



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Peer-Feedback-Methode zur Förderung der  
mündlichen Sprachproduktion?“

verfasst von / submitted by

Marion Elodie Vée, Lic.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023/ Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 066 814

Masterstudium Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm



## **Danksagung**

Ich möchte mich zuerst bei meinen Eltern bedanken. Un grand merci à mes parents pour leur soutien et leur accompagnement dans mes projets, mais aussi pour leur encouragement à aller au bout de tout ce que j'entreprends et à ne jamais lâcher.

Mein Dank richtet sich außerdem Sarah und Tara für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit und ihre Freundschaft. Auch an Marion ein großer Dank für ihre Aufmunterung und ihre Freundschaft.

Herzlich möchte ich mich auch bei Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die Betreuung meiner Masterarbeit, ihre Flexibilität und ihre wertvollen Feedbacks bedanken.

Mein Dank gebührt außerdem meinen Forschungspartner\_innen, dank denen die Durchführung dieser Studie ermöglicht wurde.

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Sprechen im Kontext des <i>Peer-Feedbacks</i>.....</b>	<b>4</b>
2.1	Forschungsstand .....	4
2.2	Die Funktion der Fertigkeit <i>Sprechen</i> im DaF-Unterricht.....	7
2.3	Die Formen des Sprechens.....	7
2.4	Die Förderung der Fertigkeit <i>Sprechen</i> im DaF-Unterricht.....	9
2.4.1	Das Paradox der Fehlerbehandlung.....	9
2.4.2	Didaktisch-methodische Prinzipien.....	9
2.4.3	Arbeits- und Sozialformen.....	11
2.5	Das ( <i>Peer-</i> )Feedback .....	14
2.5.1	Definitionen.....	15
2.5.2	Arten von Feedbacks .....	17
2.5.3	Vor- und Nachteile von <i>Peer-Feedback</i> .....	19
2.5.4	Voraussetzungen zum Erfolg der <i>Peer-Feedback</i> -Methode.....	21
2.5.5	Konzepte und Ideen zum ( <i>Peer-</i> )Feedback .....	22
<b>3</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>25</b>
3.1	Forschungsdesign .....	26
3.2	Reflexion und Überlegungen zur Nachvollziehbarkeit .....	29
3.3	Datenerhebung.....	31
3.3.1	Unterrichtsbeobachtung.....	31
3.3.2	Interviews .....	39
3.4	Datenaufbereitung .....	46

3.5	Datenanalyse .....	47
<b>4</b>	<b>Unterrichtsbeobachtungen .....</b>	<b>48</b>
<b>5</b>	<b>Lern- und Lehrbiografie.....</b>	<b>53</b>
5.1	Erfahrung als DaF-Lernende bzw. als DaF-Lehrende .....	53
5.2	Verhältnisse und Einstellungen zur Zielsprache Deutsch.....	57
<b>6</b>	<b>Sprechen .....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>Zum Einsatz des <i>Peer-Feedbacks</i> im Unterricht.....</b>	<b>71</b>
7.1	Bekanntheit der Methode .....	71
7.2	Zur Aufgabe und Zusammenarbeit.....	73
7.3	Feedbackbekommen und Feedbackgeben.....	75
7.4	Zur Weiterverwendung der Methode .....	81
<b>8</b>	<b>Conclusio .....</b>	<b>87</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>90</b>	
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>93</b>	
<b>Anhang.....</b>	<b>94</b>	
Unterrichtsbeobachtung – B1.2-Lerngruppe .....	94	
Unterrichtsbeobachtung – B2.2-Lerngruppe .....	104	
Interview LN1 .....	110	
Interview LN2.....	116	
Interview LN3.....	122	
Interview LN4.....	127	

Interview LN5.....	133
Interview LP1 .....	139
Interview LP2 .....	147
<b>Abstract .....</b>	<b>158</b>

