



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte

Tabea Becker

Leibniz Universität Hannover

Juliane Stude

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zusammenfassung

Innerhalb der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung rücken Interaktionsmuster und deren Lernpotenzial für sprachliches und fachliches Lernen in jüngster Zeit vermehrt in den Blick. Im vorliegenden Beitrag wird auf das lehrerseitige Feedbackverhalten als eine exemplarische Form unterrichtlicher Steuerungsaktivitäten fokussiert. Datengrundlage der Untersuchung bildet ein Korpus von 13 Aufnahmestunden videographierten Sprachförderunterrichts, den Lehramtsstudierende innerhalb eines Praxisprojekts über ein Schuljahr hinweg in Grund- und Hauptschulen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kleingruppen anbieten. Die Beobachtungen liefern Einblicke in die unterschiedlich ausgeprägte Sensibilität von Studierenden für spracherwerbsförderliche Anschlussstellen im Gespräch und zeigen auf, wie sich diese im Interaktionsverhalten im Kontext früher Praxiserfahrungen manifestiert. Die in den Daten belegten Korrekturen werden auf komplexe Weise interaktiv ausgehandelt sowie von den Beteiligten individuellen Anpassungen unterzogen. Die Erkenntnisse können als Grundlage für weitere Bemühungen im Bereich der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns genutzt werden.

Schlagwörter: Feedback, Sprachförderunterricht, Lehr-Lern-Interaktionen, Korrekturverhalten, Professionalisierung von Lehrkräften

Abstract

Within the field of research on language teaching patterns of interaction and their potential for learning have been focused upon increasingly in recent years. In this paper we will be analysing teachers' feedback practices, particularly corrections, as a prototypical means for organising classroom interaction. The underlying data is provided by a corpus of 13 hours of L2 lessons taught by student-teachers in small groups at primary and secondary schools. Our analysis reveals insights into how student-teachers' sensitivity to the learning potential of classroom interaction differs and how it is manifested in the context of early teaching practice. The corrections we found in the data were interactionally negotiated and individually adapted in a complex way. The findings can serve as a basis for further efforts to develop successful teacher-training programmes.

Keywords: corrective feedback, feedback practices, classroom interaction, teacher training, promotion of language skills



Tabea Becker und Juliane Stude (2021)
Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht
für neu Zugewanderte
ZIAF 1(1), 95-114. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>

1 Einführung

Sprachlernen findet in und durch Interaktionen statt – dies gilt auch für unterrichtliche Settings. Während sich die Zweit- und Fremdsprachenforschung bereits seit mehreren Dekaden dafür interessiert, die Wirkweise von Lehrerhandeln auf die lernersprachliche Entwicklung empirisch nachzuverfolgen, rücken innerhalb der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung Interaktionsmuster und deren Lernpotenzial für sprachliches und fachliches Lernen erst in jüngster Zeit vermehrt in den Fokus (für einen Überblick s. Heller & Morek 2019). Wenngleich die Forschungslage mit Blick auf das tatsächliche Sprachförderpotenzial spezifisch gestalteter Unterrichtsinteraktionen derzeit noch äußerst dünn ist, vornehmlich auf deskriptiven Studien basiert und kaum Evaluationsforschung vorliegt (vgl. ebd. 103; Howe & Abedin 2013), kristallisiert sich dennoch immer deutlicher die immense Bedeutung des lehrerseitigen Gestaltens von sprachlich-diskursiven Partizipationsmöglichkeiten heraus (vgl. hierzu etwa die Beiträge im Sammelband von Quasthoff et al. 2021). Untersuchungen zu professionellen Überzeugungen (*beliefs*, für eine Übersicht s. Baumert & Kunter 2006, Reusser & Pauli 2014) von Lehrkräften zeigen allerdings, dass sich die Sprachlichkeit des Unterrichtsprozesses als Lernumgebung (Heller & Morek 2015) nur eingeschränkt im Aufmerksamkeitsraum von Lehrenden befindet (Heller et al. 2017; Heller & Quasthoff 2021; Prediger 2021). Vielmehr spricht einiges dafür, dass das interaktive Zusammenspiel schülerseitiger Bedarfe und lehrerseitiger Unterstützungsverfahren zu nicht geringen Teilen auf intuitiven und nur eingeschränkt bewussten Entscheidungen der Lehrenden beruht und dabei nicht immer optimale Passungen hergestellt werden. Hauck-Thum (2016: 144ff.) nimmt hierzu den Faktor Berufserfahrung in den Blick. Sie beobachtet, dass es erfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu Studierenden mit erst anfänglichen Praxiserfahrungen z.T. schwerer fällt, sich flexibel auf das dynamische Unterrichtsgespräch unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Anforderungsniveaus der SchülerInnen einzulassen, was mit eher sprachhemmenden als sprachförderlichen Strukturen der Interaktion einhergeht.¹ Hinweise darauf, dass das Interaktionsverhalten von Lehrkräften darüber hinaus mit den SchülerInnen selbst variiert, liefert die Studie von Leßmann (2020). Für Grundschullehrkräfte belegt sie mit Blick auf den Umgang mit SchülerInnenbeiträgen sowohl akzeptierende als auch zurückweisende Verfahren.² Interessant ist dabei, dass die Redebeiträge mancher SchülerInnen zwar nicht grundsätzlich, aber überproportional oft zurückgewiesen werden, während andere SchülerInnen überwiegend akzeptierendes Verhalten von der Lehrkraft erfahren. Ähnlich zeigt auch die Untersuchung von Budumlu (2021) anhand naturwissenschaftlichen Unterrichts der Grundschule und des Gymnasiums, dass im Anschluss an Fragen von SchülerInnen sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten streckenweise ungenutzt bleiben oder gar verhindert werden.

¹ Hauck-Thum (2016: 145) untersucht Interaktionsstrukturen am Beispiel der Rederechtsorganisation und stellt dabei fest, dass Lehrkräfte deutlich häufiger als Studierende auf die Einhaltung institutioneller Gesprächsnormen bestehen, was sich beispielsweise in expliziten Zurückweisungen non-konformer Redebeiträge und dem Einklagen vereinbarter Gesprächsregeln, wie z.B. dem Beharren auf eine festgelegte Redeübergabe, zeigt.

² Unter *akzeptierenden* Verfahren fasst Leßmann (2020: 314) inhaltliches Würdigen und Ratifizieren von SchülerInnenbeiträgen. Als *zurückweisende* Verfahren wertet sie z.B. inhaltliches Ablehnen, Ignorieren von Beiträgen sowie Disziplinierungen.

Folgt aus den genannten Studien, dass Anstrengungen zur Schaffung eines größeren Bewusstseins für die Sprachlichkeit des Lehr-Lern-Geschehens bereits in frühen Ausbildungsphasen von Lehrenden anzusetzen sind, eröffnet sich die Frage, an welchen Förderformaten und Praktiken des sprachlichen Lernens und Lehrens sich LehrnovizInnen orientieren. Aus gesprächslinguistischer und sprachdidaktischer Perspektive widmen sich unsere Analysen daher der Sequenzialität des interaktiven Unterstützungsverhaltens von angehenden Lehrkräften. Innerhalb dieses Themenfeldes konzentrieren wir uns im vorliegenden Beitrag auf das lehrerseitige Korrekturverhalten als eine exemplarische Form unterrichtlicher Steuerungsaktivitäten. In *Abschnitt 2* führen wir hierzu zunächst kurz in vorhandene Klassifikationsvorschläge mündlicher Korrekturen unterschiedlicher Explizitheitsgrade ein. Datengrundlage unserer Untersuchung bildet ein Korpus von 13 Stunden videografierten Sprachförderunterrichts, den Lehramtsstudierende innerhalb eines Praxisprojekts über ein Schuljahr hinweg in Grund- und Hauptschulen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kleingruppen anboten. Die Beobachtungen in *Abschnitt 3* liefern Einblicke in die unterschiedlich ausgeprägte Sensibilität der teilnehmenden Studierenden für spracherwerbsförderliche Anschlussstellen im Gespräch und zeigen auf, wie sich diese im Interaktionsverhalten im Kontext früher Praxiserfahrungen manifestiert. Sie können als Grundlage für weitere Entwicklungen im Bereich der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns genutzt werden, für welche wir in *Abschnitt 4* einige kritische Schlussüberlegungen anstellen.

