

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Uta Großmann: „Das hast du mich gestern schon gefragt!“ Reflexion von Feedbackgesprächen im DaZ-Unterricht, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 155-166.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-62916>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

„Das hast du mich gestern schon gefragt!“

Reflexion von Feedbackgesprächen im DaZ-Unterricht

Uta Großmann¹

¹ Universität Greifswald

ABSTRACT Reflexion wird in diesem Artikel als Rückmeldung (Feedback) zu einem Sprachlernstand begriffen. Es soll anhand eines Fallbeispiels (IRF-Sequenz) aus dem Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Frage nachgegangen werden, wie sich die Feedback-Interaktion gestaltet und inwiefern sich ihr Gelingen oder Misslingen erklären lässt. Dazu wird die evidenzbasierte Forschung zum effektiven Feedback nach Hattie (u. a. Hattie 2020; Hattie & Zierer 2020; Wisniewski & Zierer 2018) in die Analyse einbezogen. Zu wissen, welche Wirkung Feedbacks erzielen, hilft (angehenden) Lehrer:innen, das eigene Handeln zu reflektieren.

KEYWORDS Feedback, DaZ-Unterricht, Interaktionsanalyse, IRF-Sequenz

1 FEEDBACK ALS MITTEL ZUR REFLEXION DES SPRACHSTANDS IM DAF-/DAZ-UNTERRICHT

Der weite Begriff der Reflexion erfordert mit Wyss (2022) zuallererst eine auf das eigene Arbeitsfeld zugeschnittene Definition, die Ziele und Inhalte dessen benennt, was es mit der Reflexion zu erreichen gilt.

Dementsprechend begrenzt dieser Artikel Reflexion auf ein bestimmtes Arbeitsfeld begrenzt, und zwar auf das Feedback im DaZ-Unterricht. Ich begreife Feedback als ein Mittel der Reflexion, mit dem der Spracherwerb von Lernenden in Bezug auf eine getätigte Äußerung oder ein geschriebenes Produkt analysiert und zurückgemeldet werden kann. Feedbacks geben den Lernenden eine Rück-

meldung dazu, wo sie im Lernprozess stehen, welchen Weg sie noch zu gehen haben und wie sie das Ziel, die eigene Sprachentwicklung selbstwirksam zu überwinden, erreichen können (vgl. Großmann 2022).

Der Einsatz von Feedbacks im (Sprach-)Unterricht wird heute als selbstverständlich angesehen, da sie ein elementares und effizientes Mittel im schulischen Kontext darstellen, um einerseits zurückzumelden, wie Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler:innen wahrnehmen, verstehen und erleben (vgl. Schreiber et al., 2008) und andererseits auf ihre Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten (vgl. Brookhart, 2010) einzugehen. Im DaF-/DaZ-Unterricht können Feedbacks dazu eingesetzt werden, das ‚Aus-Fehlern-Lernen‘ zu initiieren. Hattie (2020) übernimmt Sadlers (1989) Idee der ‚Lücke‘, wobei es das Ziel der Feedbacks ist, die Lücke „zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“, zu verkleinern“ (Hattie 2020, S. 131). Es wird dabei wesentlich auf den Sprachstand/Leistungsstand der Lernenden abgestellt, dessen Berücksichtigung in der Feedbackgebung im Sprachunterricht unerlässlich ist (Großmann, 2022, S. 125). Laut Hattie (vgl. Abb. 1) sind drei basale Fragenkomplexe für ein effektives Feedback zentral (Hattie, 2020, S. 132f.): „feed up“, „feed back“ und „feed forward“. Diese drei Feedback-Fragen regulieren die Lehrkraft-Feedbackgabe. Mit dem Feed Up wird gefragt, welche Ziele den Lernenden vermittelt werden müssen, die für deren Lernintention und Lernerfolg bedeutend sind. Das Feed Back geht auf Vorstellung des Fortschritts in Bezug auf den Anfangs- und Endpunkt ein, d. h. den Vergleich bisher erbrachter Leistungen zur aktuellen Leistung. Durch Feed Forward wird gefragt, wie Lernende unterstützt werden können, um die nächsten angemessenen Herausforderungen ihres Spracherwerbs anzugehen. Die drei Feedback-Fragen korrespondieren mit vier Feedback-Ebenen: drei plus eins Ebenen, die Lehrkräfte für ein effektives Feedback ansprechen sollten: Aufgabe, Prozess, Selbstregulation (und Selbst). Die drei erstgenannten Ebenen unterstützen den Sprachspracherwerb zielgerichtet: zum einen handelt es sich um Rückmeldung auf die zielorientiert erbrachte Leistung (Aufgabe), zum zweiten um Rückmeldung zum Prozess der erbrachten Leistung und Ableitung von Fördermaßnahmen (Prozess) und zum dritten um Rückmeldung zu Steuermechanismen der Selbstüberwachung (Selbstregulation). Die Ebene des Selbst, die neben Lob jedwede auf die Persönlichkeit bezogene Rückmeldungen enthalten kann, hat häufig auf den Erwerb der Sprache wenig Einfluss, Da diese Ebene eben „nicht auf die Sache und den möglichen Fehler gerichtet“ (Wisniewski & Zierer 2018: 29) ist, sondern auf die Person. Somit werden keine direkten Informationen zum Lernprozess gegeben. Einen zu starken Fokus auf diese Ebene kann sich hemmend auf den Spracherwerbsprozess und auf die soziale Integration in der Peergroup auswirken (vgl. Huber et al. 2015).

