

STUDI GERMANICI



Istituto Italiano di
STUDI GERMANICI

22 | 2022

STUDI GERMANICI

Istituto Italiano di Studi Germanici – Roma

Comitato scientifico:

Martin Baumeister
Piero Boitani
Angelo Bolaffi
Gabriella Catalano
Markus Engelhardt
Christian Fandrych
Jón Karl Helgason
Robert E. Norton
Gianluca Paolucci
Hans Rainer Sepp
Claus Zittel

Direzione editoriale:

Marco Battaglia
Irene Bragantini
Marcella Costa
Francesco Fiorentino

Direttore responsabile:

Luca Crescenzi

Direttore editoriale:

Maurizio Pirro

Redazione:

Luisa Giannandrea

L'Osservatorio Critico della Germanistica è a cura di Maurizio Pirro

Progetto grafico:

Pringo Group (Pringo.it)

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 162/2000 del 6 aprile 2000
Periodico Semestrale

Studi Germanici è una rivista peer-reviewed di fascia A - ISSN 0039-2952

© Copyright Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli, 25 00153 Roma

Indice

Saggi

- 9 Hölderlins und Novalis' philosophische Anfänge (1795)
Manfred Frank
- 47 Das übertreibende Tier. Ein Beitrag zur historischen Anthropologie des Affen
Stefano Franchini
- 71 Großstadtlyrik in Nachkriegszeiten. Heinrich Bölls Köln-Trilogie und andere Gedichte
Fabian Lampart
- 93 *Die Stimme hinter dem Vorhang* di Gottfried Benn e *Die Box* di Günter Grass. Lo stile tardo e il *gap* tra generazioni
Elena Agazzi
- 111 Die Altersfrucht des Frühreifen. Albert von Schirndings *Jugend gestern*
Vittorio Höslé
- 127 Lexikalische Strategien der antihegemonialen Identitätsbildung in der populistisch-verschwörungstheoretischen Rhetorik der Alternative für Deutschland (AfD)
Vincenzo Gannuscio

Ricerche

- 149 Sulle tracce di Arthur Schopenhauer a Weimar. Il giovane filosofo e la biblioteca ducale
Francesca Fabbri
- 169 Sui primordi della ricezione italiana di Stefan George. Il carteggio fra Robert Boehringer e Leone Traverso (1935-1939)
Maurizio Pirro
- 221 Kritisches Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der DaF-Lehrendenbildung
Sabine Hoffmann

243 Osservatorio critico della germanistica

337 Abstracts

341 Hanno collaborato

Kritisches Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der DaF-Lehrendenbildung

Sabine Hoffmann

1. EINFÜHRUNG

In den 1990ern wurden die ersten Stimmen laut, die auf die « Vernachlässigung der Lehrerseite »¹ bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hinwiesen. Dies führte zunächst zu einer Erweiterung der Perspektive auf den Gegenstand 'Lehrende' und dann zu einem wachsenden Interesse an den Professionalisierungsprozessen von Fremdsprachenlehrenden². Auch wenn dabei immer noch die Auseinandersetzung mit der Lehrendenbildung im Fach Englisch und damit verbunden die empirische Forschung im anglo-amerikanischen Raum dominiert³, finden sich mittlerweile auch im DaFZ-Kontext zunehmend Studien, die der Professionalisierung von Lehrkräften gewidmet sind⁴. Hierbei gewinnen – wie auch in der gesamten Fremdspracherwerbsforschung – interaktionale Prozesse verstärkt an Bedeutung⁵,

1 Frank Königs, *Was hat die Sprachlehrforschung eigentlich gebracht? Plus- und Minuspunkte aus subjektiver Sicht*, in «Fremdsprachen Lehren und Lernen», 42 (2013), 1, S. 7-20: 12.

2 Michael K. Legutke – Constanze Saunders – Michael Schart, *Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften*, in «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung», 33 (2022), 1, S. 3-27: 4.

3 Michael K. Legutke – Michael Schart, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, in *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, hrsg. v. Michael K. Legutke – Michael Schart, Narr, Tübingen 2016, S. 9-46: 10, 11.

4 Hier sei einmal die «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung», 33 (2022), 1 erwähnt, die den Professionalisierungsprozessen von Fremdsprachenlehrenden gewidmet ist, zum anderen die Professionstagung 2022 an der Bergischen Universität Wuppertal (<https://fremdsprachenforschung.de/professionstagung2022/programm/>, letzter Zugang: 28. November 2022). Beide Initiativen zeugen von einem zunehmenden Interesse an der Thematik, zeigen aber auch, dass die Auseinandersetzung damit in der DaFZ-Forschung noch in den Anfängen steckt.

5 Legutke – Schart, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, in *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, a.a.O., S. 28.

d.h. Lernprozesse von Lehrenden werden als ko-konstruiertes Wissen und Können konzeptualisiert und erforscht. Qualitativ explorative Untersuchungen oder auch solche mit einem quantitativen Zugang⁶ stellen dabei den hauptsächlichen Ansatz dar. Als Beispiel hierfür sei die Studie von Wipperfürth⁷ erwähnt, die anhand von Interviews und Fragebögen sowie qualitativen videografierten Nachbesprechungen von Unterrichtssequenzen untersucht, wie Englischlehrende ihr Erfahrungswissen austauschen und wie sich dabei Professionalität aufbaut. In der englischsprachigen Forschungsliteratur lassen sich auch Untersuchungen mit konversations- und diskursanalytischen Ansätzen finden, die in der *classroom research* bzw. bei der Erforschung von Englischunterricht vorherrschend sind⁸.

Trotz steigender Tendenz bleibt empirische Forschung zur Professionalisierung ein Desiderat. So mangelt es grundsätzlich an Studien, die sich mit dem Austausch von Fremdsprachenlehrenden untereinander befassen⁹. In Bezug auf die virtuelle interkulturelle Dimension beim Fremdsprachenlernen und -lehren stellen Lewis und O'Dowed¹⁰ in ihrer Übersicht über Studien aus den Jahren 1990-2015 fest, dass sich einmal erstaunlich wenige empirische Untersuchungen mit synchroner Kommunikation befassen und dass die Aufmerksamkeit dabei ausschließlich auf dem Lernenden liegt¹¹: In dem untersuchten Zeitraum ließ sich nur eine Veröffentlichung¹² finden, die den Fremdsprachenlehrenden zum Gegenstand hatte. Zwar hat die verstärkte Digitalisierung in den letzten Jahren die Zahl der Forschungsarbeiten, die sich mit der Interaktion in Videokonferenzen im

6 *Ebd.*, S. 13; siehe auch Bianca Roters – Matthias Trautmann, *Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde*, in «Fremdsprachen Lehren und Lernen», 43 (2014), S. 51-65.