2 Mündliche Korrekturen im Unterricht

Im Bereich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte laufen schon länger Bemühungen, ErzieherInnen für eine sensitiv-responsive Grundhaltung innerhalb von Gesprächen zu sensibilisieren, um das Sprachbildungs- und Sprachförderpotenzial in alltäglichen Gesprächssituationen besser erkennen und unter Berücksichtigung von u.a. Modellierungstechniken und Sprachlehrstrategien nutzen zu können (vgl. z.B. Kurtenbach & Bose 2013; Isler et al. 2014; Hormann & Skowronek 2019). Dagegen erfährt das spracherwerbsförderliche Potenzial von Unterrichtsinteraktionen als Gegenstand sprachdidaktischer Unterrichtsforschung, wie oben bereits angesprochen, erst in den letzten Jahren – oftmals im Zusammenhang mit sprachsensiblen Fachunterricht – verstärkte Aufmerksamkeit (Koole & Elbers 2014; Kleinschmidt-Schinke 2018; Kupetz 2018; Leßmann 2020, 2021; Morek & Heller 2021; Quasthoff et al. 2021). Adressiert werden in diesen Studien geeignete Formen des *adaptiven* – meist unter den Stichworten *Finetuning* und *Scaffolding* (Bruner 1985) behandelten – Lehrerhandelns sowie die Diskurserwerbsorientierung von Unterrichtsgesprächen. Feedbackverfahren finden dabei – wenn überhaupt – nur randständige Erwähnung (eine Ausnahme bildet die schon ältere Untersuchung von Ramge 1980) und werden auch in der LehrerInnenbildung im Fach Deutsch bislang kaum berücksichtigt (in einigen Bundesländern bieten zuweilen spezifische Module zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hierzu Gelegenheit). Die Forschung zum Zweit- und Fremdsprachenunterricht wiederum beschäftigt sich unter mikroanalytischer Perspektive bereits seit Längerem intensiv mit den interaktionalen Grundlagen eines *doing (language) learning* (Walsh 2011; Walsh & Li 2013; Sert 2015, 2019; Glaser et al. 2019). Korrekturtechniken und deren Einflussnahme auf die lerner-sprachliche Entwicklung rückten in diesem Bereich entsprechend immer wieder ins Blickfeld (z.B. Kasper 1985; Henrici & Herlemann 1986; Lochtman 2003; Seedhouse 2004, für eine detaillierte Übersicht zum Forschungsstand sei Schoormann & Schlak 2011a empfohlen) bis hin zu konkreten Vorschlägen einer fördernden Fehlerdidaktik (für einen Überblick s.

z.B. Depner 2019; Kleppin 2019). Kennzeichnend für die derzeitige Erkenntnislage in der Fremdsprachenforschung ist die Einigkeit darüber, „dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein äußerst komplexes Phänomen handelt. Wer hier auf schnelle, einfache Antworten auf die drängenden Fragen der Unterrichtspraxis hofft, muss unweigerlich enttäuscht werden“ (Schoormann & Schlak 2011a: 44). Eine der Ursachen hierfür mag in der hohen Komplexität und Variabilität interaktionaler Fehlerkorrekturen liegen. Verstanden als soziales Ereignis, ist für mündliche Korrekturen zu berücksichtigen, dass

sich die Interaktionspartner wechselseitig aufeinander einstellen. Folglich ist davon auszugehen, dass der Verlauf dieses Ereignisses nicht allein von kognitiven und sachlichen Faktoren bestimmt wird, sondern auch von den Eigengesetzlichkeiten des Sozialen. (Schoormann & Schlak 2011b: 88)

Entsprechend fokussieren wir in unseren Analysen vor allem darauf, wie LehrnovizInnen und Lernende Korrektursequenzen interaktiv ausgestalten. Dabei stellen wir keine entwicklungsorientierten, also auf die Erwerbswirksamkeit der zu beobachtenden Korrekturen abzielenden Fragen³ an das Datenmaterial, sondern setzen uns zum Ziel, die Komplexität der untersuchten Korrektursequenzen in ihren interaktionalen Grundlagen zu erfassen.

Konversationsanalytisch ausgerichtete Studien fassen Korrekturen unter dem Stichwort Reparaturen (*repairs*, Schegloff et al. 1977). Wir betrachten hier ausschließlich Fremdreparaturen durch LehrnovizInnen (für Selbstreparaturen von Lernenden siehe z.B. Wecker 2019) und arbeiten zunächst mit dem innerhalb der Forschung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) gebräuchlicheren Terminus „Korrektur“ (Kleppin 2011). Unsere Analysen zeigen allerdings auf, dass die Steuerungsaktivitäten der LehrnovizInnen nicht durchgehend als Korrekturen aufzufassen sind, weshalb wir sie insgesamt unter Feedbackverhalten einordnen (s. auch Titel des Beitrags).

Unter den zahlreichen Klassifikationsvorschlägen mündlicher Korrekturen im Unterricht hat sich die Taxonomie korrektiven Feedbacks von Lyster & Ranta (1997) weitgehend durchgesetzt⁴, welche auch wir als Ausgangspunkt nehmen, diese jedoch in ihrer Anordnung einer leichten Modifikation unterziehen. Aus Perspektive der interaktionalen Konstituierung scheint es uns relevant, stärker in den Fokus zu rücken, ob es sich um eher implizites/indirektes oder eher explizites/direktes Feedback handelt. Mit dieser Modifikation greifen wir den an anderer Stelle geäußerten Bedarf nach stärkerer Berücksichtigung der Wahrnehmbarkeit auf (z.B. Ortega 2009), gehen aber eher von einem Kontinuum sowie Überlappungsbereichen aus (vgl. Tab. 1).

Zu diesen Kategorisierungen liegen nun einige Befunde und daraus resultierende didaktische Empfehlungen vor: Lyster & Ranta (1997) selbst analysierten das Feedbackverhalten in immersiven Grundschulklassen. In ihrer quantitativen Auswertung kommen sie zu dem Ergebnis, dass das weitaus häufigste Feedback aus Recasts (55%) besteht. Diese Recasts führen allerdings überwiegend nicht zu einer Reparatur-Reaktion (*uptake*) aufseiten der Lernenden. Die Lernenden zu Fehlerkorrekturen zu aktivieren, gelang in dieser Studie hingegen

³ Untersuchungen mit entsprechender Ausrichtung auf die Effektivität von Korrekturhandlungen werden in Schoormann & Schlak (2011a: 52ff.) zusammengefasst.

⁴ Zwar wurde kritisiert, die von Lyster & Ranta (1997) vorgeschlagene Taxonomie stelle eine zu starke Vereinfachung dar (Schoormann & Schlak 2011a: 51), als Basis für erste Analysen oder weitere Operationalisierungen erscheint uns eine derartige Reduktion aber unumgänglich.