Abbildung 1 Feedback-Ebenen und -Fragen beim effektiven Feedback (in Hattie, 2020, S. 132)

Ebene	Fragestellungen		
4 Das Selbst	Wie werden eigene Person/Gefühle bezüglich des Lernens bewertet?		
3 Selbstregulation	Welches Wissen/Verständnis ist unabdingbar [sic] um zu verstehen, was du gerademachst? Selbstprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben		
2 Prozess	Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten. [sic] Gibt es andere nutzbare Strategien?		
1 Aufgabe	Wie gut wurde die Aufgabe erledigt; richtig oder falsch?		
	↑	↑	↑
Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?	Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?	Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten sind er- forderlich, um einen größeren Fortschritt zu machen?	
Feed Up	Feed Back	Feed Forward	
Feedback-Fragen			

2 FORSCHUNGSFRAGE, DATENKORPUS UND METHODE

Wie gestaltet sich die Feedback-Interaktion in der Unterrichtspraxis? Inwiefern lässt sich ihr Gelingen oder Mislingen auf der Grundlage des effektiven Feedbacks nach Hattie (2020) erklären und für die Reflexion des eigenen Handelns in der Lehrer:innenfortbildung fruchtbar machen? Diesen Fragen soll anhand der Analyse eines Fallbeispiels aus dem Datenkorpus meines Habilitationsprojekts nachgegangen werden.

Das zu analysierende Fallbeispiel repräsentiert eine Feedbacksequenz aus einem Datenkorpus von Videoaufnahmen einer Vorbereitungsklasse DaZ, die über einen durchgehenden Zeitraum von zwei Wochen am Ende des Schuljahres 2016/2017 entstanden. Im Fallbeispiel interagieren eine 13-jährige DaZ-Lernende aus Libyen und eine Lehrkraft, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahmen in einer Weiterbildungsmaßnahme DaZ befand, miteinander. Die Analyse des Lernenden-Sprachstands erfolgte mit Hilfe der Profilanalyse (Grießhaber, 2006, 2013): Shadias¹ Sprachstand ist auf Profilstufe eins, der kanonischen Wortstellung (vgl.

1 Anonymisierter Name

Großmann & Thielmann 2019) einzuordnen, wobei sie die zweiteilige Prädikation (ebd.) zu entdecken beginnt.