# 1 Einleitung

Der Austausch von Feedbacks zwischen *Peers* wird in verschiedenen alltäglichen Situationen verwendet: zwischen Studierenden in Universitäten, wie z.B. im Master DaF<sup>1</sup>-/DaZ<sup>2</sup> an der Universität Wien, in manchen beruflichen Kontexten und anderen. Das *Peer*-Feedback stützt sich auf eine kooperative Lernform zwischen Individuen und bringt viele Vorteile mit sich. Im Gegensatz zum letzten Jahrhundert, in dem der Behaviorismus und die Audiolinguale Methode u.a. im Vordergrund standen, wird heutzutage im Fremdsprachenunterricht viel mehr Wert auf das *Sprechen* und auf die Kommunikation bzw. auf den kommunikativen Ansatz gelegt. Trotz allem bestehen dabei immer noch Probleme bezüglich der Fertigkeit *Sprechen*. In aktuellen Studien wird beispielsweise hervorgehoben, dass der Redeanteil der Lernenden im Fremdsprachenunterricht weiterhin gering ist (vgl. Funk et al., 2020, S. 49). Wer sich mit dem Erlernen einer Fremdsprache bereits versucht hat, wurde höchstwahrscheinlich mit den möglichen auftretenden Problemen hinsichtlich des mündlichen Ausdrucks in der Zielsprache konfrontiert. Auf der einen Seite fühlen sich manche erwachsene DaF-Lernende nicht motiviert, in der Zielsprache zu sprechen. Auf der anderen Seite verzichten einige Lernende darauf, mündlich an dem Unterricht teilzunehmen, denn diese bezweifeln ihr sprachliches Wissen und Können in der zu erlernenden Sprache (vgl. Akhmetova & Dalbergenova, 2021, S. 380). Darüber hinaus befürchten die Betroffenen Kritik von ihren Gesprächspartner\_innen (vgl. Fischer, 2005, S. 36).

Der Theorie nach könnten sich das Geben und das Erhalten von Feedbacks zwischen DaF-Lernenden im Unterricht positiv auf den Spracherwerbsprozess auswirken und dazu führen, dass die Lernenden soziale Kompetenzen entwickeln. Feedbackgeben gehört außerdem zu den evaluierten Kompetenzen in einigen Prüfungen, wie beispielsweise bezüglich der Fertigkeit *Sprechen* in der Goethe-B1-Prüfung: „Geben Sie eine Rückmeldung zur Präsentation Ihres

---

<sup>1</sup> Deutsch als Fremdsprache

<sup>2</sup> Deutsch als Zweitsprache

Partners/Ihrer Partnerin (z.B. wie Ihnen die Präsentation gefallen hat, was für Sie neu oder besonders interessant war usw.)“ (Goethe-Institut München, 2015, S. 28). Trotzdem wird das *Peer-Feedback* als Methode zur Förderung des *Sprechens* im Fremdsprachenunterricht wenig umgesetzt.

Mit 13 habe ich in der Schule angefangen, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, und ich habe in Erinnerung behalten, immer gerne im Unterricht gesprochen und die Prüfungen mit guten Noten bestanden zu haben. Als ich vier Jahre später an einem Schüler\_innenaustausch in Deutschland teilnahm, stellte ich jedoch fest, dass ich mich mit Erstsprachler\_innen meines Alters über alltägliche Themen nicht unterhalten konnte. Als erwachsene Lernende hielt ich mich später im Unterricht an deutschsprachigen Universitäten eher zurück, weil ich Angst hatte, mich nicht ausdrücken zu können und Fehler beim Sprechen zu machen. Aus diesem Grund und als angehende DaF-Lehrende habe ich ein ganz besonderes Interesse an dem Thema *Sprechen* und dessen Förderung im DaF-Unterricht, und somit auch an der *Peer-Feedback*-Methode als Förderung dieser. Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen: Wie hilfreich erweist sich die *Peer-Feedback*-Methode als Förderung der Fertigkeit *Sprechen* im Unterricht mit erwachsenen DaF-Lernenden?