Korrektives Feedback nach Lyster & Ranta (1997)	Explizitheitsgrad/ Wahrnehmbarkeit	Beispiel
Explizite Korrektur	maximal explizit	„Richtig muss es heißen...“
Metasprachliches Feedback	sehr explizit	„Der Artikel ist falsch“
Klärungsfrage	weniger explizit	„Wie bitte, was hast du gesagt?“
Elizitierung durch		„Sag das noch mal“ „Formuliere das noch mal anders“
- Aufforderung	explizit	„Wie sagt man?“
- Strategische Pause/ unvollständige Äußerung	implizit	„Ich habe ein Lied...“ („gesungen“)
Recast	eher implizit ⁵	Eine vollständige oder teilweise Reformulierung der Schüleräußerung ohne Fehler
Wiederholung	sehr implizit	Die inkorrekte Äußerung wird wiederholt, lediglich mit ansteigender Intonation, etwa: „Die Kinders?“

Tabelle 1: Kategorien korrektiven Feedbacks nach Lyster & Ranta (1997), Neuordnung nach Explizitheitsgrad

am besten durch Elizitierung, und zwar vor allem durch Fragen. Recasts werden von den AutorInnen zudem als problematisch angesehen, weil unklar bleibt, ob die Lernenden die Diskrepanz zwischen Zielform und Fehler erkennen; schließlich sind Recasts aus Lernendenperspektive implizit und eben auch ambig.

Lochtmann (2003: 9) kommt gleichfalls zu dem Ergebnis, dass Recasts (30,4 %) relativ häufig auftreten, daneben belegt sie aber auch ein häufiges Vorkommen von Rückfragen (30,2%) und metasprachlichem Feedback (23,9%). Datengrundlage bildeten dabei 12 Unterrichtsstunden im DaF-Unterricht an belgischen Sekundarschulen. Schoormann & Schlak (2011a) betonen in ihrem Überblicksartikel ebenfalls, dass es sich bei den Recasts um die häufigste Form von mündlichen Fehlerkorrekturen handelt.

Neben dem Bestreben, Aussagen über die Frequenz der jeweiligen Korrekturtypen zu machen, spielen auch Fragen nach weiteren Einflussfaktoren eine große Rolle in der Forschung. Für uns von Interesse sind vor allem der unterrichtliche Kontext und die Frage, inwiefern Lehrkräfte ihr Interaktionsverhalten an Kontext und Lernende anpassen. Kasper (1985: 200) ging in einer Untersuchung anhand einer Unterrichtsstunde an einem dänischen Gymnasium der Frage nach, inwieweit der jeweilige Unterrichtsfokus eine Präferenz für bestimmte Reparaturhandlungen determiniert. Sie wies nach, dass sowohl das SchülerInnen- als auch das Lehrendenreparaturverhalten in Abhängigkeit davon variiert, ob es sich um sprachfokussierte oder inhaltsfokussierte Unterrichtsaktivitäten handelt (ähnlich auch Seedhouse 2004). Auch Doughty (1993: 107) zog aus Daten zum L2-Unterricht von erwachsenen Lernenden den Schluss: „Fine-tuning does occur in the classroom setting, suggesting that, as com-

⁵ Der Implizitheitsgrad von Recasts ist umstritten (vgl. Schoormann & Schlak 2011a: 58), je nach Diskurseinbettung kann er sehr unterschiedlich ausfallen.

petent speakers of the L2, teachers provide information to second-language learners about the well-formedness of their utterances". Unter der Annahme, dass mündliche Korrekturen grundsätzlich lernfördernd wirken können, wenn sie bewusstmachend sind, geht man übereinstimmend davon aus, dass diese möglichst in authentische Kommunikation wie beim natürlichen Spracherwerb eingebettet sein sollten (vgl. Long 1996; Lochtmann 2003).

Entsprechend legen die meisten didaktischen Empfehlungen (z.B. Schmidt 1994; Depner 2019) nahe, Korrekturen phasengebunden und selektiv einzusetzen, d.h. das Korrekturverhalten dem jeweiligen Unterrichtsfokus anzupassen und z. B. in einer schwächer gesteuerten, stärker mitteilungsbezogenen Unterrichtsphase eher mit implizitem Feedback zu agieren. Die Zuordnung sieht dann kurz gefasst so aus:

- Stark gesteuerte Unterrichtsphasen → Explizite Korrekturen
- Schwächer gesteuerte Unterrichtsphasen → Implizite Korrekturen

Den oben genannten Studien, die von einer Adaption des Lehrverhaltens sprechen, stehen z.B. Beobachtungen von Kleppin (2011) gegenüber. Sie kommentiert die Übertragbarkeit einer derartigen Zuordnung auf die Unterrichtspraxis folgendermaßen:

In der beobachteten Unterrichtspraxis allerdings lässt sich ein solch differenziertes Verhalten nicht immer durchhalten. Vielmehr scheinen Lehrer über bestimmte Korrekturtechniken zu verfügen, die sie grundsätzlich in allen Phasen anwenden und die damit teilweise zu Korrekturroutinen geraten. (Kleppin 2011: 1067)

Die Forschung bietet also insgesamt kein einheitliches Bild dazu, wie adaptives Lehrverhalten und Korrekturpraktiken im Unterricht umgesetzt werden. Auch bezüglich des Aspekts Alter der Lehrkräfte und Lehrerfahrung ist die Lage nicht eindeutig. Einerseits wird Studierenden, wie bereits erwähnt, von Hauck-Thum (2016) größere Flexibilität zugeschrieben, andererseits finden sich Studien, die dem Grad der Erfahrung von Lehrkräften einen positiven Effekt bescheinigen, z.B. „dass Lernende bei erfahreneren Lehrkräften mehr Raum erhalten, auf Feedback zu reagieren und es produktiv zu verarbeiten“ (Schoormann & Schlak 2011a: 66).

3 Feedbackverhalten von LehrnovizInnen

3.1 Daten und Forschungsfragen

Datengrundlage für die qualitativen Analysen bilden videographierte Mitschnitte im Umfang von 13 Stunden Sprachförderunterricht – aufgezeichnet in zwei Grundschulen (jeweils 4. Schuljahr, 8 Stunden) sowie einer Hauptschule (9. Schuljahr, 5 Stunden) –, den Studierende im Rahmen eines Projektseminars neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen über ein Schuljahr hinweg in festen Kleingruppen anboten.⁶ Die Gruppen bestehen in der Regel aus

⁶ Seit 2016 führt das Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (CEMES) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) in Kooperation mit dem Amt für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster das Projekt „Sprachförderung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ zur praxisnahen Ausbildung zukünftiger LehrerInnen durch. Zugangsvoraussetzung zur Teilnahme am Projekt ist mindestens das dritte Fachsemester Bachelor Germanistik. Bei den Studierenden des hier zugrunde gelegten Korpus handelt es sich um Masterstudierende. Als fachspezifische Vorkenntnisse ist auf die zu diesem Zeitpunkt abgeschlossene Absolvierung des DaZ-Moduls hinzuweisen. Zudem besuchten die Studierenden ein auf ihre Tätigkeit vorbereitendes Seminar, in dem überblicksartig auf Forschungsergebnisse zum Zweit- und Fremdspracherwerb, jedoch nicht explizit auf Korrekturtechniken eingegangen wurde.

zwei bis vier Kindern sowie einer Sprachförderlehrkraft, die vier Stunden pro Woche an der Schule tätig ist. Die Erstsprachen der Kinder umfassen bei den GrundschülerInnen (N= 5) Russisch, Farsi, Arabisch, Englisch und bei den HauptschülerInnen (N= 3) Arabisch.⁷ Nach Auskunft der Klassenlehrkraft erwerben die Kinder zum Zeitpunkt der Aufnahme Deutsch seit ca. 12 Monaten.

Ausgangsinteresse ist, wie sich studentische Sensibilität für spracherwerbsunterstützende Interaktionsmuster im Korrekturverhalten manifestiert.