Die Datenanalyse erfolgt auf Basis der Interaktionsanalyse, mit der „thematische Entwicklungen in Interaktionsprozessen“ (Krummheuer, 2010, S. 1) rekonstruiert werden können. Transkribierte Videosequenzen können so einerseits ihrer thematischen Initiierung nach gegliedert werden und hinsichtlich der stattfindenden Gesprächszüge (Turn-by-Turn) analysiert werden (Krummheuer, 2010, S. 2 ff.). Für die Transkription fiel die Entscheidung auf HIAT, der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (Rehbein et al., 2004). Die HIAT-Partiturschreibweise eröffnet die Möglichkeit, eine aktuelle mündliche Kommunikation mit mehr als einer sprechenden Person parallel darzustellen.

3 DATENANALYSE UND ERGEBNISSE

Eine umfassende Analyse des Fallbeispiels kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden.² Das interaktionale Handeln in der IRF-Sequenz (Interaction-Response-Feedback; Mehan, 1979) wird dementsprechend nur auszugsweise aufgezeigt und mit Blick auf das Gelingen/Misslingen eines spracherwerbsförderlichen Feedbacks diskutiert. Die Feedback-Sequenz entstammt dem zweiten Aufnahmetag: An eine kurze gemeinsame Erarbeitungsphase schließt sich die Stillarbeit an. Während die Lehrkraft die Tafel abwischt, stellt Shadia eine Wortschatzfrage.

Aus der Partitur³ (vgl. Abb. 2) geht hervor, dass mehrere Aktanten im Rahmen der von der Lernenden initiierten IRF-Sequenz⁴ miteinander interagieren. Dabei erfolgt die IRF-Sequenz nicht linear. Es ergeben sich zwei Interaktionsstränge: eine expandierte IRF-Sequenz (Seifried, 2010, S. 383) zwischen Lehrkraft und Lernender, die sich in drei interaktionale Handlungsgeschehen (vgl. Abb. 3) aufspaltet, und der parallel verlaufende Handlungsstrang durch (non-)verbale Teilhabe zweier Mitschüler:innen.

2 Eine umfassende Analyse wird in der Habilitationsschrift vorgenommen. Zu dieser fand eine umfangreiche Datenanalyse von Unterrichtssequenzen aus den Jahren 2015–2017 statt. Eine exemplarische Feedbacksequenz aus dem Projekt stellt das gewählte Fallbeispiel dar (exemplarisch auch Großmann 2022).

3 Darstellungsweisen in der Partitur sind: Sprechakte (v = bold), nonverbal (nv = italic) und Handlungsbeschreibung (k = regular).

4 IRF-Sequenzen gelten als dominierendes Muster in der unterrichtsinteraktionalen Kommunikation („default pattern“; Cazden, 1988, S. 53).

Abbildung 2 Partitur Feedbackgespräch „Das hast du mich gestern schon gefragt“ (Fallbeispiel aus Habilitationskorpus)

[1]

	0	1	2
[k]	LK wischt Tafel ab	SuS arbeiten still an verschiedenen Arbeitsblättern	Shadia spricht LK an

[2]

	...	3	4
LK [v]			((3s)) Was?
LK [nv]			<i>hält beim Tafelwischen inne</i>
[k]			
Shadia [v]		Was bedeutet DURST?	
Shadia [nv]		<i>hat Stifthülle im Mund</i>	
S1 [nv]		<i>zieht Stirn kraus, schaut Shadia fragend an</i>	
S2 [nv]		<i>lacht</i>	

[3]

	5	6
[k]	Shadia sitzt mit Rücken zur Tafel, dreht sich zur LK, die an Tafel steht und fragt:	
Shadia [v]		DORst?
Shadia [nv]		<i>fährt sich mit der Hand über die Augen;</i>

[4]

	...	7
LK [v]		
LK [nv]		<i>schaut Shadia mit schief geneigtem Kopf an;</i>
Shadia [v]		
Shadia [nv]	<i>hält dann Hand vor Mund</i>	
S1 [nv]		<i>zeigt eine Trinkgeste</i>
S2 [nv]		<i>lacht und spricht Shadia auf Arabisch an</i>

[5]