Der Fokus der vorliegenden Masterarbeit richtet sich auf die *Peer-Feedback*-Methode zur Förderung der Fertigkeit *Sprechen* im DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernenden. Durch den Einsatz dieser Methode interagieren die Lernenden nicht nur untereinander, sondern tauschen sich auch über die eigenen mündlichen Sprachproduktionen aus, teilen womöglich ebenfalls Lernstrategien und lernen folglich miteinander. Diese Arbeitbettet sich also im Forschungsfeld der *Lernforschung* ein, da diese das kooperative Sprachenlernen, dessen Voraussetzungen und Prozesse im DaF-Unterricht untersucht (vgl. Caspari et al., 2016, S. 15). In dieser Forschung wird angestrebt, die Einstellungen von DaF-Lernenden und DaF-Lehrenden zur Integration der *Peer-Feedback*-Methode im Unterricht einzuholen und Vorteile sowie mögliche Schwachstellen innerhalb dieser Methode anhand ihrer Aussagen aufzudecken. Um dies zu erreichen, widmet sich das erste Kapitel dieser Arbeit der theoretischen Fundierung. Dabei wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema *Sprechen* im DaF-Unterricht präsentiert, die Fertigkeit *Sprechen* definiert, die Formen des *Sprechens* erläutert sowie auf die Förderung des *Sprechens* im DaF-Unterricht eingegangen. Im Anschluss daran wird das (*Peer-*)-Feedback näher behandelt. Dieses Unterkapitel dient der Definition und Darstellung der Arten von Feedbacks sowie deren Vor- und Nachteilen. Anschließend werden sowohl Voraussetzungen zum Erfolg der Methode als auch Konzepte und Ideen zu deren Einsatz im Unterricht

beschrieben. Das zweite Kapitel bildet den empirischen Teil der Forschung. In diesem wird das Forschungsdesign präsentiert und über die unterschiedlichen Phasen der Forschung (Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse) berichtet. In den Kapiteln 4, 5, 6 und 7 werden die Ergebnisse der Studie dargestellt und analysiert. Im Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Forschung in der Form einer Conclusio zusammengefasst, Rückschlüsse für eventuelle Einsätze der Methode gezogen sowie Überlegungen zu weiteren Forschungen angedeutet.

## 2 Sprechen im Kontext des *Peer-Feedbacks*

Dieses Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit. Im ersten Unterkapitel wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema Sprechen im DaF-Bereich erläutert. In den anschließenden Unterkapiteln wird jeweils auf die Funktion der Fertigkeit *Sprechen*, auf die Formen des Sprechens sowie auf die Förderung dieses im DaF-Unterricht eingegangen. Dabei sollen das Paradox der Fehlerbehandlung im Unterricht, didaktisch-methodische Prinzipien sowie Arbeits- und Sozialformen dargestellt werden. Das letzte Unterkapitel beschäftigt sich mit den Definitionen und Arten von Feedbacks, mit den Vor- und Nachteilen vom *Peer-Feedback*, sowie mit Überlegungen für einen erfolgreichen Einsatz dieses im DaF-Unterricht.

### 2.1 Forschungsstand

Im DaF-Bereich weisen Lernende oft ein höheres Sprachniveau in den Fertigkeiten *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* als in der Fertigkeit *Sprechen* auf (vgl. Fischer, 2005, S. 31). Dieses Problem kann an unterschiedlichen Gründen liegen. Einerseits haben Lernende wenig Gelegenheiten im Unterricht zu sprechen, vor allem sich in natürlichen Kommunikationssituationen auszudrücken (vgl. Storch, 2001a, S. 298). Andererseits können die Interaktionen im Kurs erschwert werden, wenn die Zielsprache gleichzeitig Lerngegenstand und Kommunikationsmittel ist (vgl. Storch, 2001a, S. 298).

Das Sprechen, insbesondere im einsprachigen DaF-Unterricht, kann für erwachsene Lernende schwierig sein, da diese noch nicht über die dazu notwendigen sprachlichen Mittel bis zu einem bestimmten Niveau verfügen. Ihre Äußerungsmöglichkeiten im Deutschen sind begrenzt und beschränken sich auf die eines Kindes (vgl. Storch, 2001a, S. 298).

Erwachsene Lernende können darüber hinaus Schwierigkeiten haben, den Input der Lehrenden zu verstehen und diesen im eigenen Lernprozess zu verwerten, wenn die Lehrenden ihre Sprache syntaktisch und lexikalisch nicht an die Lernenden anpassen (vgl. Storch, 2001a, S. 298). Ein weiteres Problem betrifft die mangelnde Sprechübung im Unterricht, was zu Folge hat, dass sich die Lernenden oft nicht dazu trauen, aktiv daran teilzunehmen (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 14). Unter solchen Lernbedingungen können erwachsene DaF-Lernende eine gewisse Frustration hinsichtlich des mündlichen Ausdrucks entwickeln, die auch psychologische Folgen haben kann.