Hierzu gehen wir folgenden Fragen nach:

- Wie werden schülerseitige Unterstützungsbedarfe von den LehrnovizInnen bearbeitet?
- Wie flexibel sind LehrnovizInnen in der Ausgestaltung ihres Feedbackverhaltens?
- Inwiefern variieren ihre Feedbackverfahren in Abhängigkeit mit dem jeweiligen Unterrichtsfokus (Bearbeitung von Sprachaufgaben vs. Inhaltsdiskurs)?

Für alle drei Teilfragen ist mit Blick auf die in Abschnitt 2 berichteten Befunde von Interesse, ob sich auch bereits bei LehrnovizInnen Korrekturpraktiken (im Sinne der in Tabelle 1 zusammengestellten Kategorien) beobachten lassen, die als über die unterschiedlichen Unterrichtsphasen hinweg und somit undifferenziert angewandte Korrekturroutinen gelten können. Empirische Antworten hierauf liefern aus unserer Sicht wichtige Ansatzpunkte für die Ausgestaltung früher Professionalisierungsphasen angehender Lehrkräfte.

3.2 Analysen

Die im Folgenden berichteten ersten Ergebnisse unserer Untersuchung basieren auf einem explorativen Vorgehen, bei welchem die Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktion im Fokus steht. Die Sichtung des Gesamtdatenmaterials adressierte zunächst die Identifikation von Feedback-Interaktionen unter der Frage, inwiefern sich in Anlehnung an Lyster & Ranta (1997) Variationen von Explizitheitsgraden vorfinden lassen. Hierbei erwies sich als aufschlussreich, zudem ein besonderes Augenmerk auf die kontextuelle Einbettung der Feedback-Interaktionen zu legen. Hierzu unterscheiden wir:

1. Feedback, das innerhalb einer sprachbezogenen Aufgabenbearbeitung zu beobachten ist und damit im Rahmen von sprachlichen Aktivitäten stattfindet, die per se Sprache zum Gegenstand haben und in diesem Sinne formfokussiert sind.
2. Feedback, das sich in stärker inhalts-/mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen belegen lässt, bei denen eher der kommunikative Austausch über außersprachliche Inhalte im Vordergrund steht.

Zur terminologischen Unterscheidung bezeichnen wir die erste Variante der kontextuellen Einbettung von Feedback-Interaktionen als *sprachformzentriert*, die zweite Variante als *inhaltszentriert*. Mit Blick auf diese Differenzierung wurden einzelne Sequenzen ausgewählt, nach den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert und Feinalysen in Bezug auf die Frage, mit welchen Praktiken Feedback-Interaktionen gemeinsam von LehrnovizInnen und Lernenden hervorgebracht und gestaltet werden, unterzogen.

Im Folgenden illustrieren wir unsere bisherigen Beobachtungen und Analyseergebnisse an vier exemplarischen Sequenzen.

⁷ Mit Ausnahme von Englisch sind die monolingual Deutsch sprechenden Studierenden des hier zugrunde gelegten Korpus mit den Erstsprachen der Kinder weitgehend unvertraut.

Beispiel 1 gibt eine Sequenz aus einer Unterrichtsstunde wieder, in der die Studentin zwei beteiligten Kindern aus dem Bilderbuch „Wenn Anna Angst hat“ (Janisch & Jung 2002) vorliest (Z. 15-19).

(1) Implizites Feedback mit Uptake (Grundschule, 4. Schuljahr)

L (A): Lehrnovizin A; S1: Schülerin 1

- 015 L(A): wenn anna Angst hat;
 (-) ruft sie freunde (.) die sie beschützen.
 sie ruft den riesen (.) riesigen riesen (---) der
 niemals schläft.
 (2.0)
- 020 S1: warum schläft die niemals?
 L(A): **warum der niemals schläft?**
 (--) weil **der** nIE müde ist.
 dann muss **der** nicht schlafen.
 S1: okAY.
- 025 **aber eines tages wIrd der müde.**
 L(A): bItte?
 S1: eines tages wIrd der müde.
 L(A): vielleIcht;

Kontextuell findet sich die Sequenz innerhalb der Hinführung zu einer Schreibaufgabe in einem inhaltszentrierten Diskurs. Im Vordergrund steht nicht die Bearbeitung einer Sprachaufgabe, sondern der Austausch über die Rezeption des Bilderbuchs. Im Verlauf des Ausschnitts kommt es auf referentieller Ebene zu einer sprachlichen Ambiguität in der Äußerung des Kindes (Z. 20).⁸ Mit ihrem Recast (Z. 21) stellt die Lehrperson implizites Feedback zur Verfügung, indem sie die Äußerung des Kindes zwar mit der korrekten Genusform rephrasiert, aber zugleich mit der intonatorischen Akzentuierung auf *schläft* den Fokus im selben Zuge auf die Inhaltsebene (zurück)lenkt. Ganz wie wir es aus authentischen Kommunikationssituationen im natürlichen Spracherwerb kennen, findet sich im Fortgang eine mehrmalige, hier dreifache (Z. 21-23) Nennung der korrekten Zielform, gefolgt von dem Uptake der Lernerin (Z. 25). Offenbar ist die Schülerin imstande, einen Kontrast zwischen ihrer eigenen Äußerung und dem zielsprachlich formulierten Recast wahrzunehmen. Insgesamt erfolgt die Korrekturhandlung der Lehrnovizin bezogen auf den grammatischen Fehler hier dennoch ausgesprochen beiläufig. Das – wenngleich nur aktualgenetisch belegbare – Spracherwerbspotenzial des beobachteten Recasts scheint sich hier insbesondere aus der kontinuierlich aufrecht erhaltenen Inhaltsorientierung des Gesprächs zu speisen, bei der die sprachliche Korrektheit zwar bearbeitet wird, aber nicht die primäre Aufmerksamkeit erhält. Möglicherweise ist es aber gerade diese Unmarkiertheit, die hier zum gelingenden Gebrauch der Zielform beiträgt.

(2) Explizites Feedback durch metalinguistische Elizitierung (Hauptschule, 9. Schuljahr)

S1: Schüler 1; L (B): Lehrnovizin B; S2: Schülerin 2

- 005 S1: **ich habe auch n heft.**
mein heft ((unverständlich)).
 L(B): ((unverständlich)) **artIkel.**
 S1: äh: dIE dIE,
 dEr;

⁸ Pronominal verweist das Kind entweder a) auf die Hauptfigur Anna (= grammatikalisch korrekte Genusform, aber inhaltlich nicht der Handlung der Buchvorlage entsprechend oder b) auf den Riesen (= inhaltlich zutreffend, aber grammatikalisch inkorrekte Genusform).

- 010 L(B): äh:
UNbestimmte artikel.
 [dAs heft.]
 S1: [oh Isch]
 L(B): **ich habe AUch?**
 S1: isch habe auch äh:: (-) dAs heft;
- 015 L(B): **UNbestimmter artikel.**
 S1: dIE.
 L(B): **UNbestimmt.**
 [hehehe]
 S1: [hmmh]
 S2: dIE dEn?
- 020 L(B): **UNbestimmter artikel.**
wEIBte noch mal die [unbestimmten,]
[ich hAbe auch] ein,
 S2:
 L(B): **jA.**
- 025 **EIn.**
 S2: EI:n.
 S1: EIn.
 L(B): **ich hAbe auch ein heft.**
okE:.