...	8	9
LK [v]	• • • Das hast du mich gestern schon gefragt	((3s))
LK [nv]	<i>spricht dann leise</i>	<i>fasst sich mit der Hand an den Hals</i>
S1 [nv]		
S2 [nv]		

[6]

...	10
LK [v]	((5s))
LK [nv]	<i>nimmt eine Wasserflasche und führt sie an den Mund; macht Schluckgeräusche</i>
Shadia [v]	

[7]

...	11	12
LK [v]		Shadia, nichts gelernt! • • •
LK [nv]		<i>Noch an der Tafel stehend, schlägt beide Hände zusammen und dreht sie seitlich ab</i>
Shadia [v]	Ahh, jaa	
Shadia [nv]	<i>lächelt und wendet sich ihrem Aufgaben- blatt zu</i>	

[8]

...	13	14
LK [v]		Von gestern zu heute nichts gelernt
LK [nv]		<i>schlägt Hände wieder gegeneinander seit- lich ab, schüttelt dabei den Kopf</i>
[k]		LK setzt sich auf den Stuhl am Lehrertisch
Shadia [v]	Was?	
Shadia [nv]	<i>schaut irritiert auf</i>	
S1 [nv]		<i>schaut erst Shadia kurz an, dann zur LK und dann immer wieder hin und her</i>
S2 [nv]		<i>lacht laut</i>

[9]

	...	15	16		17
LK [v]		((5s)) Shadia, hast du hinten im Hefter/ • • wo du dir neue Wörter aufschreibst?			
LK [nv]					
[k]			wendet sich Shadia direkt zu, um sie anzuschauen		
Shadia [nv]			<i>blättert im Hefter zur letzten Seite</i>		<i>zeigt leere Seite hoch</i>
S1 [nv]					
S2 [nv]					

[10]

	...	18	
LK [v]		Wo schreibst du dir neue Wörter hin, die du sammeln kannst?	
[k]			
Shadia [nv]			
S1 [nv]		<i>zeigt Shadia ihre Wortliste</i>	

[11]

		19		20
LK [nv]		<i>schaut Shadia intensiv an</i>		
Shadia [v]				Ich schreibe gar nicht
Shadia [nv]				<i>hebt die linke Hand kurz hoch mit offener Handfläche zur Seite weisend; deckt anschließend mit Hand Mund ab</i>

[12]

	...	21		22
LK [v]		(3s)		Na, dann fragst du mich morgen noch mal, ok?
LK [nv]		<i>presst Lippen fest zusammen; spricht dann mit leiser Stimme</i>		<i>lächelt Shadia kurz an; schüttelt dabei leicht den Kopf und zieht Schultern nach oben, lässt sie fallen</i>
Shadia [v]				
Shadia [nv]				
S2 [nv]				<i>lacht laut auf</i>

[13]

	... 23	24
LK [v]		
LK [nv]		
Shadia [nv]	<i>lächelt und schaut dann ganz schnell nach unten</i>	<i>schlägt Hefter zu und verstaut diesen im Rucksack, schaut dann aus dem Fenster</i>
S2 [nv]		

Die IRF-Sequenz wird zunächst durch eine Lernendenfrage (*Interaction*) eröffnet (vgl. Abb. 3), die als erster Gesprächszug (turn) verstanden werden kann: „Was bedeutet *Durst?*“ (Segment 3). Das IRF-Muster verlassend, eröffnet die Lehrkraft einen neuen Turn durch den Querverweis darauf, dass die Lernende diese Frage bereits „gestern“ gestellt habe (Segment 8). Die Datenaufnahme konnte die Aussage nicht bestätigen. Es ist anzunehmen, dass der Verweis auf „gestern“ eher allgemein zu verstehen ist und die Klärung des Wortes zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden hat: Die Lehrkraft weist also auf diese Erarbeitungsphase hin und formuliert ihr Erstaunen darüber, dass die Lernende noch einmal nachfragen muss.