7 Manuela Wipperfürth, *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*, Waxmann, Münster 2015.

8 U.a. *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*, ed. by Silvia Kunitz – Numa Markee – Olcay Sert, Springer Nature Switzerland AG, Cham 2021; Götz Schwab, *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009; Steve Walsh, *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2013.

9 Wipperfürth, *Professional vision in Lehrernetzwerken*, a.a.O., S. 17, 19.

10 Tim Lewis – Robert O'Dowed, *Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review*, in *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*, ed. by Robert O'Dowed – Tim Lewis, Routledge, New York 2016, S. 21-66: 48, 64.

11 *Ebd.*, S. 49.

12 Melinda A. Dolly, *Crossing the Intercultural Borders into 3rd Space Culture(s): Implications for Teacher Education in the Twenty-First Century*, in «Language and Intercultural Communication», 11 (2011), 4, S. 319-337.

Lehr- und Lernkontext beschäftigen, deutlich in die Höhe schnellen lassen, nichtsdestotrotz bleiben die 'Lehrenden' dabei immer noch deutlich unterbeleuchtet und weite Teile der Professionalisierung in DaFZ unerforscht.

In diesem Sinne betritt der vorliegende Beitrag in verschiedener Hinsicht Neuland, denn er setzt sich damit auseinander, wie DaF-Lehrende in internationalen Videokonferenzen interagieren, und zwar in Bezug darauf, wie sie kritisches Feedback geben und es rezipieren. Dazu erfolgt zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung zu negativem bzw. kritischem Feedback in der Lehrendenbildung (2.1). Im Anschluss daran wird das Konzept 'kollegiales Feedback' im Erasmus+-Projekt LEELU (www.leelu.eu) dargelegt (2.2), das die Datengrundlage für ein multimodales mikroanalytisches Vorgehen (3.) und die anschließenden Schlussfolgerungen (4.) liefert. Die Analyse zielt darauf ab zu zeigen, wie DaF-Lehrende aus unterschiedlichen Ländern und mit unterschiedlichen Kenntnissen in der Fremdsprache Deutsch negatives Feedback erteilen und darauf reagieren. Die darüber abgeleiteten Handlungsmuster sollen zu einer besseren Kenntnis von Feedbackkompetenzen und darin zur Unterstützung von DaF-Lehrkräften in der digitalen Fortbildung beitragen. Der Beitrag knüpft dabei an eine vorherige Arbeit zu dem Thema an¹³.

2. KRITISCHES FEEDBACK IN DER LEHRENDENBILDUNG

2.1 *Definition und Forschungsstand*

Zu 'Feedback' wird mittlerweile in vielzähligen Bereichen geforscht. Im Bildungsprozess hat sich der Begriff gegenüber dem deutschen Wort *Rückmeldung* mehrheitlich durchgesetzt¹⁴; dazu mag auch der Gebrauch desselben Wortes in der englischsprachigen (Forschungs-)Literatur beigetragen haben. Die Tatsache, dass sich die 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit dem «Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweit-

¹³ Sabine Hoffmann, *Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung*, in *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*, a cura di Sandro Moraldo – Paola Paumgardhen – Erierto Russo, Mimesis, Milano 2023, S. 203-217.

¹⁴ Friederike Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, in *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer – Claudia Riemer – Lars Schmelter, Narr-Francke-Attempo, Tübingen 2022, S. 55-65: 55.

sprachen»¹⁵ beschäftigt hat, zeigt, dass es hierüber einer differenzierteren Auseinandersetzung bedarf. Das 'Lehrendenfeedback', womit man gemeinhin die Reaktion des Lehrenden auf eine Äußerung des Lernenden im Unterrichtskontext meint, ist zwar seit Jahrzehnten Gegenstand der Unterrichtsforschung, deckt aber offensichtlich nur einen Teil des Feedbackspektrums ab. So sollte nach Klippel¹⁶ der Wunsch nach der «Entwicklung eines breiteren Umgangs mit Feedback in der Lehrkräftebildung» Untersuchungen anstoßen, in denen «unterschiedliche Aspekte des Feedback-Erteilens und -Rezipierens theoretisch und empirisch erforscht würden». Und einem dieser Aspekte, nämlich dem Erteilen und Rezipieren negativen bzw. kritischen Feedbacks unter Kollegen in der Fremdsprachenlehrendenbildung, wollen wir uns nun zuwenden.

Das kollegiale Feedback im Kontext von Unterrichtsbeobachtung gehört zur Berufspraxis von Lehrenden. Es erfüllt – wie Farr¹⁷ hervorhebt – eine Beratungsfunktion, in der es als «informationsgestützte Rückmeldung»¹⁸ darauf zielt, «das Verhalten des Empfängers oder der Empfängerin zu beeinflussen»¹⁹. Es kann sich dabei um positives Feedback im Sinne von Bekräftigung handeln oder um ein negatives oder kritisches Feedback. Es wird davon ausgegangen, dass beide Formen potenziell eine informative als auch emotionale sowie motivationale Funktion erfüllen, die zur Orientierung und Unterstützung der eigenen Wissenskonstruktion, sowie zu einer künftigen Regulierung des eigenen Handelns führen können²⁰. Im Rahmen von Unterricht beobachten sich Lehrende erst gegenseitig abwechselnd und geben sich anschließend zu vorher gemeinsam ausgemachten Punkten und Fragestellungen Rückmeldung. Das heißt, «Feedback ist hier also vielmehr ein Element einer (mehr oder weniger zielgerichteten) Diskussion zwischen Lehrpersonen über Unterricht [...]»²¹. Es handelt sich insofern bei dem kollegialen Feedback um eine Kooperation unter

15 *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, a.a.O.

16 Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, a.a.O., S. 61.

17 Fiona Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback. A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes*, Routledge, New York-London 2011, S. 1.

18 Claudia M. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, Springer, Wiesbaden 2016, S. 11.

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

20 *Ebd.*, S. 24-26. Im Unterschied dazu wird negatives Feedback im Sinne von korrekktivem Feedback seitens des Lehrenden gegenüber dem Lernenden im Unterricht als tendenziell demotivierend und nicht lernförderlich angesehen (Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, a.a.O., S. 56).

21 Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 23.

Gleichgestellten und damit um ein tendenziell symmetrisch angelegtes Lernarrangement²².