Auch das zweite Beispiel ist kontextuell in einen inhaltszentrierten Diskurs eingebettet, der stattfindet, während die Lernenden ihre Schreibutensilien auf dem Tisch bereitlegen. Anders als die Lehrnovizin aus Beispiel 1 versucht die Sprachförderlehrkraft B hier mehrfach, mit einem expliziten Feedback eine Reparatur im Artikelgebrauch des Schülers zu elizitieren (ab Z. 06). Dies geschieht mittels metasprachlicher Beiträge, die durchgängig stark elliptisch und mit Imperativcharakter erfolgen. Nach zwei gescheiterten Versuchen wechselt die Studentin zu einem Elizitierungsverfahren mit strategischer Pause (Z. 13), die der Schüler aber nicht mit der Zielform füllt, sodass sie abermals zu metalinguistischem Feedback zurückgreift und dies gleich viermal hintereinander. Die Zielform wird letztlich durch eine Peer-Reparatur realisiert (Z. 23), was mit einer bestätigenden Evaluation der Studentin sowie der nochmaligen Nennung der Zielform ratifiziert wird. Das fast beschwörungsartige Insistieren der Lehrnovizin verdeutlicht ein Machtgefälle zwischen den Beteiligten, bei dem die Partizipation des Lernalters über lange Strecken auf ein *trial and error*-Verhalten beschränkt bleibt und der Gesprächsfluss stark beeinträchtigt wird.

(3) Implizites Feedback und Gesprächsunterstützung (Hauptschule, 9. Schuljahr)

Die beiden bisherigen Beispiele legen die Vermutung nahe, dass für die Unterschiede in den beobachteten Feedbacktechniken individuelle Vorlieben der LehrnovizInnen verantwortlich sind. Unser drittes Beispiel jedoch zeigt, dass dieselbe Lehrnovizin B durchaus die Unterrichtsdyamik konstruktiv zu nutzen und ein supportives Gesprächsverhalten anzuwenden in der Lage ist.

S2: Schüler 2; L (B): Lehrnovizin B

- S2: Ich will schlafen.
 L(B): **du willst schlafen?**
- 010 ja du bist müde heute ne?
 S2: jA.
 L(B): hast du nicht gut geschlafen?
 S2: hm (--) ich hab nur vIEL gearbeitet gestern;
 L(B): **du hast viel geArbeitet?**
- 015 S2: jA.
 L(B): wieso hast du viel geArbeitet?
 S2: **ich hab fÄhrrad repa² repa² äh: repariere fÄhrrad.**
fÄhrrad.
- L(B): **du hast dein fÄhrrad repariert,**
- 020 S2: jA.
 L(B): okE;

Die Interaktionssituation, die wir hier sehen, findet zwar innerhalb einer Aufgabenbearbeitung statt, im vorliegenden Ausschnitt aber führt der Lerner von sich aus ein neues Gesprächsthema ein und eröffnet damit eine inhaltszentrierte Sequenz. Wie wir im Vorfeld der Reparatursequenz beobachten können, verwendet die Studentin in den Lerner in seinem Kommunikationsverhalten positiv bestärkendes *back channel*-Verhalten (Z. 09, 14). Kontinuierlich wiederholt sie hierbei die Lerneräußerungen, auch an den Stellen, an denen keine Korrektur erforderlich ist. Damit zeigt sie nicht nur Inhaltsinteresse, sondern unterstützt den Lerner auch auf einer diskursiven Ebene bei der Aufrechterhaltung des Gesprächs. Wir bewerten diese Wiederholungen als eine Form des *positiven* Feedbacks, das zugleich als Verständnissicherung fungiert. Auf formaler Ebene ist zu beobachten, dass sie hierzu durchgängig einen Perspektivwechsel vollzieht und die Äußerung des Lerners nicht 1:1 wiederholt, sondern von der 1. Person zur 2. Person Singular umformuliert. Im Verlauf der Sequenz wird dann diese Struktur beibehalten und greift auch – quasi unauffällig – bei einer zu reparierenden Äußerung. Formal unterscheidet sich die Reparatur der Lehrnovizin in Z. 19 von diesen positiven Feedbackformen nicht, sodass nicht eindeutig erkennbar ist, ob und auf welche Weise diese für den Lerner bewusstmachend wirkt. Ein Uptake des Lerners erfolgt nicht, sondern nur eine Zustimmung, die so aber auch bei den vorherigen positiven Feedbacks zu beobachten war. Wir haben es also an der Sprachoberfläche des Feedbackverhaltens mit formal gleichen Strukturen zu tun, die dazu beitragen, dass sich der Lerner als selbstwirksamer Gesprächspartner erfahren kann.

(4) Kombination von Feedbackvariationen (Hauptschule, 9. Schuljahr)

Unser letztes Beispiel illustriert nun, dass innerhalb einer sprachformzentrierten Unterrichtssequenz – hier einer Sprachspielübung – Feedbackhandlungen sehr dicht und variationsreich vorgenommen werden. Aufgabe der SchülerInnen ist es, aus gezogenen Kärtchen, auf denen ein Subjekt und ein Prädikat im Infinitiv abgedruckt sind, einen syntaktisch vollständigen Satz zu konstruieren und dabei ein Objekt zu ergänzen.

S1: Schüler 1; L (B): Lehrnovizin B; S2: Schülerin 2

```

S1:      kOchen.
L(B):   hm:hn:.
005 S1:    isch bIn gekocht;
      L(B): du bIst gekocht?=das ist gAr nicht gut.
      S1:   [((lacht, 3 Sek.))]
      L(B): [wenn du gekOcht bist] dann hAt dich jemand gekocht.
      S1:   ((lacht))isch hAbe gekocht.
010 L(B):  jA.
      S1:   ((lacht))
      L(B): wAs hast du gekocht?
      S1:   (---) sUpp.
      L(B): sUppe?
015 S1:    sUppe.
      L(B): okE:. ich hAbe?
      S1:   ich hAbe supp? äh: suppe gekocht;
      L(B): jA. artIkel?
      S1:   (---) wAs (.) artikel?
020 L(B):  ich hAbe,
      S2:   (--) EIne?
      ((I nickt S2 zu, 2 Sek.))
      S2:   eine sUppe [gekocht;]

```

Am Beginn dieser Sequenz (Z. 06) steht erneut ein inhaltlich ausgerichtetes Recast mit Perspektivwechsel, wie wir es von derselben Studentin bereits aus Beispiel 3 kennen.

Mit ihrer unmittelbar angeschlossenen Wertung das ist gar nicht gut bleibt die Studentin weiterhin auf der Inhaltsebene und produziert damit eine mehrdeutige Rückmeldung: Oberflächlich positives Feedback wird kombiniert mit einer negativen Wertung. Entsprechend quittiert der Schüler die Bemerkung lediglich mit einem Lachen, bietet jedoch keine Korrektur an. Diese wird aber offenbar von der Studentin erwartet, denn sie führt weiter aus: [wenn du gekocht bist] dann hat dich jemand gekocht und zeigt damit Reparaturbedarf an.

Die im weiteren Verlauf elizitierte Äußerung (ich habe Suppe gekocht) wird zwar positiv bewertet (Z. 18: Ja), es folgt aber nun ein expliziter metasprachlicher Korrekturhinweis (Artikel?). Auch hier sehen wir wieder den schon in Beispiel 2 beobachteten elliptischen Gebrauch metasprachlicher Begriffe, ohne deren Verständlichkeit in Frage zu stellen.

Der Lerner erkennt nun zwar grundsätzlich den Zugzwang; seine Rückfrage (Z. 19: was Artikel?) kann aber dahingehend interpretiert werden, dass der Hinweis nicht ausreichend war. Die Studentin wiederholt daraufhin ihre Elizitierungspraktik der unvollständigen Äußerung mit strategischer Pause (Z. 20). Der Turn wird jetzt jedoch von der anderen Schülerin aufgegriffen, die – zunächst unsicher – die intendierte (Teil-)Reparatur anbietet.