Auf die einführende *Interaction* folgt die *Response*, jedoch nicht verbal, sondern nonverbal durch Einsatz einerseits von Gesten und andererseits durch Interjektionen: Shadia artikuliert ein Verstehen mit der Abtönungspartikel „Ah ja“ (Segment 11). An dieser Stelle gilt der Wissenserwerb als erfolgreich abgeschlossen, doch die Lehrkraft eröffnet einen neuen Turn und spricht die abgewandte Lernende erneut an, indem sie ihr ein *Feedback* auf ihren Lernstand gibt. Sie kommuniziert der Lernenden, dass sie nichts gelernt habe, woraufhin Shadia erschrocken hochschaut und nachfragt. Die Lehrkraft präzisiert das Feedback durch Kommentierung des Lernstands: „Von gestern zu heute nichts gelernt!“ (Segmente 12 und 14). Dieser Kommentar kann als Vorwurf, dass die Lernenden über keine erfolgreiche Wortschatzverarbeitung verfügt, verstanden werden. Die Lernende nimmt diesen Vorwurf wahr und reagiert irritiert mit „Was?“ (Segment 13) und mit einer abwehrenden Geste, dem Kopf nach unten haltend.

Sich des indirekt geäußerten Vorwurfs bewusst geworden, versucht die Lehrkraft in einem erneuten Turnwechsel Verarbeitungsstrategien der Wortschatzarbeit anzubieten. Sie erweitert damit die IRF-Sequenz um eine strategische Phase: „Shadia, hast du hinten im Hefter, wo du dir neue Wörter aufschreibst?“ (Segmente 16 und 17). Durch die Lokaldeixis wird Shadia angeleitet, die letzte Seite im Hefter aufzuschlagen und sie der Lehrkraft zu zeigen. Die Seite aber ist leer. Ein neuer Turn der Lehrkraft zielt darauf ab, die allgemeinen Lernpraktiken

der Lernenden zu ergründen: „*Wo schreibst du dir neue Wörter hin, die du sammeln kannst?*“ (Segment 18). Auch dieser Versuch scheitert, denn Shadia äußert: „*Ich schreibe gar nicht.*“ (Segment 20). Shadias Mimik und Gestik signalisieren, dass sie sich dafür schämt, die an sie gestellten Erwartungen enttäuscht zu haben. Shadia keine weiteren Strategien anbieten könnend, beendet die Lehrkraft den Turn: „*Dann fragst du mich morgen noch mal, okay?*“ (Segment 22). Sie signalisiert damit das Scheitern und impliziert: Wenn keine Strategien angewendet werden, wird wieder nachgefragt. Shadias Reaktion weist ein Wahrnehmen des Scheiterns nach: Der Hefter wird weggepackt (Segmente 23 und 24).

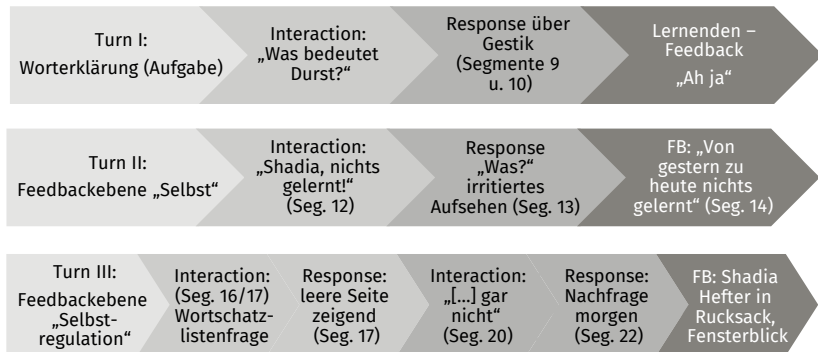
In die Interaktion zwischen Lehrkraft und Shadia schalten sich zwei Peers ein: Schüler:in (S1) verhält sich unterstützend und bietet Shadia noch vor der Lehrkraft eine Erklärung der erfragten Vokabel an, indem eine Trinkgeste ausführt (Segment 7) bzw. zeigt Shadia die eigene Wortschatzliste (Segment 18).