Auf den ersten Blick unterscheiden sich davon andere Feedbacksituationen in der Lehrendenausbildung, z.B. in der Mentor:innen-Lehrenden-Konstellation, wo neben unterschiedlicher Expertise auch hierarchische Verhältnisse mit hineinspielen (können)²³. Während es diesbezüglich noch an deutschsprachiger empirischer Forschung fehlt²⁴, liegen bereits einige aus dem angelsächsischen Raum stammende ethnomethodologische und soziolinguistische Studien²⁵ vor. So legt Copland in ihren Untersuchungen zur Englischlehrendenausbildung Gesprächsstrukturen offen, die deutlich eine direktive Gesprächsführung und darüber ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Teilnehmenden kennzeichnen: «However, it is notable that trainees tend to direct both their talk and their attention to the trainer, who also has the right to self-select, interrupt, and nominate who will speak»²⁶. In den untersuchten Gesprächssequenzen weist sie Spannungen nach, die bei den Auszubildenden Reflexionsprozesse erschweren oder sogar verhindern²⁷. Zu einer Verbesserung dieser Situation könnte – so Copland²⁸ – eine gezielte Vorbereitung auf die Mentor:innentätigkeit beitragen mit Fokus darauf, wie die Auszubildenden in den Feedbackprozess bewusster eingebunden werden können. Ähnlich resümieren

22 Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 44; Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 26.

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

24 Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, S. 62.

25 U.a. Younhee Kim – Rita Elaine Silver, «*What Do You Think About This?*», *Differing Role Enactment in Post-Observation Conversation*, in *Classroom-based Conversation Analytic Research*, a.a.O., S. 303-328; Hansun Zhang Waring, *Two Mentor Practices that Generate Teacher Reflection without Explicit Solicitations: Some Preliminary Considerations*, in «*Regional Language Centre (RELC) Journal*», 44 (2013), 1, S. 103-119; Fiona Copland, *Legitimate Talk in Feedback Conferences*, in «*Applied Linguistics*», 33 (2012), 1, S. 1-20; dies., *Negotiating Face in Feedback Conferences: A Linguistic Ethnographic Analysis*, in «*Journal of Pragmatics*», 43 (2011), S. 3832-3843; dies., *Causes of Tension in Post-Observation Feedback in Pre-Service Teacher Training: An Alternative View*, in «*Teaching and Teacher Education*», 26 (2010), S. 466-472; Fiona Copland – Giordina Ma – Steve J. Mann, *Reflecting in and on Post-Observation Feedback in Initial Teacher Training on Certificate Courses*, in «*English Language Teacher Education and Development*», 12 (2009), S. 14-23.

26 Copland, *Negotiating Face in Feedback Conferences*, a.a.O., S. 16.

27 Copland – Ma – Mann, *Reflecting in and on Post-Observation Feedback in Initial Teacher Training on Certificate Courses*, a.a.O., S. 18; Copland, *Causes of Tension in Post-Observation Feedback in Pre-Service Teacher Training*, a.a.O.

28 Copland – Ma – Mann, *Reflecting in and on Post-Observation Feedback in Initial Teacher Training on Certificate Courses*, a.a.O., S. 21; Copland, *Causes of Tension in Post-Observation Feedback in Pre-Service Teacher Training*, a.a.O., S. 471-472.

Kim und Silver²⁹ in ihrer Untersuchung zur Unterrichtsbeobachtung von Hochschullehrenden als Mentor:innen in Grundschulklassen:

In other words, by enacting a feedback-provider role, the mentor contributes to shaping the interaction in a way that places the teacher in a position of responding to feedback, thus possibly inhibiting the teacher's reflection orientation. Alternatively, an episode can be structured in a way that gives a less primary voice to the mentor and provides more space for the teacher to reflect.

Dagegen ließen sich bei Waring³⁰ in den von ihr untersuchten Gesprächen zwischen Mentor:innen und Lehramtsstudierenden im Fach Englisch sowohl bei positivem als auch negativem Feedback durchgehend kollaborative, im Sinne von nicht direktiven Aushandlungsprozesse beobachten:

In sum, in these data, the mentor's assessment appears to be treated by the teacher as an opportunity to share their own perspectives. A positive assessment can garner either affiliative or disaffiliative uptake, where the teacher presents an independent analysis of her success or reconsiders a pedagogical practice that has just been deemed favorable by the mentor. In the case of negative assessment, the teacher produces an account that asserts her effort at minimizing the undesirable. Such an assertion can constitute the beginning of further in-depth considerations of the nature of the difficulty as well as potential solutions.

Analoge empirische Studien und Erkenntnisse zum kollegialen Feedback liegen dagegen nicht vor³¹. Es mangelt an Wirkungsstudien und insbesondere an Untersuchungen, die die Interaktions- und Verstehensprozesse in Präsenz sowie in digitalen Räumen rekonstruieren, d.h. wie (Fremdsprachen-)Lehrende im Diskurs mit Feedback umgehen und dieses aushandeln³².

29 Kim – Silver, «*What Do You Think About This?*», a.a.O., S. 324.

30 Waring, *Two Mentor Practices that Generate Teacher Reflection without Explicit Solicitations*, a.a.O., S. 110.

31 Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 45, 68; Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 28.

32 Britta Viebrock, *Feedback im Fremdsprachenunterricht und im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrer:innenbildung*, in *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, a.a.O., S. 205-214: 210-211. Dem gegenüber steht eine breit gefächerte Konzeptualisierung und theoretische Untermauerung, die in den 1980er Jahren begonnen und seither diverse Modelle und eine umfangreiche Literatur zum Thema hervorgebracht hat (s. Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback*, a.a.O.; Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O.).

2.2 Kollegiales Feedback im Erasmus+-Projekt LEELU³³

Das Erasmus+-Projekt LEELU ist eine im Blended-Learning-Format konzipierte und durchgeführte internationale Bildungsmaßnahme, die sich an achtzehn DaF-Lehrende, bestehend aus neun Lehrentandems aus drei verschiedenen Ländern richtete. Jedes Tandem bestand aus Lehramtsanwärter:innen und erfahrenen Lehrenden, die abwechselnd ihren Unterricht durchführten oder beobachteten und im Folgenden ihre eigens aufgenommenen und dann ausgewählten Unterrichtssequenzen zur Besprechung auf die digitale Plattform *edubreak* hochluden. 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 kognitiv-konstruktivistischen Lernmodells konzeptualisiert. 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)³⁴. Dieses Vorgehen stellte potenziell eine Erweiterung der Perspektiven und damit eine Bereicherung der Ko-Konstruktion von neuem Erfahrungswissen dar. Allerdings zeigten sich bei seiner Durchführung auch unvorhergesehene Schwierigkeiten und Grenzen: Neben dem Bedarf einer tiefer gehenden Vorbereitung auf eine kollegiale Videoanalyse sowie darauf, wie Feedback erteilt und angenommen wird³⁵, drückte sich in der im Anschluss an das Projekt durchgeführten Interviewstudie auch Fremdheit gegenüber der

³³ 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>>, letzter Zugang: 28. November 2022) 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.