In aktuellen Forschungen wird festgestellt, dass viele Erwachsene Angst vor dem *Sprechen* im DaF-Unterricht haben. In einer von Sylvia Fischer (2005) durchgeführten Studie an der Universität Modena in Italien wird so hervorgehoben, dass das Problem des *Sprechens* im DaF-Unterricht nicht nur die Sprechfähigkeit betrifft, sondern auch die Sprechwilligkeit bzw. -bereitschaft sowie die Sprechangst der Lernenden vergrößert (vgl. Fischer, 2005, S. 31). Ihre Motivation, sich in der Fremdsprache Deutsch zu äußern, wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst: von ihren Einstellungen bezüglich der Zielsprache und deren Kultur, von kognitiven und affektiven Aspekten wie dem Selbstbewusstsein sowie von Lernsituationen, einschließlich Lehrkräften, Unterricht und Lerngruppen (vgl. Fischer, 2005, S. 32–33). Das Selbstbewusstsein der Lernenden stellt jedoch einen sprechhemmenden Faktor dar, wenn dieses Ängstlichkeit oder Hemmungen beim Deutschsprechen umfasst (vgl. Fischer 2005: 36). Manche in dieser Studie befragten DaF-Studierende behaupten, Angst in bestimmten Sprechsituationen zu haben, wie z.B. bei Vorträgen und Prüfungen, sowie Angst davor, dabei Fehler zu machen (vgl. Fischer, 2005, S. 36). Die Bewertung und Beurteilung durch die Lehrkräfte und Mitlernenden im Rahmen einer mündlichen Sprachproduktion lösen ebenfalls Angst aus und verursachen Hemmungen bei einigen Erwachsenen (vgl. Fischer, 2005, S. 36). Dazu befürchten manche, sich beim *Sprechen* bloßzustellen, sich lächerlich zu machen und ihre eigene Identität zu verlieren (vgl. Fischer, 2005, S. 39). Charakterzüge wie Introvertiertheit beeinflussen ebenfalls das *Sprechen* im DaF-Unterricht (vgl. Fischer, 2005, S. 43). In neueren veröffentlichten Studien wurden dieselben Probleme zum mündlichen Ausdruck im DaF-Unterricht erneut festgestellt. Neben Sprechangst und Introversion (vgl. Grosinger, 2018, S. 10) wird auch Schüchternheit (vgl. Akhmetova & Dalbergenova, 2021, S. 380) als charakteristisch für Sprechhemmungen genannt und Sprechsituationen (vgl. Akhmetova & Dalbergenova, 2021, S. 380; vgl. Grosinger, 2018, S. 8) wie Präsentationen als angstauslösend gekennzeichnet. In solchen Situationen stehen die Sprecher\_innen einerseits meistens vor der gesamten Lerngruppe und der Lehrperson, was die Aufmerksamkeit auf die Sprechenden selbst lenkt. Andererseits kann die Autorität der Zuhörenden dabei eine zusätzliche Frustration verursachen, wenn die Redner\_inner sich Kritiken und Beurteilungen von anderen stellen und ihre Rede weiter halten müssen (vgl. Grosinger, 2018, S. 8). In ihrer Studie stellt Lisa Grosinger eine Verbindung zwischen Sprechangst und Beurteilung her und unterscheidet diesbezüglich zwischen Leistungsängsten (*performance anxiety*) und Kommunikationsängsten (*communication anxiety*). Während Leistungsängste Ängste betreffen, die durch die Beurteilung von einer anderen Person entstehen, handelt es sich bei

Kommunikationsängsten, um alle Ängste, die in Sprechsituationen auftreten können (vgl. Grosinger, 2018, S. 9).