Schüler:in (S2) greift muttersprachlich-verbal in die Handlungen zwischen Shadia und der Lehrkraft ein (Segment 7). Auf jeden Turn der Lehrkraft hin lacht S2 über Shadia. Die Spannungen zwischen Shadia und der Lehrkraft, die S1 zu reduzieren suchte, werden durch das schadenfrohe Lachen von S2 negativ verstärkt. Inwiefern die dolmetschende Tätigkeit von S2 Shadias Lernprozess konstruktiv unterstützt, ist fraglich.

4 ERGEBNISDISKUSSION

Geht man vom ersten Interaktionsstrang aus (vgl. Abb. 3, erster Strang), so liegt eine abgeschlossene und gelungene Wortschatzvermittlung in Form einer IR-Sequenz (*Interaction; Response*) vor. Die Lernende hat durch nonverbale Interaktion ihre Wortschatzfrage beantwortet bekommen, die Aufgabe ist erfüllt.

Das anschließende Feedback der Lehrkraft gibt der nun kompletten IRF-Sequenz eine negative Wendung (vgl. Abb. 3, zweiter Strang): „*Von gestern zu heute nichts gelernt*“ (Segment 14). Im Sinne eines effektiven Feedbacks spricht die Lehrkraft hier die Ebene des Selbst an (vgl. Wisniewski & Zierer 2018), welche den Spracherwerb nicht fördert, aber sehr wohl Auswirkungen auf die intrinsische Motivation und ihre soziale Stellung in der Lerngruppe hat. Sich der negativen Feedbackgabe bewusst, leitet die Lehrkraft eine Selbstregulationsphase ein, um die Wortschatzerarbeitung der Lernenden zu ergründen (vgl. Abb. 3, dritter Strang). Dies entspricht der lernunterstützenden Ebenen (Selbstregulation und Lernprozess) des effektiven Feedbacks. Dabei verweist die Lehrkraft auf ihre bereits vermittelte Strategie der Wortschatzarbeit auf der letzten Seite des Hefts, die z. B. von S1 realisiert wird. Da Shadia diese nicht nutzt und auch sonst keine Strategie der Wortschatzarbeit erkennen lässt, bricht die effektiv-strategische

Abbildung 3 Turnübernahmen der Lehrkraft

Feedbackgabe ab. Statt Shadia zu animieren, das eben Erfahrene in die Tat umzusetzen und mit dem Führen einer Wortschatzliste zu beginnen, reagiert die Lehrkraft auf der Ebene des Selbst. Sie gibt einen ironischen Kommentar, der Shadias Fähigkeit zum Erlernen und Festhalten von Wortschatz grundsätzlich in Frage stellt: „*Dann fragst du mich morgen noch mal, okay?*“ (Segment 22).

Shadia selbst kann die Wortschatzfixierung auf ihrer Erwerbsstufe noch gar nicht realisieren: Sie müsste hierfür nonverbale Gesten in Schriftform umwandeln. Ihre erreichte Profilstufe 1 mit Übergang zu 2 erfordert vonseiten der Lehrkraft jedoch noch eine umfangliche Unterstützung ihres Zweitspracherwerbsprozesses, z. B. durch schriftgrafische Fixierung von Wortschatz und Bedeutung. Die persönliche Ansprache und indirekte Vermittlung einer Inkompetenz auf der Ebene des Selbst ist dem Erwerbsprozess nicht zuträglich. Das Feedback wirkt sich lernhemmend aus und führt im konkreten Fall zum Abbruch der Lernhandlung. Da die Lehrkraft S2 einbezieht, aber nicht dessen Lachen unterbindet, verstärkt sich auch bei Shadia der Eindruck, nicht als „gute Lernerin“ wahrgenommen zu werden. Ihre Reaktion darauf ist: Wegpacken des Lernmaterials als Abbruch einer strategischen Lernhandlung, die den selbstgesteuerten Spracherwerb hätte konstruktiv unterstützen können und sollen. Das Feedback kann nur als gescheitert angesehen werden: Das Feedback löst durch die zu starke Fokussierung auf die Ebene des Selbst lediglich Scham aus, die sich hemmend auf zukünftiges Lernhandeln auswirken kann.