³⁴ Marta Dawidowicz et al., *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, <<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsmaßnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf>>, S. 13 (letzter Zugang: 28. November 2022).

³⁵ *Ebd.*, S. 37.

anderen Lehrperson oder deren Gegebenheiten vor Ort aus³⁶, sowie die unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Lehrenden als wesentlich für den Verlauf der internationalen Gespräche beurteilt wurden³⁷.

Die vorliegende Untersuchung setzt an diesen Beobachtungen an und möchte offenlegen, wie die Teilnehmenden kritisches Feedback verbal und verkörperlicht³⁸ in den internationalen digitalen Sitzungen aushandeln, d.h. wie hier negatives Feedback vorgebracht wird und wie die angesprochene Lehrperson darauf reagiert. Das Ziel ist dabei, mögliche typische Handlungsmuster für die internationale Lehrendenbildung anhand der Gesprächsführung (sequenziell und simultan) aufzuzeigen und dabei auch zu sehen, ob sich die symmetrisch angelegte Konstellation (s.o.) bestätigen lässt. Dazu wird auf ein mikroanalytisches Verfahren zurückgegriffen, das auf der Konversationsanalyse fußt³⁹. Die Aufarbeitung der ausgewählten Fragmente erfolgt nach den Transkriptionskonventionen GAT 2⁴⁰ und der anderen semiotischen Ressourcen in Anlehnung an Mondada⁴¹. Die im Transkript benutzten Zeichen befinden sich im Anhang 1.

3. EMPIRISCHER TEIL

Aus dem Datenkorpus, das aus den acht länderübergreifenden Videokonferenzen mit insg. neun Stunden Aufnahmezeit besteht, wurden drei Fragmente aus einer und ein Fragment aus einer weiteren Sequenz ausgewählt. Die Fragmente aus der ersten Sequenz (27.3.2018, Min. 12:25-20:22) stammen aus der dritten der insg. drei internationalen Gesprächsrunden, die zweite Sequenz ist aus der ersten Runde (28.11.2017, Min. 13:02-14:12)⁴².

36 Katrin Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen*, in «Fremdsprachen Lehren und Lernen», 1 (2021), S. 106-123: 116, 117.

37 *Ebd.*, S. 115.

38 Der Begriff 'verkörperlicht' wird in der multimodalen Interaktionsanalyse zur Beschreibung aller durch den Körper ausgedrückten Aktionen benutzt.

39 Harvey Sacks – Emanuel A. Schegloff – Gail Jefferson, *A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation*, in «Language», 50 (1974), 4, S. 696-735.

40 Margret Selting *et al.*, *Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, in «Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion», 10 (2009), S. 353-402, <<http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (letzter Zugang: 28. November 2022).

41 Lorenza Mondada, *Conventions for Multimodal Transcription*, <https://www.lorenzamondada.net/_files/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf> (letzter Zugang: 28. November 2022).

42 Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. *Screenshots* aus

3.1 Sequenz 1 «Aquarium»

Das Gesprächsthema der Sequenz sind die Reflexionsphasen der Lernenden zu den von ihnen gelesenen Büchern. Die Moderatorin kündigt das folgende Tandempaar und dessen Video an und eröffnet die Diskussion mit der Aufforderung, noch offene Fragen zu stellen. Die Unterrichtssequenz, auf die Bezug genommen wird, zeigt, wie in einer Klasse eine Aufgabe mit dem Namen «Aquarium» (s. Anhang 2) durchgeführt wird. Diese Aufgabenstellung war allen Lehrenden zu einer möglichen Initiierung und Unterstützung von Reflexionsprozessen im Einführungsseminar zu der Bildungsmaßnahme erklärt und die Vorlage ausgehändigt worden. In der Mitte des Bildschirms ist zu Beginn noch das Standbild der zuvor besprochenen Unterrichtssequenz mit den Kommentaren der Lehrenden zu sehen, und rechts davon an der Seite erscheinen die Gesichter der am Gespräch beteiligten Personen, von oben nach unten: die Lehrenden Markus (MAR), Melissa (MEL), Ilse (ILS), die Projektmitarbeiterin Gisela (GIS) und die Lehrende Renate (nicht im Transkript). Die Moderatorin (MOD) ist nicht zu sehen.

Fragment 1

```

01 MOD (...) °h und die frage wäre vielleicht-
02   jetzt an die gruppe,
03   °h ähm also welche FRAGEN noch OFFEN-
04   geblieben sind für euch-
05   wenn es darum geht wie man dies wie man-
06   diese ph wie man diese phasen gestalten
07   kann.
08   (7.0) + ^ (2.0)
09   ils      ^führt das Mikrofon am Kopfhörer zum Mund--->
10   ILS na ja.
11   (1.5)
12   ILS hört ihr mich?
13   MOD ja.
14   GIS ja.
15   ILS okay.^
16   ---->^
17   ähm (1.0) es gab dieses aquarium-
18   bei melissa und markus nicht?

```

den Videokonferenzen zu Forschungszwecken liegt vor. Die Namen der Lehrenden in den Transkripten wurden geändert. Zum Vorgehen s. Dawidowicz *et al.*, *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, a.a.O., S. 21-29.

16 das war das aquariumverfahren,
 17 das gemacht wurde,
 ((auf dem Bildschirm erscheinen die ver-
 schiedenen Videofiles))
 18 °h ähm und ich habe eigentlich-
 ((Klingelgeräusch))
 19 da: äh ähh mich abgefragt ob (.) es tatsächlich-
 20 wenn man mit einer kleineren gruppe arbeitet,
 21 auch etwas BRINGT,
 22 m äh noch die #zuschauer(ring) zu haben,

Abb.

#Abb.1



Abb. 1

23 um dieser schon eigentlich-
 24 kleinen tisch(.) von äh leuten,
 25 die haben geredet,
 26 ähh also was (.) hat das dann gebracht?
 27 habt ihr das können äh idi identifizieren
 können?
 28 °h ähm äh was war: (.) ähm ja was war
 eigentlich GUT daran,
 29 das so zu tun,
 30 und diese grup gruppe aufzuteilen,
 31 °h äh (1.0) ähm denn es hat ja (---) ich, (---)
 32 [das wundert] mich eigentlich,
 33 MAR [okay]
 34 ILS einfach eine frage.
 35 (1.5)
 (...)
 44 MEL okay.
 45 ^also wir haben ^oder besser äh,

ils ^nähert sich dem Bildschirm^
 46 die: kleine gruppe besteht (.) aus (.) schüler,
 47 die: frei(.)willig äh oder sponTAN ähm:, (---)
 48 wollten ähm (--) das spiel natÜRLICH MACHen
 und äh-
 49 normalerWEISE sind die SCHÜLER,
 50 äh die ähm immer im unterricht äh-
 51 an einem gespräch teil(.)nehmen.