Der Ausschnitt belegt einerseits ein großes Repertoire an unterschiedlichen Feedbacktechniken, über das die Lehrnovizin bereits verfügt. Andererseits wird aber auch deutlich, dass die Kombination dieser vielfältigen Praktiken mit einem recht hohen kommunikativen Aufwand der Verständnissicherung einhergeht und die Zielform „Ich habe eine Suppe gekocht“ auf sehr umständliche Weise erreicht wird. Dabei scheint insbesondere der permanente Wechsel zwischen inhaltlichen Bedeutungsaushandlungen und in ihrem Explizitheitsgrad variierenden Hinweisen auf formalsprachliche Reparaturbedarfe eine Herausforderung für alle Beteiligten darzustellen.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie lassen sich die in den Beispielen illustrierten Befunde nun bündeln? Ausgangspunkt unserer Analysen war die Erwartung, dass das Feedbackverhalten von LehrnovizInnen in Abhängigkeit von der Unterrichtsphase variiert. Zutage trat eine ausgeprägte Unterrichtsdynamik, die davon zeugt, dass der Unterrichtsfokus sich auch innerhalb kurzer Sequenzen ändern kann. Gerade in mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen, die unter der Perspektive der Unterrichtsvorbereitung als weniger vorstrukturiert gelten können, ist jederzeit ein Wechsel von der Inhalts- zur Formseite von Sprache möglich. Gleiches kann für sprachformzentrierte Unterrichtssequenzen gesagt werden, in deren Verlauf die Inhaltsseite an Prominenz gewinnt. Für beide Richtungen gilt, dass die Beteiligten geeignete Mittel aufbringen müssen, um den jeweiligen Wechsel im Unterrichtsfokus sprachlich zu bewerkstelligen. Diese Mittel können sowohl implizit als auch explizit ausfallen.

Unsere Beobachtungen führen vor Augen, dass

- LehrnovizInnen hierfür durchaus bereits variationsreiches Feedback einsetzen – auch ohne dass in vorangegangenen Lehrveranstaltungen Feedbacktechniken thematisiert wurden – und
- sich in unseren Daten der Befund, dass Lehrende dazu neigen, bestimmte Korrekturroutinen grundsätzlich in allen Unterrichtsphasen anzuwenden (s.o. Kleppin 2011), für Studierende mit bislang geringer berufspraktischer Erfahrung nicht bestätigen lässt.

Vielmehr beobachten wir Folgendes: Bei LehrnovizInnen scheint gerade in inhaltsorientierten Gesprächssequenzen noch eine intuitive Sensibilität für situationsangemessenes implizites Feedback vorhanden zu sein, was es weiter zu stärken gilt. Allerdings zeigt sich auch: Sowohl in stärker strukturierten sprachbezogenen Unterrichtsphasen – also innerhalb von sprachformzentrierten Aufgaben – als auch jenen inhaltszentrierten Sequenzen, in denen die Studierenden eine Fokusveränderung von der Inhalts- auf die Formseite von Sprache vornehmen möchten, greifen sie vermehrt auf explizite und zudem hochgradig elliptische und wenig auf die Lernenden zugeschnittene Formen der Elizitierung von Reparaturen zurück. Im Beharren auf diese Praktiken nehmen sie zuweilen sehr umständliche Kommunikationsverläufe in Kauf zugunsten des „Durchbringens“ ihrer Unterrichtskonzeption bzw. zugunsten der Umsetzung ihrer normativen Vorstellungen eines auf Explizitheit und Metasprache ausgerichteten Sprachförderunterrichts. Die LernerInnenbeteiligung ist in diesen Situationen auf *trial and error*-Verhalten beschränkt und es sind kaum Erfahrungen des selbstwirksamen Handelns in der Zweitsprache möglich. In Bezug auf die Feedbackformen selbst macht weiterhin gerade der Vergleich zwischen Beispiel 3 und Beispiel 4 deutlich, dass eine Betrachtung allein des Feedbacktyps zu kurz greift und sich auch nicht von festen Form-Funktions-Paaren sprechen lässt. Vielmehr ist es die interaktionale Ausgestaltung, die über die Nutzung des funktionalen Potentials entscheidet. Auch Schoormann & Schlak (2011a: 59) berichten zusammenfassend von Studien, in denen Recasts neben der Funktion des korrektiven Feedbacks ebenfalls verwendet werden „um sich des richtigen Verständnisses einer Äußerung zu vergewissern, um eine Äußerung zur allgemeinen Kenntnisnahme noch einmal zu wiederholen, um den Inhalt der Aussage zu bestätigen usw.“ Es ist also durchaus möglich, dass Recasts zwar die häufigste Form des Feedbacks darstellen, sie aber von den Lernenden nicht unbedingt als Korrektur wahrgenommen werden. In Bezug auf die Recasts in unseren Beispielen konnte beobachtet werden, dass sie mit unterschiedlichen Funktionen verbunden sein können, welche jeweils im Kontext von den Interaktionsbeteiligten markiert, hergestellt und interpretiert werden müssen. Während es sich in den von Schoormann & Schlak (2011a) zusammengefassten Studien vorrangig um Untersuchungen mit erwachsenen Zweitsprach- und DaF-Lernenden handelt, sollte die Funktionalität von Recasts für die hier im Fokus stehende Altersgruppe des Primar- und Sekundarbereichs zukünftig noch näher in den Blick genommen werden.

5 Schlussbetrachtungen

In unserem Beitrag beschäftigten wir uns mit dem Feedbackverhalten von Lehramtsstudierenden im Kontext früher Praxiserfahrungen. Dabei ging es um die Frage, inwieweit LehrnovizInnen bereits in der Lage sind, Korrekturverfahren flexibel in Sprachfördersettings einzubetten und unter Berücksichtigung der situativen Anforderungen lernersensibel auszugestalten. Hierzu warfen wir einen mikroanalytischen Blick auf Feedbacksequenzen innerhalb von sprachformbezogenen sowie inhaltszentrierten Unterrichtssequenzen. Die berichteten Befunde legen nahe, dass Studierende durchaus bereits eine Sensibilisierung für sprachförderliches Verhalten mitbringen, auf welche bei der Aneignung professionellen Wissens sinnvoll aufgebaut werden kann und sollte. So ließ sich beobachten, dass gerade in Momenten, in denen ihr Unterrichtshandeln vermeintlich weniger auf Sprachförderung ausgerichtet ist, LehrnovizInnen intuitiv Recasts anwenden, die entweder zu Uptakes der Lernenden führen oder die Kommunikation in einer Weise aufrechterhalten, bei der sich die SchülerInnen auch in ihrer Zweitsprache als selbstwirksame GesprächspartnerInnen erfahren

können. Ebenso zu beobachtende explizite Feedbackverfahren hingegen haben eher zu umständlichen und wenig flüssigen Sequenzen geführt. Der Gesprächsfluss hebt sich in unseren Befunden also zu einem gewissen Maße als geeignete Größe hervor, um das Gelingen und die Lernförderlichkeit der beobachteten Feedbackinteraktionen mit aller Vorsicht einzuschätzen. Inwiefern den von uns beobachteten Feedbacksequenzen aber ontogenetisch tatsächlich eine erwerbsförderliche Funktion beizumessen ist, kann mit dem hier verfolgten methodischen Ansatz nicht beantwortet werden.⁹ Ausschließlich Uptakes als Beleg für die Effektivität von Feedbacks heranzuziehen, erscheint uns nicht ratsam. Zum einen waren diese nicht in allen Beispielen vorfindbar und zudem zeigt das Ausbleiben eines Uptakes nicht zwangsläufig die Wirkungslosigkeit des Feedbacks an. Zum anderen gilt aber auch umgekehrt: Selbst die hier belegbaren Uptakes indizieren nicht automatisch einen längerfristigen Lernzuwachs, wenngleich sie aktualgenetisch im Sinne von Henrici (1995) für einen *kurzfristigen* Erwerb sprechen. Selbiges trifft auf das von uns beobachtete lernerseitige Anzeigen von Verstehen zu.

