendwie effektiver
machen.
- 22 MOD ähä (.) danke schön.
23 gibt es wortmeldungen.
24 (4.00)
25 [einige-]
- 26 JAC [(unver. -)]
- 27 MOD stellungnahmen sind ja schon (.) per
VIDEOannotation dazugekommen jacob.
- 28 JAC ja, unsere erste frage war (-) ähm (--) so ein bisschen
(---) ähm:- (1.00)

29 wie sicher SEID ihr,
 30 dass es hier um (.) äh tatsächlich-
 31 das lesen geht.
 32 dass es um den wortschatz,
 33 um lesestrukturen (.) um leseFERTIGkeiten geht.
 34 ähm=
 35 REN =ja (.) [äh: ja-]
 36 JAC [(das ist ja-)]
 37 REN ja: sie äh oder (3.00) ja (.) *ALSO,
 eri *lächelt--->
 38 was die schüler* beSPROchen haben,
 eri -----> *
 39 sie haben ^darÜBER^ gesprochen.
 ^nickt ^
 40 das ist SICHER.
 41 also wir *wissen DAS *äh sie sind ^WIRKlich^
 HOCHbegabt.
 ^nickt ^
 eri *lächelt und nickt*
 42 sie (.) mögen lesen und sie äh sie haben IMMER
 gelesen-
 43 und MANCHmal äh: besprechen sie irgend (.) eine
 sache,
 44 wie zum beispiel äh: wortschatz oder: äh strukturen,
 45 o oder äh hier (--) dieses DRITTE mädchen äh hat
 auch ein WORT (.) gefragt-
 46 und sie haben es (.) *beantwortet* mit dem
 HANDY.
 eri *nickt *
 47 MOD +ähm +
 +nickt+

Nach der Aufforderung an das Tandempaar, in ihre Problematik einzuführen (Z. 1), beginnt Renate zunächst mit der Klarstellung, dass sie kooperative Tätigkeiten während des extensiven Leseunterrichts grundsätzlich befürwortet (Z. 2-12, nicht im Transkript). In diesem Sinne reformuliert sie ihre Bitte um Feedback, das sich jetzt nicht mehr darauf bezieht, ob Zusammenarbeit toleriert wird, sondern wie man sie produktiv einsetzen kann (Z. 13-15), worauf die Moderatorin durch positives Feedback reagiert (Z. 16) und Renate damit zur weiteren Ausführung motiviert. Diese stellt nun die Frage, ob nämlich diese gemeinsamen Tätigkeiten in der Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden sollen (Z. 17-21), was von ihrer Tandempartnerin Unterstützung findet (Z. 18).

Am Schluss ihrer Bitte um Feedback signalisiert Renate mit Abfall ihrer Stimme, dass sie jetzt fertig ist (Z. 21), woraufhin die Moderatorin dankt und zu Rückmeldungen auffordert (Z. 23). Diese erfolgen erst nach einer längeren Pause (Z. 24) und einer Überlappung, die wahrscheinlich durch die schlechte Internetverbindung von Jacob, einem Lehrenden aus einem anderen Tandem, entstanden ist. Er stellt dabei eine Gegenfrage, die von seiner Tandempartnerin, bereits als Videoannotation gepostet worden war und während der Konferenz für alle sichtbar auf dem Bildschirm ist (Abb. 2).

Hier zeigt das eine Mädchen Ihrer Freundin etwas auf Ihrem Handy!
Also meine Frage ist: Woher weißt du, dass die Schüler einander auf
Wortschatz, Satzstrukturen aufmerksam machen. Könnte es auch sein, dass
sie ein bisschen quatschen? Also vielleicht gar nicht so konzentriert lesen?