5 FAZIT

Die Fallanalyse macht zweierlei deutlich: Erstens, dass es gar nicht so einfach ist, aus der Situation heraus effektives Feedback zu geben, und zweitens, wie wichtig es ist, seine eigenen Feedback-Handlungen zu reflektieren.

Ein effektives Feedback nach Hattie (vgl. Wisniewski & Zierer 2018), welches die Ebene des Selbst zu stark fokussiert, droht stets zu scheitern, wie das gewählte Beispiel zeigt. Es zeigt sich, dass die Ebenen des effektiven Feedbacks den Lehrkräften in Professionalisierungsmaßnahmen vermittelt werden müssen, um sich z. B. mit einem Feedback-Leitfaden selbst in ihren Ausführungen reflektieren zu können. Eine Hilfe, sich selbst aus emotional geladenen Situationen herauszunehmen, ist z. B. die Integration von Peers in die Feedbackgabe: Durch die Integration von Peers kann Sprachwissen nicht nur überprüft, wiederholt und gefestigt werden (Großmann, 2022). Die Lehrkraft kann auch die Selbstwirksamkeit der Peers stärken durch Fragen wie z. B. „*Wie lernt ihr neue Wörter?*“. Auch Peers können effektive Strategien vermitteln, die nicht zuletzt das strategische Inventar der Lehrkraft bereichern können.

Eine raumgreifende Reflexion hilft, die Unterrichtsinteraktion zu hinterfragen und neue Lösungswege zu suchen. Reflexion bedarf Zeit, die sich eine Lehrkraft auch im oft hektischen Unterrichtsgeschehen selbst geben muss.

Zukünftige Lehrkräfte auf solche Situationen vorzubereiten, ist keine geringe Herausforderung für die Professionalisierung. Sie bietet aber die Chance, (angehende) Lehrkräfte mit erprobtem Handlungswissen auszustatten, verfahrenere Unterrichtssituationen selbstkritisch und selbstreflexiv wahrzunehmen und auflösen zu können.

Literatur

- Brookhart, S. M. (2010). *Wie sag ich's meinen Schülern? So kommt ihr Feedback wirklich an*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Griesshaber, W. (2006). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10388/file/Griesshaber_Sprachstandsdiagnose_2005.pdf [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Griesshaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Überblick*. http://www.prodaz.org/content/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [Letzter Abruf: 03.09.2023]

- Großmann, U. (2022). „Fehler, Fehler, Fehler! Minus einen Punkt!“ – Feedbackgespräche im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache. Eine Fallanalyse zur Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit* (S. 123–156). Münster, New York: Waxmann.
- Großmann, U. & Thielmann, W. (2019): Differenzierte Sprachstandsermittlung und -förderung von DaZ-Schülern während des Unterrichtsgeschehens. Das Sprach-Können im Fokus der Beertung. In K. Stöhr (Hrsg.), *Migration und Interkulturalität. Theorien – Methoden – Praxisbezüge* (S. 161–185), Berlin et al.: Peter Lang.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2020): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 4. Auflage.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51–64.
- Krummheuer, G. (2010). Die Interaktionsanalyse. *Online, Fallarchiv Uni Kassel, Schulpädagogik*. https://fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2020/05/krummheuer_interaktionsanalyse_ofas.pdf [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. https://www.exmaralda.org/files/azm_56 [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Seifried, J. (2010). Unterrichtliche Kommunikation von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(3), 379–398.
- Wisniewski, B., & Zierer, K. (2018). *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wyss, C. (2022). Wie lassen sich Reflexionsprozesse gestalten, fördern und beurteilen? Ein Einblick in theoretische und empirische Erkenntnisse: Plenarvortrag im Rahmen der Tagung „Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär“ vom 05. bis 07.10.2022.