Wir wissen, dass eine lernerseitige Signalisierung von Verstehen nicht zwingend auch tatsächliches Verstehen bedeutet und dass eine interaktionelle Ratifizierung des modifizierten Inputs in Form eines Kopfnickens, einer expliziten verbalen Zustimmung oder einer wortwörtlichen Wiederholung keine Garantie dafür darstellt, dass dieser Input auch wirklich zum Intake wird. (Aguado 2010: 819)

Festzuhalten ist, dass die in unseren Daten belegten Korrekturen auf komplexe Weise interaktiv ausgehandelt sowie von den Beteiligten individuellen Anpassungen unterzogen werden. Dabei scheint uns das Feedbackverhalten insgesamt weniger von der Frage abhängig zu sein, ob sich die Interagierenden gerade in einem inhalts- oder in einem sprachformbezogenen Diskurs befinden, als vielmehr davon, welchen Grad der Verstehensicherung die LehrnovizInnen der jeweiligen Situation zuschreiben. Dies führt uns zur Frage, inwiefern die Studierenden ihr Feedbackverhalten im Sinne eines *Recipient Design* individuell auf die Lernenden zuschneiden.¹⁰ An Relevanz gewinnt in diesem Zusammenhang der Analysefokus, ob die Unterschiede des Vorkommens unterschiedlicher Feedbacktypen mit dem Alter der Lernenden korrelieren. Eine quantitative Auswertung der Daten steht zwar noch aus, ein erster Eindruck deutet aber darauf hin, dass Formen indirekten Feedbacks häufiger in der Primarstufe als in der Sekundarstufe anzutreffen sind. Dies steht in Einklang mit Interpretationen anderer (Meta-)Studien (z.B. behandelt in Schoormann & Schlak 2011a: 71), die es für plausibel halten, dass Kinder empfänglicher für implizites interaktionales Feedback sind, da dieses dem Feedback im Rahmen des L1-Erwerbs gleicht. So wäre anzunehmen, dass junge Lernende eher von implizitem Feedback profitieren als Erwachsene. Als weiterer wichtiger Einflussfaktor wird zudem der Aspekt des Literalisierungsgrades diskutiert, da „Lernende mit geringer Literalität eine starke Tendenz aufweisen, das Feedback bedeutungsbezogen zu verarbeiten“ (Schoormann & Schlak 2011a: 68). Diesen Fragen ist in zukünftigen – stärker lernerbezogenen – Analysen nachzugehen.

⁹ Mit Aguado (2010: 823) kann mittlerweile als mehrheitlich anerkannt gelten, „dass nur durch einen longitudinalen Zuschnitt Lernprozesse angemessen erforscht und die Wirkungen von Interaktionen auf den L2-Erwerb überzeugend nachgewiesen werden können“.

¹⁰ Die Bedeutsamkeit des Zuhörerzuschnitts für erwerbsförderliches Lehrerhandeln findet sich auch in Konzepten wie etwa Scaffolding und Finetuning wieder. Ausführlicher beleuchtet werden sie im Ansatz des individualisierten Zuschnitts diskursiver Anforderung und Unterstützung in Unterrichtsgesprächen von Morek & Heller (2021).

Abschließend möchten wir uns der Frage widmen, wie die skizzierten Befunde im Zuge der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns nutzbar gemacht werden können. Für die zukünftige LehrerInnenbildung sehen wir zwei aus unseren Beobachtungen ableitbare Bedarfe: Zum einen sollten starre Vorstellungen eines *doing school*, das mit dem „Durchbringen“ vorbereiteter Aufgaben assoziiert ist, bei den Studierenden aufgebrochen werden zugunsten einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber situativ angepassten Entscheidungen. Zum anderen sollten Studierende darin bestärkt werden, Sprachlernpotenziale nicht nur für die Bearbeitungsphasen der von ihnen vorstrukturierten Aufgaben anzunehmen, sondern für die gesamte Unterrichtszeit – und hier vor allem auch für die von den Lernenden selbst initiierten mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen.

Ein wichtiger Schlüssel – neben dem grundlegenden Kennenlernen unterschiedlicher Feedbacktechniken – liegt aus unserer Sicht in der Stärkung und dem Ausbau interaktionaler Sensibilität auf Seiten angehender Lehrkräfte. Darunter verstehen wir erstens die Teilfähigkeit, Lehren und Lernen als Interaktionsprozess zu (er)kennen und die Unterrichtsdynamik aus dieser Perspektive flexibel zu nutzen. Gekoppelt ist hieran die Einsicht, dass sprachliche Lehr-Lern-Prozesse immer wieder neu durch eine individuelle interaktionale Konstellationsspezifika charakterisiert sind, aber eben auch in der jeweiligen Situation interaktiv verhandelt werden können. Das Eingangsstatement unseres Beitrags lässt sich an dieser Stelle also konkretisieren: Sprachlernen findet in *dynamischen* Interaktionsprozessen statt. Klar wird damit auch, dass Pauschalrezepte wie etwa „verwende Feedbacktechnik x in der Situation y“ der interaktionalen Dynamik des Sprachförderunterrichts, die wie oben gezeigt vor allem durch schnelle Wechsel zwischen inhaltsorientierter und sprachformbezogener Kommunikation gekennzeichnet ist, nicht gerecht werden können. Zweitens umfasst interaktionale Sensibilität in der hier umrissenen Konzeption die Teilfähigkeit, im Rahmen des Aufgreifens spracherwerbsförderlicher Anschlussstellen gleichsam die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden in den Blick zu nehmen (vgl. auch Schoormann & Schlak 2011a: 75). Unabdingbare Voraussetzung für ein solches lernersensibles Agieren sind solide Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse sowie damit verknüpfte (förder-)diagnostische Kompetenzen, die als zentrale Lernziele in der Lehrerausbildung für das Fach Deutsch und darüber hinaus¹¹ verankert sein sollten.

Beide skizzierten Teilfähigkeiten interaktionaler Sensibilität – also die Kompetenz, die Unterrichtsdynamik flexibel und auf individuelle Lernervoraussetzungen zugeschnitten nutzen zu können – lassen sich sinnvoll sicherlich nur erfahrungsabhängig aufbauen. Neben der Ermöglichung früher Praxiserfahrungen erachten wir diesbezüglich die Arbeit mit videografierten und in Form von Transkripten aufbereiteten Unterrichtsmitschnitten als Methode zur (Selbst-)Reflexion als besonders gewinnbringend. Aktuelle Bemühungen in der (deutsch-)didaktischen Professionsforschung (Schmidt & Schindler 2020) – etwa eine verstärkte Einbindung der Kasuistik in der LehrerInnenbildung (Kupetz 2018) oder Transkriptarbeit als Reflexionsanlass (Sacher 2018) – gehen mit ihrem Anliegen, für die Komplexität von

¹¹ Auch für die LehrerInnenbildung anderer Fächer ließe sich für die Felder Sprachsensibler bzw. Sprachbildender Fachunterricht und Adaptives Lehrhandeln beim hier vorgeschlagenen Konzept interaktionaler Sensibilität ansetzen und so auch Studierende erreichen, die sonst dem Gegenstand Sprache eher zurückhaltend (vgl. Petersen & Peuschel 2020) begegnen.