Abb. 2 – Videoannotation

Die offene und etwas zögernd gestellte Gegenfrage wird durch «unser» (Z. 28) als vom Tandempaar gemeinsam gestellt gekennzeichnet. Sie erscheint aber im Vergleich zu der Videoannotation (Abb. 2) durch das betonte «SEID» (Z. 29) und durch «tatsächlich» (Z. 30) dahingehend verschärft, dass hierbei der eigene Zweifel an der Vorannahme der Kollegin durchschimmert. Renates unmittelbare Reaktion darauf (Z. 35) und das Anführen ihrer eigenen guten Kenntnisse der Klasse sowie deren hohe Lernmotivation und Leistungen (Z.38-46) bestätigen diese Wahrnehmung. Die starke Betonung von «daRÜBER» (Z. 39), «SICHER» (Z. 40) und «WIRKLICH HOCHbegabt» (Z. 41) zeigen ihre emotionale Partizipation, die Unterstützung durch Nicken und Lächeln der Tandempartnerin (Z. 41, 46), aber auch durch die Moderatorin (Z. 47) erfährt.

In diesem ersten Fragment bittet Renate zweimal um Feedback, das sie allerdings nicht erhält. Dahingegen erfolgt eine Gegenfrage, in der Zweifel an ihrem Verhalten anklingen, was sie in eine Verteidigungshaltung drängt. Deutlich wird das in ihrer stärkeren emotionalen Beteiligung, mit der sie ihr professionelles Wissen anführt und damit die Richtigkeit ihrer Vorannahme und damit ihres Verhaltens rechtfertigt. Die Zusammenhänge und das Vorwissen, auf die sie sich bezieht, werden von ihrer Tandempartnerin durch Nicken bestätigt.

Das ausgebliebene Feedback wird im weiteren Gesprächsverlauf von Jessica, Jacobs Tandempartnerin, gegeben.

Fragment 2: Also, ich denke, ihr könnt da ganz froh sein mit der Situation, die ihr da habt.

(...)

51 REN also KANN man das machen,
 52 dass man nach handy: nachschaut,
 53 und (.) und äh (--) und so ein wort entschließt,
 54 oder (.) ist das (-) so probleMATisch?

55 MOD +ähm. +
 +nickt und lächelt+

56 JES also (.) ich (.) ähm ich glaub ihr habt eine situation
 dort in x,
 57 wovon (.) WIR in x nur **VTRÄUMEN äh (.) so ungefähr,*V
 *lächelt *
 eri *lächelt----->
 jac vlächelt und nickt v

58 weil wir eher probleme haben mit schülern (.) die
 NICHT lesen,*
 eri ----->*

59 und ich äh mir das nicht vorstellen kann,
 60 dass es schüler sein °h handy ähm,
 61 *naja gut* doch nen schüler würde bei uns auch
 das handy benutzen,
 eri *nickt *

62 um wörter zu suchen aber: ähm ansonsten haben wir
 die situation NICHT,
 63 dass schüler so begeistert sind vom lesen-
 64 dass sie untereinander sich äh über (-) wortschatz
 65 oder strukturen <<rall> austauschen würden.>
 66 ähmm (-) von daher (.) ich find das sehr ↑SCHÖN (.)
 wenn sie das MACHEN;
 67 und wenn (.) ähm wenn andere schüler es nicht
 STÖRT;
 68 und wenn wenn sie sich GEGENSEITIG nicht stören;
 69 dann denke ich ist das ja ganz WÜNSCHENSWERT,
 70 dass (.) das gemacht wird.
 71 h°° und ähm wenn sie das handy wirklich nur dazu
 benutzen,
 72 um kurz nen WORT zu suchen,
 73 finde ich das AUCH okay;;
 74 obwohl sie wahrscheinlich auch mit (.) ähm
 strategien auch anders das,(.)

75 die bedeutung des wortes äh sich erschließen
können.

76 also (.) hmm (-) ob das wirklich sein MUSS;
77 das würde ich hinterfragen;

78 REN ^*ähm ^*
^nickt^
eri *nickt*

79 aber ansonsten ist es natürlich sehr †SCHÖN-
80 dass sie miteinander ins geSPRÄCH kommen-
81 auch WÄHREND des lesens (-) wenns die anderen
nicht stört halt.