Die Moderatorin richtet an die gesamte Gruppe ihre Aufforderung, Fragen zu stellen (Z. 01-06). Während einer längeren Pause (Z. 07) bereitet sich Ilse sichtbar auf eine Äußerung vor, indem sie nach ihrem Mikrofon greift und es an den Mund führt (Z. 07-13), dabei setzt sie zunächst etwas zögernd mit «na ja» (Z. 08) ein. Darauf vergewissert sie sich nach einer kurzen Pause (Z. 09), dass man sie hört (Z. 10), was auf einen längeren Redebeitrag hindeuten könnte. Nach erhaltener Bestätigung (Z. 11, 12) und richtiger Positionierung des Mikrofons kündigt Ileses «okay» (Z. 13) an, dass sie nun zu ihrer Äußerung ansetzt. Diese adressiert sie namentlich an das Tandem «Melissa-Markus» (Z. 15) und deren Unterrichtssequenz bzw. Durchführung der Aufgabe «Aquarium» (Z. 14, 16, 17). Die Nachfrage «nicht?» lenkt die Aufmerksamkeit nochmals verstärkt hierauf (Z. 15). Nachdem dieser gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus hergestellt ist, setzt Ilse mit leichter Verzögerung zu ihrem Feedback an, wobei sie mit «eigentlich» signalisiert (Z. 18), dass der nun folgende Gedanke «schwieriger oder richtiger einzustufen ist» als vorher Angenommenes oder Gesagtes⁴³. Sie formuliert ihn allerdings als indirekte Frage an sich selbst, sozusagen als eine Art Selbstreflexion, («mich abgefragt», Z. 19). Durch das verstärkende «tatsächlich» und durch das betonte Verb «etwas BRINGT» (Z. 19, 21) wird eine Verneinung der Frage antizipiert bzw. mit Bezug auf den vorherigen *Wenn*-Satz (Z. 20) der pädagogische Nutzen der durchgeführten Aufgabe in dieser Gruppenkonstellation in Frage gestellt. Das führt Ilse dann weiter aus, indem sie konkret auf die Bildung eines Innen- sowie Außenkreises Bezug nimmt (Z. 22-24), wie es auf dem Bildschirm zu sehen ist (Abb. 1). Dabei signalisiert sie nochmal mit «eigentlich kleinen Tisch» (Z. 23, 24), dass sie die Voraussetzungen zur Durchführung der Aufgabe als nicht gegeben oder zumindest als fragwürdig einstuft. Anschließend

43 Norbert Dittmar, *Lakmüstest für funktionale Beschreibungen am Beispiel von auch (Fokuspartikel, FP), eigentlich (Modalpartikel, MP) und also (Diskursmarker, DM)*, in *Modus, Modalverben, Modalpartikel*, hrsg. v. Cathrine Fabricius-Hansen – Oddleif Leirbukt – Ole Letnes, Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier 2002, S. 142-177: 162.

leitet sie mit «also» eine prospektive (Re)formulierung⁴⁴ ein, und zwar in Form einer an das Tandempaar gerichteten Frage: «also was (.) hat das dann gebracht?» (Z. 26); dem folgt die Frage nach deren Evaluierung der Maßnahme («habt ihr das können äh idi identifizieren können?»), Z. 27) und letztendlich nochmal explizit nach dem geschätzten pädagogischen Mehrwert der Gruppenteilung (Z. 28-30). Wieder klingt mit «eigentlich» ein Infragestellen der Handlung an («was war: (.) ähm ja was war eigentlich GUT daran, », Z. 28). Das folgende Stocken (Z. 31) und die Kennzeichnung ihrer Beobachtungen als subjektiv («das wundert mich eigentlich», Z. 32) mildern das kritische Feedback, und am Schluss wird es durch das abschwächende «einfach eine Frage» noch weiter neutralisiert.

Nach einer kurzen Pause (Z. 35) und größerer Unsicherheit, wer von dem Tandempaar antworten soll oder will (Z. 36-43, nicht im Transkript) signalisiert Melissa, dass sie zur Antwort ansetzt (Z. 44). Das am Anfang stehende «also» deutet wieder darauf hin, dass eine Präzisierung oder ein Nachtrag⁴⁵ zum Geschehen folgt. In ihren Ausführungen nimmt sie auf die geringe Anzahl der Lernenden Bezug («kleine gruppe», Z. 46), geht aber nicht auf die Frage bzw. Einwände der Kollegin bezüglich der Eignung der Aufgabe für eine solche, d.h. kleine Gruppe ein. Sie beschreibt dagegen die Lernenden, wobei sie die Größe bzw. die Gruppenkonstellation dahingehend begründet, dass es sich hierbei um die aktiven und motivierten Schüler:innen handle. Im Folgenden führen sowohl Melissa als auch ihr Tandempartner Markus die Beschreibung weiter aus (Z. 52-90, nicht im Transkript). Ilse zeigt Interesse durch die Näherung an den Bildschirm (Z. 45). Als sie merkt, dass ihre Frage nicht beantwortet wird, setzt sie zu einer Nachfrage an (s.u., Z. 90).

In diesem Fragment drückt die Lehrende Ilse kritisches Feedback aus. Dabei schwächen als subjektiv ausgewiesene Äußerungen oder an sich selbst gerichtete Fragen die Kritik ab, während der häufig benutzte Diskursmarker «eigentlich», die Wahl des Verbs «etwas bringen» sowie dessen Betonung Zweifel an dem pädagogischen Mehrwert der durchgeführten Aufgabe und damit an dem Handeln des Kolleg:innentandems anklingen lassen. Die angesprochene Lehrende geht nicht auf die Frage nach der Angemessenheit der Aufgabe für diese spezifische Gruppe ein, sondern es werden Begründungen angeführt, warum sich diese Gruppe gebildet hat. Die Annahme liegt nah, dass Melissa aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenz die

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

45 *Ebd.*, sowie Dittmar, *Lakmüstest für funktionale Beschreibungen*, a.a.O., S. 170.

Im Anschluss daran wird auch von Melissa betont, dass die Klasse normalerweise größer ist, genau genommen aus vierundzwanzig Schülerinnen und Schülern besteht (nicht im Transkript).