Unterrichtsinteraktionen zu sensibilisieren, in dieselbe Richtung. Eine Übersicht zu Videoportalen unterschiedlicher Hochschulen, die sich beispielsweise für virtuelle Unterrichtshospitationen und -reflexionen eignen, stellt der „Arbeitskreis Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung“ auf seiner *Website* zu Verfügung.¹²

Nicht zu vergessen ist, dass die hier rekonstruierten Herausforderungen, die sich angesichts der dynamisch wechselnden Anforderungen in der Interaktionssituation für LehrnovizInnen zeigten, auf der Analyse von Kleinstgruppenunterricht basieren. Bei voller Klassengröße dürfte sich die Problematik potenzieren. Umso dringlicher erscheint es uns, im Rahmen der LehrerInnenbildung interaktionale Sensibilität als zentral zu fördernde Kompetenzfacette stärker zu fokussieren. In einem ersten Schritt wird es dabei vorrangig auch darum gehen, Studierende frühzeitig mit der mangelnden Prognostizierbarkeit von Sprachfördersituationen zu konfrontieren. Die Erkenntnis, dass (Sprach-)Unterricht stets *gemeinsam* hergestellt wird, dass also auch von den Lernenden wertvolle Initiativen ausgehen, durch die sich erst bestimmte sprachliche Lerngelegenheiten eröffnen, die so didaktisch nicht vorgeplant waren, dürfte dabei gleichermaßen beruhigend wie motivierend für die spätere Berufspraxis sein.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Sozialinteraktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 817–826.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.
- Bruner, Jerome (1985): The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: Forgas, Joseph (Ed): *Language and Social Situations*. New York: Springer, 31–46.
- Budumlu, Handan (2021): *Sprachliches und fachliches Lernen beim Übergang von der Grundschule an das Gymnasium – Eine Untersuchung zu Fragen von Lernenden in naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernprozessen*. Berlin: Logos Verlag.
- Depner, Günther (2019): Fehlertypologie und -korrektur. In: Roche, Jörg (Eds.): *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 133–153.
- Doughty, Catherine (1993): Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In: Alatis, James E. (Ed.): *Strategic Interaction and Language Acquisition. Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Press, 96–108.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie-Jung (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. *Classroom Discourse* 10 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260> (27.03.2021).
- Hauck-Thum, Uta (2016): „Bei uns sind es drei Geißlein, nicht sieben!“ - Mündlich Erzählen – Sprache fördern. In: Inckemann, Elke; Kahlert, Joachim; Sigel, Richard (Eds.): *Förderung von Flüchtlingskindern im Schriftspracherwerb der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141–153.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* (3), 1–23. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (27.03.2021).

¹² URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/gelb/>

- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Prediger, Susanne; Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht. Wie deuten Lehrende Erklärungen und Begründungen von Kindern? In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Schmellentin-Britz, Claudia (Eds.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 139–160.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* 24 (46), 102–121.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta (2021): Unterricht aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Passungen und Divergenzen zwischen Perspektiven auf Klassengespräche. In: Quasthoff et al. (Eds.), 425–481.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert; Herlemann, Brigitte (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Hormann, Oliver; Skowronek, Merle (2019): Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung* 8 (4), 194–199.
- Howe, Christine; Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue: a systematic review across four decades of Research. *Cambridge Journal of Education* 43 (3), 325–356. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024> (27.03.2021).
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle; Wiesner, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (3), 459–479.
- Janisch, Heinz; Jung, Barbara (2002): *Wenn Anna Angst hat*. Wien: Jungbrunnen Verlag.
- Kasper, Gabriele (1985): Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 200–215. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005374> (27.03.2021).
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin: De Gruyter.
- Kleppin, Karin (2011): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin; New York: De Gruyter, 1060–1072.
- Kleppin, Karin (2019): Korrektives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation. In: Roche, Jörg (Ed.): *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 189–207.
- Koole, Tom; Elbers, Ed (2014): Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education* 26, 57–69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.02.001> (27.03.2021).
- Kupetz, Maxi (2018): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas; Schick, Kim (Eds.): *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 49–68.
- Kurtenbach, Stephanie; Bose, Ines (Eds.) (2013): *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 47)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Leßmann, Ann-Christin (2020): *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg.

- Leßmann, Ann-Christin (2021): Diskursanforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff et al. (Eds.), 279–302.
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *German as a foreign language: gfl-journal* 3, 1–19. <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (27.03.2021).
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Lyster, Roy; Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 37–66.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. *Finetuning* diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff et al. (Eds.), 381–424.
- Ortega, Lourdes (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder.
- Petersen, Inger; Peuschel, Kristina (2020): ...ich bin ja keine Sprachstudentin. Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In: Heinz, Tobias; Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Janzen, Margot (Eds.): *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 217–240.
- Prediger, Susanne (2021): Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In: Quasthoff et al. (Eds.), 347–377. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-012>.
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.) (2021): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen (Reihe Germanistische Linguistik 324)*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168> (27.03.2021).
- Ramge, Hans (1980): Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht. In: Ramge, Hans (Ed.): *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Gießen: Schmitz, 132–157.
- Reusser, Kurt; Christine Pauli (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Eds.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642–661.
- Sacher, Julia (2018): Unterrichtskommunikation und -Interaktion als Professionalisierungsthemen der Lehrer*innenausbildung. In: Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas; Schick, Kim (Eds.): *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 103–118.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair. *Language* 53 (2), 361–382.
- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Schmidt, Reiner (1994): Fehler. In Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Eds.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 333–352.
- Schmidt, Frederike; Schindler, Kirsten (Eds.) (2020): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin: Peter Lang.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011a): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), 43–84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011b): Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 77–105.

- Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning* 54 (1), x–300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9922.2004.00266.x> (27.03.2021).
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (12.10.2021).
- Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse (Studies in Social Interaction)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, Olcay (2019): Classroom Interaction and Language Teacher Education. In: Walsh, Steve; Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London: Routledge, 216–238.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London: Routledge.
- Walsh, Steve; Li, Li (2013): Conversations as Space for Learning. *International Journal of Applied Linguistics* 23 (2), 247–266.
- Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam; Wecker, Verena (Eds.): *Grammatik in Erzählungen - Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 79–102.

Transkriptionskonventionen

Die obigen Transkripte orientieren sich an den Regeln und Konventionen von ‚GAT 2‘ (Selting et al. 2009). Anders als bei ‚GAT 2‘ wurde allerdings nicht die gesamte betonte Silbe großgeschrieben, sondern lediglich der Vokal oder die Vokale in Silbenkernposition. Zentrale Konventionen finden sich in der folgenden Liste.

Allgemeines

S1/S2 Schülerin oder Schüler
L(A)/L(B) Lehrnovizin A, B

Aussprache

Tilgungen (z.B. „n“ für ein), Klitisierungen (z.B. „biste“ für bist du) und Regionalismen (z.B. „weisch“ für weißt du) werden nachmodelliert. Komposita werden ohne Bindestrich transkribiert, Abkürzungen, Buchstaben und Zahlwörter ausgeschrieben.

Tonhöhenbewegung am Ende der Einheit

. tief fallend
; mittel fallend
- neutral
, mittel steigend
? hoch steigend

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
= schneller Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.) Mikropause
(-), (--), (---) Pausen von ca. 0.25 bis 1 Sek. Dauer
(n) ab einer Pause von mehr als 1 Sek. Länge wird die Dauer der Pause in Klammern angegeben, z. B. (1.5)

Sonstige Konventionen

:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer
? Versprecher, Wort- und Satzabbrüche bei hörbarem Glottalverschluss
(()) non- und paraverbale Handlungen und Ereignisse
<< >> interpretierende Kommentare
() Unverständliches, z. T. werden der nicht sicher konstruierbare Wortlaut oder mögliche Alternativen in den Klammern verschriftlicht