82 also (.) ich denke (.) ihr könnt da ganz FROH sein
mit der situation,
83 die ihr da habt.

Nachdem die Moderatorin (Z. 47) verbal und gestisch Renates Äußerung bestätigt hat, setzt diese zu einer weiteren Frage an (erster Teil Z. 48-50 nicht im Transkript). Diese bezieht sich grundsätzlich auf die Benutzung von Hilfsmitteln beim extensiven Lesen. Der Ausdruck «so ein wort» (Z. 53) und die Frage «oder (.) ist das (-) so probleMATisch?» (Z. 54) scheinen darauf hinzudeuten, dass die Sprecherin selbst den Einsatz befürwortet. Nach dem Feedback der Moderatorin (Z. 55) setzt Jessica ein. Mit «also», das eine Reformulierung des zuvor Gesagten ankündigt³⁷, und mit der als subjektiv gekennzeichneten Äußerung «ich glaub» (Z. 56) stellt sie die unterschiedlichen Lehr-/Lernsituation der beiden Standorte unter Zuordnung von «ihr» und «wir» gegenüber. Dabei lobt sie mit dem Ausdruck «wovon (.) WIR in x nur TRÄUMEN» und dem betonten Verb die Situation des anderen Standortes (Z. 57). Sowohl sie selbst und ihr Tandempartner Jacob als auch Erika von dem anderen Tandem lächeln dabei. Dieses Lächeln verbindet und schafft eine positive Ebene des gemeinsamen Verstehens. Im Anschluss daran (Z. 58-64) erklärt sie, dass die eigene Unterrichtssituation so anders ist, dass sie sich gar nicht vorstellen können, dass ein Handy auch inhaltsbezogen während des Unterrichts verwendet werden kann. Damit deckt sie den Hintergrund für ihre Videoannotation und die Frage des Tandempartners auf. Die Verlangsamung ihrer verbalen Äußerung am Schluss (Z. 65) kündigt potenziell einen Themen- oder Perspektivenwechsel an. Dieser erfolgt in der folgenden Zeile (Z. 66) nach einem verzögerten Start mit der Ankündigung eines begründeten positiven Feedbacks durch «von daher». Der Tonhöhen sprung nach oben bei

³⁷ A. Deppermann, *Notionalization: The Transformation of Descriptions into Categorizations*, in «Human Studies» 34 (2011), S. 155-181.

dem betonten «↑SCHÖN» (Z. 67) und die Akzentsetzung bei «WÜNSCHENSwert» (Z. 69) sowie «AUCH okay» (Z. 73) kennzeichnen das Vorgehen der Kolleginnen als gelungen. Die Bedingungssätze (Z. 67, 68, 71) und der Vorschlag eines alternativen Vorgehens (Z. 74) untermauern das positive Feedback mit den dafür nötigen Informationen (Z. 77). Die Kolleginnen stimmen zu (Z. 78), woraufhin Jessica abermals mit «↑SCHÖN» (Z. 79) ihre positive Einschätzung des Vorgehens hervorhebt, um abschließend durch das betonte «FROH» die Zufriedenheit mit dieser Situation zu evozieren (Z. 82-83).

Jessica berichtet in ihrer Rückmeldung ihre eigene Videoannotation sowie Jacobs in der Videokonferenz hervorgebrachtes kritisches Feedback, indem sie erklärt, vor welchem Hintergrund ihre Anmerkungen entstanden sind. Die Kolleginnen zeigen, dass sie dies schätzen. In ihrer Darstellung unterstreicht Jessica die unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen vor Ort, indem sie den anderen Standort als «traumhaft» herausstellt und daher als für sie und ihren Tandempartner kaum vorstellbar. Sowohl diese Erklärung als auch die schmeichelnden Worte schaffen eine positive Stimmung und renken die Situation wieder ein.

4. Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Abhandlung war es, im digitalen Gespräch aufzuzeigen, wie zwischen Lehrenden im internationalen Kontext, kritisches und positives Feedback ausgehandelt wird.