119 ILS ja (.) okay.
 120 denn (-) wenn man zum beispiel
 vierundzwanzig leute- (.)
 121 in der der klasse hat °h äh ähm- (-)
 122 wäre es dann gut zum beispiel-
 123 einen innerkreis von fünf,
 124 und ein außenkreis von acht,
 125 oder so was zu wählen?
 126 #^spielen ^diese zahlen eine ROLLE?
 ^bewegt ihre Hände^
 Abb.#Abb. 2



Abb. 2

127 (1.5)
 128 MAR äh ja wir haben SO dies dies spiel
 strukturiert,
 129 die weil (1.5) das aquarium war SO
 strukturiert.
 130 deswegen haben wir (-) das spiel SO gemacht,
 131 weil (.) es WAR so.
 132 oder (.) wir haben SO dieses spiel,
 133 in dieser WEISE dieses spiel interpretiert.
 134 (1.5)
 135 ILS ok. (...)

Ilse begründet ihre vorherigen kritischen Anmerkungen mit einer mangelnden Information hinsichtlich der Klassengröße (Z. 107, 108, 109). Das betonte «SIND» in der Nachfrage (Z. 109) implizieren die Bitte um eine genaue Zahlenangabe, während das folgende «aber es ich ich dachte» (Z. 110) ausdrückt, dass sie von den wenigen im Video sichtbaren Teilnehmenden ausgeht. Markus deutet die Frage dahingehend, dass Ilse die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die normalerweise in der Klasse sind, wissen möchte. Das heißt, er setzt Iلس Frage nach der Größe der Klasse nicht in Bezug zur vorangegangenen Beobachtung hinsichtlich der Aufgabe, sondern versteht sie

als Bitte um eine davon losgelöste Information (Z. 111, 112). Nach einer weiteren Bekräftigung von Melissa (nicht im Transkript), zeigt Ilse mit «okay» (Z. 119) an, dass sie die Informationen bezüglich der genannten Klassengröße nun erhalten hat und daran jetzt ihre Überlegungen anknüpft. Dabei nennt sie die Anzahl der Lernenden als Beispiel und relativiert damit den direkten Bezug auf die Klasse des Kolleg:innentandems (Z. 120). In der daran anknüpfenden Frage (Z. 122-125) wird außerdem durch den Konjunktiv «wäre» Distanz zu der Situation geschaffen. Diese Abwendung von dem konkreten Fall wird am Schluss auch noch durch «oder so was» (Z. 125) unterstrichen. Daran setzt dann nochmal die direkte Frage an, ob die Durchführung bei solch kleinen Gruppen Sinn macht («spielen diese zahlen eine ROLLE?», Z. 126). Die Betonung von Rolle und die das Verhältnis beider Gruppen zueinander darstellende Bewegung ihrer Hände (Abb. 2) stellen einen weiteren Versuch dar, Melissa und Markus zu einer Reflexion bezüglich des Verhältnisses der Klassengröße zur Durchführung der Aufgabe anzuregen bzw. das eigene Handeln zu hinterfragen. Die Reaktion von Markus nach einer kürzeren Pause (Z. 127) zeigt, dass er diese Aufforderung zur Reflexion verstanden hat, diese aber zurückweist: Die viermalige Betonung von «SO» (Z. 128, 129, 130, 132), sowie das hervorgehobene «es WAR so» (Z. 131) drücken aus, dass Melissa und Markus die Aufgabe als gegeben übernommen haben. Das heißt, weitergehende Überlegungen bezüglich der Angemessenheit der Aufgabe in Bezug auf die Klassenstärke haben nicht stattgefunden. Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs (nicht im Transkript) bestätigt sich, dass die Durchführung der Aufgabe vordergründig als Redeanlass gedient hat.

In dieser Sequenz wird in verschiedener Form kritisches Feedback vorgebracht. Dabei schwächen in Fragment 1 als subjektiv ausgewiesene Äußerungen oder an sich selbst gerichtete Fragen die Kritik ab, während hingegen der häufig benutzte Diskursmarker «eigentlich» sowie die Wahl und Betonung des Verbs «etwas bringen» Zweifel an dem pädagogischen Mehrwert der durchgeführten Aufgabe implizieren. In Fragment 2 versucht die Lehrende, sich anders auszudrücken, um damit die Absicht ihrer kritischen Rückmeldung klarer und verständlicher zu machen, was ihr auch gelingt. Da sie aber immer noch in Bezug auf die Durchführung Zweifel hegt bzw. bei den Kolleg:innen eine diesbezügliche Reflexion vermisst und anregen möchte, benutzt sie in Fragment 3 die genannten Schüler:innenzahlen als Beispiel für die Beschreibung der Situation. Dabei schafft sie eine Art Distanz zu dem Geschehen. Die Reaktion darauf zeigt, dass die beiden Lehrenden die Frage nun verstanden haben, das Angebot zu

Reflexion allerdings energisch zurückweisen mit der Begründung, dass sie die Aufgabenstellung eben so durchgeführt haben, wie sie ihnen ausgehändigt worden war.

3.2 Sequenz 2 «Bibliothek»

In der zweiten Sequenz geht es um den Raum, wo der extensive Leseunterricht durchgeführt wird. Dies soll vorzugsweise ein Ort sein, wo die Lernenden die Möglichkeit zur individuellen Leseerfahrung und zum vergnüglichen Lesen in einem vom normalen Unterricht deutlich abgegrenzten Raum haben sollen⁴⁶. Auf dem Bildschirm rechts sind von oben nach unten die Gesichter der Moderatorin (MOD) und die von zwei Lehrenden, Erika (ERI) und Agnese (AGN). In der Mitte des Bildschirms sieht man eine Bibliothek, in der Schülerinnen und Schüler sitzen oder stehen.

```
01 MOD agnese wolltest du auch noch was ergänzen?
02 AGN ja: ähm (---)§also ich denk mir:, äh (---)
    eri §schat angespannt----->
03 ich find das †SCHÖN mit der biblio†THEK, (---)
04 das sieht doch gemütlich #ε+ ε†AUS- (---)
                                εlächeltε
mod +lächelt--->
Abb. #Abb. 3
```



Abb. 3

```
05 mod [ähä+]
    --->+
06 AGN [mit ] den tischen, (-)
```

⁴⁶ Doris Abitzsch *et al.*, *Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt*, <<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf>> (letzter Zugang: 28. November 2022).

07 ähm der WECHsel ähm (1.0) frag ich mich-
 08 wie das dann funktionIERT,
 09 weil auch ne schulbibliothek ist in meinen augen,
 10 hat was mit SCHULE zu tun;
 11 der ORT (1.5) (Gebäude) bleibt SCHULE; #ehm?
 εlächelt---->
 Abb. #Abb. 4



Abb. 4

12 und (1.0) ε εdas- ε
 ----->ε εzieht die Schulter leicht hohe
 13 (2.0) [()]
 14 ERI §[eigentlich] eigentlich nicht.
 ---->§
 15 also die bibliothek ist ja ziemlich äh abseits,
 16 vom vom großen geschehen in der schule; (--)
 17 und das ist ähh das ist äh da da mhm- (-)
 18 da werden keine STUNDen veranstaltet.

Nachdem die Moderatorin Agnese das Rederecht erteilt hat (Z. 01), setzt diese etwas zögernd an, indem sie die folgende Äußerung als eigenen Gedanken kennzeichnet und mit «also» eine mögliche Reformulierung des Vorangegangenen (s.o.) antizipiert («also ich denk mir.» Z. 2). Dabei spiegelt das Gesicht die Kollegin (Erika), deren Video besprochen wird, Anspannung wider. Dann aber unterbricht sich Agnese nach einer kurzen Pause und fährt fort, indem sie die Initiative der Kolleginnen, für die extensive Lesestunde in die Bibliothek überzusiedeln, mit betontem «↑SCHÖN» lobt (Z. 03). Daran schließt der Deklarativsatz «das sieht doch gemütlich ↑AUS» (Z. 04) mit dem Konsens herstellenden Diskursmarker «doch»⁴⁷ an. Durch den Tonhöhen sprung bei den drei betonten Worten «↑SCHÖN», «biblio↑THEK» und «↑AUS» begleitet von dem Lächeln der Sprecherin, erhält die eingeschobene Aussage eine leicht ironische Note. Auch das Lächeln der Moderatorin sowie Erikas Gesichtsausdruck legen diese Auslegung

47 Wolfgang Imo, *Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch*, in *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, hrsg. v. Hardarik Blühdorn – Arnulf Deppermann – Henrike Helmer – Thomas Spranz-Fogasy, Verlag für Gesprächsforschung, Göttingen 2017, S. 49-71: 65.

nah (Abb. 3). Nach kurzer Pause und Feedback zum Weitersprechen von der Moderatorin (Z. 05) schließt Agnese «mit den Tischen» (Z. 06) ihre Bemerkung bezüglich der Gemütlichkeit der Bibliothek ab. Als an sich gerichtete Frage «frag ich mich» (Z. 07) kehrt sie nun zu ihrem unterbrochenen Feedback zurück und spricht den «WECHSEL» der Räume an, d.h. vom Klassenzimmer in die Schulbibliothek (Z. 07, 08). Dabei hinterfragt sie bzw. meldet Zweifel daran an, dass dieser Wechsel auch ein Verlassen der Institution Schule und damit freies Lesen impliziert (Z. 09, 10). Das Gesagte wird hierbei durch «in meinen augen» als persönliche Meinung gekennzeichnet. Die erstgenannte «schulbibliothek» (Z. 09) ordnet Agnese zunächst der betonten «SCHULE» (Z. 10) zu und bestimmt dann beide als Teil des Schulgebäudes (Z. 11). In ihrem Lächeln bei der Nachfrage «hm?» (Z. 11, Abb. 4) verstärkt abermals ein Anflug von Ironie ihre kritische Rückmeldung, während das Hochziehen der Schultern (Z. 12) deren Fragecharakter unterstreicht. Die nachfolgende Pause lässt Raum für den Sprecherwechsel, worauf Erika mit leichter Zeitverzögerung reagiert (Z. 13), was wahrscheinlich an technischen Problemen liegt, wofür auch die Überlappung spricht (Z. 13, 14). Die Kollegin weist sofort mit einem «eigentlich eigentlich nicht» (Z. 14) die kritische Anmerkung der Kollegin zurück und leitet mit «also» ihre Gegenargumentation ein, indem sie die Schule nicht als physisches Gebäude, sondern über ihre Funktionsbereiche und damit die Schulbibliothek als einen ent-institutionalisierten Freiraum definiert.

In dem analysierten Fragment wird durch als persönlich gekennzeichnete Äußerungen die kritische Rückmeldung gemildert, andererseits aber durch verbal ausgedrückte und verkörperlichte Ironie verschärft. Die Reaktion darauf zeigt, dass das Feedback auch in seiner feinen Kritik verstanden worden ist. Es wird von der Kollegin aufgrund einer anderen Vorannahme unter Anführung von Argumenten zurückgewiesen.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Ziel der vorliegenden Abhandlung war es aufzuzeigen, wie in Videokonferenzen zwischen Lehrenden im internationalen Kontext kritisches Feedback ausgehandelt wird. In den ausgewählten Fragmenten war generell zu bemerken, dass die Lehrenden ihre kritischen Anmerkungen sehr behutsam und vorsichtig vorbringen. Äußerungen werden vermehrt als persönliche Meinungen ausgegeben, Konditional oder Konjunktiv gewählt, Beobachtungen relativiert und dadurch

entpersonalisiert sowie die angesprochenen Lehrenden um Stellungnahmen oder Erklärungen gebeten. In der zweiten Sequenz ließ sich zudem leichte Ironie feststellen. In diesen Merkmalen weisen die Diskurse deutlich Ähnlichkeiten zu kollaborativen Formen von Gesprächsführung in Mentoraten auf⁴⁸. In beiden Sequenzen erfolgt eine Zurückweisung der kritischen Rückmeldung, indem die Lehrenden ihr Handeln bzw. die Situation erklären. Dies scheint dagegen bei Mentoratsgesprächen seltener vorzukommen. Inwieweit diese Reaktion stärker bei kollegialem Feedback unter Lehrenden auftritt, könnte eine Hypothese darstellen, der in weiteren Studien nachzugehen ist.

In der ersten Sequenz wurde anfänglich – höchstwahrscheinlich aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten – die Nachfrage nicht verstanden und das kritische Feedback als solches nicht rezipiert. Das veranlasst die Lehrende dazu, dieses umzuformulieren sowie nachzufragen, um weitere Informationen zu erhalten und anhand derer ihre kritische Rückmeldung zu veranschaulichen. Die angewandten Strategien, um die Kollegin und den Kollegen zu einer Reflexion ihres Handelns zu bewegen, führen insofern zu einer verstärkten Verbalisierung auf beiden Seiten, denn die angesprochenen Lehrenden starten verschiedene Versuche, auf die Fragen zu reagieren. Dies macht die Sequenz 'Aquarium' verhältnismäßig lang und z.T. etwas mühsam. Dazu trägt auch die eingeschränkte Funktion semiotischer Ressourcen bei⁴⁹, die in Videokonferenzen die Interaktionsmöglichkeiten reduziert und eine stärkere Ausrichtung auf das rein Sprachliche bedingt.