Dazu wurden zwei Fragmente einer Sequenz analysiert. In der ersten zeigte sich, dass das Feedback Zweifel am Verhalten der Kolleginnen andeutet und von der Lehrenden als Infragestellen des eigenen Vorwissens und Verhaltens verstanden wird³⁸. Im zweiten Fragment wird diese Situation dann einmal durch die nachgelieferte Erklärung, warum das kritische Feedback erfolgt war, und im Folgenden durch das begründete positive Feedback wieder aufgehoben und eine konstruktive Kommunikationsebene geschaffen. In der Sequenz ist die enge Zusammenarbeit zwischen den schulinternen Tandempartnern zu bemerken. Sie unterstützen sich gegenseitig: Erika begleitet Renates Ausführungen höchst aufmerksam und gibt ihr dabei positives Feedback; Jessica «verwandelt» das als gesichtsbedrohlich empfundene kritische Feedback ihres Tandempartners in eine positive Rückmeldung. Die gelungene Zusammenarbeit der nationalen Lehrendenpaare wird auch in der bereits erwähnten Interviewstudie von Hofmann³⁹

³⁸ B. Ziebell, A. Schmidjell, *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, a.a.O., S. 136; P. Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 29-31.

³⁹ K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche*

bestätigt. Für das Feedback im internationalen Kontext bedarf es offensichtlich einer größeren Anstrengung. Hier muss der/die/das Andere gesehen, erfasst und angemessen darauf reagiert werden (können).

Qualitative Untersuchungen wie die hier angewandte Mikroanalyse beleuchten im Detail, wie Lehrende realiter in einer digitalen Bildungsveranstaltung miteinander interagieren. Derartige Verfahren zielen nicht auf generalisierbare Ergebnisse; es lassen sich aber aus den Beobachtungen Hypothesen für weiterführende Untersuchungen ableiten. Außerdem ergeben sich daraus Anstöße zur Beschäftigung mit der Thematik in der Lehrendenbildung. So zeigte sich, dass das Feedback im internationalen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Lehr- und Lernkontexten Reflexionsprozesse initiiert, die nicht nur den eigenen Unterricht betreffen, sondern auch das Feedbackverhalten selbst. Die Auseinandersetzung mit ausgesuchten Unterrichtssequenzen erscheint bzw. bestätigt sich insofern als vielversprechendes Vorgehen bei der Professionalisierung von Lehrenden⁴⁰, wobei das kollegiale Feedback eine zentrale Rolle spielt⁴¹.

Die Implementierung adäquater Veranstaltungen zur Vorbereitung auf videobasierte Feedbackformate, d.h. wie gegenseitiges Feedback in Bezug auf eigene videografierte Unterrichtssequenzen eingesetzt werden kann, wäre m.E. ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der DaF-Lehrend(aus)bildung und ein Beitrag zur Entwicklung einer länderübergreifenden Feedbackkultur.

Anhang

In Anlehnung an die multimodalen Transkriptionskonventionen von Mondada (2019) werden folgende Sonderzeichen benutzt:

MOD, ERI, REN, JES, JAC	Abkürzungen für Moderatorin und Lehrende
mod, eri, ren, jes, jac	Das Teilnehmendensigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung.
	Sonderzeichen indizieren Anfang und Ende von Blickrichtung, -bewegung sowie Gestik und Körperbewegung in der Sprechzeile von

che über DaF-Unterricht, a.a.O., S. 113-114.

⁴⁰ U.a. M.-K. Legutke, M. Scharf, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, a.a.O., S. 28-36.

⁴¹ B. Viebrock, *Feedback im Fremdsprachenunterricht und im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrer:innenbildung*, in E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, a.a.O., S. 210-211.

+ +	der Moderatorin.
* *	Erika.
^ ^	Renate.
# #	Jessica.
∨ ∨	Jacob.
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin.
----->+	Ende der Handlung