Die im Gespräch zutage tretenden Handlungsmuster zeigen, wie in der ersten Sequenz unterschiedliche Sprachkompetenzen die eigentlich symmetrisch angelegte Konstellation unter Gleichgestellten unterlaufen. Über die Fähigkeit, kritisches Feedback artikulieren, verstehen und darauf reagieren zu können, bauen sich im Diskurs unterschiedliche Rollen zwischen den Lehrenden auf, wie es ja auch von diesen selbst bemerkt wurde⁵⁰. Dies hängt natürlich nicht nur von sprachlichen Kompetenzen ab, sondern auch davon, wie und ob die Lehrenden gewohnt sind bzw. ob sie es in ihrer Aus- und Weiterbildung gelernt haben, mit kritischem Feedback umzugehen, also von den jeweiligen Lehr- und Lerntraditionen⁵¹. Insbesondere

48 Vgl. 2.1 und Waring, *Two Mentor Practices that Generate Teacher Reflection without Explicit Solicitations*, a.a.O.

49 Auf deren Wichtigkeit weisen u.a. Kim – Silver, «*What Do You Think About This?*», a.a.O., hin.

50 Vgl. 2.1 und Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht*, a.a.O.

51 Hoffmann, *Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung*, a.a.O.

in der ersten Sequenz scheinen die Lehrenden nur ansatzweise an einen reflexiven Umgang mit dem eigenen Unterricht und an einen Austausch darüber gewöhnt. Noch deutlicher wird das im Vergleich zu der zweiten Sequenz, in der die Reaktion direkt erfolgt und davon zeugt, dass das kritische Feedback als solches rezipiert wurde und die Lehrende in der Lage ist, ihr Handeln zu reflektieren. Hier ermöglichen die vorhandene Sprach- und Reflexionskompetenz eine sofortige Reaktion und ein flüssiges Gespräch, worüber sich eine symmetrische Gesprächskonstellation aufbaut. Diese Verknüpfung kultureller und sprachlicher Verschiedenheiten tritt im Diskurs hervor und bestätigt, dass kritisches Feedback im internationalen Kontext eine erhebliche interaktionale Arbeit darstellt. Es zeigt sich, dass die (fremd-)sprachlichen Kompetenzen dabei eine nicht unerhebliche Rolle spielen, die in Zukunft sicher weiter ausgeleuchtet werden muss. Denn gerade die Sonderrolle von DaF⁵² bedingt, dass die Sprachkenntnisse der Lehrenden keinesfalls in allen Ländern und Standorten auf dem gleichen Niveau vorliegen. Beachtung verdient dieser Aspekt insbesondere im Rahmen der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden, zu deren professionellem Wissen nicht nur pädagogische, fachdidaktische und fachliche Qualifikationen, sondern eben auch angemessene Fremdsprachenkenntnisse gehören⁵³.

52 Legutke – Saunders – Scharf, *Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften*, a.a.O., S. 7.

53 Katrin Thomson, *Conceptualizing Teachers L2 Classroom Discourse Competence (CDC): A Key Competence in Foreign Language Teaching*, in *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education*, ed. by Kathrin Thomson, Narr, Tübingen 2022, S. 13-30.

ANHANG 1

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

MOD, ILS, MAR, MEL, AGN, ERI	Abkürzungen für Moderatorin und Lehrende
mod, ils, eri	Das Teilnehmendensigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung
	Sonderzeichen indizieren Anfang und Ende von Blickrichtung, -bewegung sowie Gestik und Körperbewegung in der Sprechzeile von
+ +	Moderatorin
^ ^	Ilse
ε ε	Agnese
§ §	Erika
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin
----->+	Ende der Handlung

ANHANG 2

*Aquarium*⁵⁴



⁵⁴ Angelehnt an Hermann Funk – Christina Kuhn – Dirk Skiba – Dorothee Spaniel-Wiese – Rainer E. Wicke, *Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Klett-Langenscheid, München 2014.

Ziel:

Arbeitsform in Kleingruppen, die die Lernenden zur Reflexion bezüglich ihrer Lesekompetenz und/oder Leseinteresse (Buchauswahl) anregen und zur Entwicklung eines selbstständigeren und bewussteren Zugangs zum eigenen Lesen Lernen beitragen sollen.

Durchführung:

Eine kleine Gruppe ('Fische') diskutiert vor einer größeren Zuhörergruppe ('ins Aquarium Schauende') über ein Buch, das ein/e Schüler aus dem Innenkreis für sich als besonders spannend, 'Mein Buchtipp' (ev. auch besonders unpassend) empfunden hat. Ein Stuhl im Innenkreis bleibt frei. Der Innenkreis stellt nun dieser/em Schüler/in Fragen (s. Ordner 'Für den Unterricht'). Diese Fragen sollten oder können vor der Durchführung am besten im Plenum oder in Kleingruppen gesammelt werden.

Z.B.:

- Warum hattest du das Buch ausgewählt?
- Wie / wann hast du gemerkt, dass das Buch 'das richtige' ist?
- War das Cover ansprechend?
- Kanntest du den Autor/Buch schon vorher?
- Fandest du das Thema besonders interessant?
- War das Buch sprachlich schwer zu verstehen?
- Was hast du gemacht, um es besser zu verstehen?
- War es das Buch, das du zuerst ausgewählt hast?
- Haben die Bücher, die du zuvor ausgewählt hast, deine Wahl beeinflusst?
- Haben dir deine Mitschüler/innen bei der Wahl des Buches geholfen?
- Hat dir deine Lehrerin bei der Wahl des Buches geholfen?
- War das Buch so, wie du dir das vorgestellt hast?
- Was hat dir nicht oder weniger gefallen?
- (Wie) Beeinflusst das Buch die nächste Buchauswahl?
- Ist das Auswahlkriterium bei der nächsten Buchauswahl das gleiche?
- ...

Die im Außenkreis Stehenden können in die Diskussion eingreifen, indem eine Person aus dem Außenkreis sich spontan auf den freien Stuhl setzt und eine weitere oder weiterführende Frage stellt oder eine Äußerung kommentiert. Nachdem sie diese Frage gestellt hat, steht sie wieder auf und geht zurück in den Außenkreis.

Bemerkung zur Durchführung:

1. Es sollte eine Diskussion entstehen, die über die Frage-und-Antwort-Runde ('Verhör') hinausgeht. D.h., die Fragen sollten einmal individuell, aber auch in der Gruppe zu einer Reflexion führen, was z.B. ein Buch schwer macht oder was dessen Wahl beeinflusst.

2. 'Aquarium' sollte im Anschluss an die 20 Minuten Lesezeit in den restlichen 10 Minuten stattfinden und über Video aufgenommen werden. Vorschlag 1-2 pro Monat in parallel je nach Klassengröße 2-4 Kleingruppen, ev. die Diskussionsrunde auch thematisch ausrichten oder ähnliches.