Der Erwerb der Fremdsprache kann außerdem durch mangelndes Selbstvertrauen und fehlendes Selbstbewusstsein beeinträchtigt werden (vgl. Akhmetova & Dalbergenova, 2021, S. 380). Oft besteht eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und Erwartungen der Lernenden an sich selbst und der tatsächlichen eigenen Leistung (vgl. Grosinger, 2018, S. 10). Auf der einen Seite identifizieren sich DaF-Lernende beim Spracherwerb oft mit Erstsprachler\_innen und erwarten von sich selbst z.B. akzentfrei und ohne Fehler zu sprechen (vgl. Akhmetova & Dalbergenova, 2021, S. 380; vgl. Grosinger, 2018, S. 14). Dementsprechend können zusätzlicher Druck und Stress entstehen (vgl. Grosinger, 2018, S. 14). Die Betroffenen tendieren auf der anderen Seite dazu, ihre Kompetenzen zu unterschätzen und bewerten sich folgend kritischer und negativer als dies andere tun würden (vgl. Grosinger, 2018, S. 10–11). Die Sprechangst, die Angst vor Fehlern, Bewertungen und vor dem Versagen (vgl. Grosinger, 2018, S. 20), das fehlende Selbstbewusstsein sowie der Glaube, die Sprache nicht gut zu können oder über zu wenig Kompetenz zu verfügen, beeinflussen den Lernprozess und die Motivation der Lernenden negativ (vgl. Grosinger, 2018, S. 20). Diese beteiligen sich infolgedessen nicht gern im Unterricht, was wiederum zu keinem Fortschritt in der Fertigkeit *Sprechen* führt (vgl. Fischer, 2005, S. 38).

In der Fremdsprachendidaktik sind einige Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten entwickelt worden, um die mündliche Beteiligung der Lernenden zu erhöhen und das *Sprechen* mit Berücksichtigung von den oben genannten Problemen weiter zu fördern. Bereits am Anfang des 21. Jahrhunderts weist Günther Storch (1999) auf eine Gestaltungsmöglichkeit hin, die den Sprechanteil der Lernenden im Fremdsprachenunterricht erhöhen könnte. Dieser folgend könnten sich Lernende in manchen Phasen des Unterrichts wie z.B. bei Vorträgen, Dialogen, Stellungnahmen, Rollenspielen etc. gegenseitig helfen. Jede und jeder sollen dafür den Mitlernenden „Bewertungsaufträge“ (Storch, 2001a, S. 304) geben, indem sich jede Person u.a. einen Aspekt, wie z.B. den Inhalt, die Ausführung sowie wichtige auftretende Fehler merkt, welche daraufhin nach der mündlichen Produktion gemeinsam besprochen werden sollen (vgl. Storch, 2001a, S. 304). Dabei sollen die „Korrekturen“ (vgl. Storch, 2001a, S. 304) als Hilfestellungen aufgenommen werden und dazu dienen, die Lernenden zu ermutigen (vgl. Storch, 2001a, S. 304). Diese Idee der gegenseitigen Hilfe beim Sprachenlernen spiegelt sich in der Methode des *Peer-Feedbacks* wider. Anhand dieser erhalten die Lernenden

Rückmeldungen zur eigenen Leistung nicht wie herkömmlicherweise von der Lehrperson, sondern von den Mitlernenden (mehr dazu im Kapitel 2.5). Um diese Methode durchzuführen, müssen die Lernenden untereinander kommunizieren und zusammenarbeiten, was außerdem sowohl sprachliche Handlungsfähigkeiten benötigt als auch fördert. Das *Peer-Feedback* scheint somit eine gute Möglichkeit für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion im DaF-Unterricht zu sein. Zu dieser Methode gibt es bislang im DaF-Bereich eine vergleichsweise geringe Zahl an Forschungen (vgl. Leiter, 2010, S. 96; vgl. Schlagitweit, 2019, S. 92), daher stellt die *Peer-Feedback*-Methode den Gegenstand dieser Masterarbeit dar.

## 2.2 Die Funktion der Fertigkeit *Sprechen* im DaF-Unterricht

Das Ziel bzw. das Lernziel vom heutigen Fremdsprachenunterricht ist die kommunikative Kompetenz herzustellen, d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Situationen angemessen und kommunikativ handeln zu können (vgl. Funk et al., 2020, S. 48). Somit besteht das Hauptlehr- und -lernziel des DaF-Unterrichts in der „(...) Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“ (Storch, 2001a, S. 15). Storch hebt dazu hervor:

„Man erlernt keine Sprache, um sie anschließend sinnvoll zu verwenden, sondern das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren-Lernen fallen zusammen“ (Storch, 2001a, S. 216).

Die Leistung von solchen (sprachlichen) Kompetenzen benötigt die Übung und die Anwendung der Zielsprache Deutsch im Unterricht (vgl. Funk et al., 2020, S. 48). Dafür soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, so oft wie möglich in der Fremdsprache zu sprechen und zu handeln, sowie miteinander durch unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen, wie beispielsweise Partner- und Gruppenarbeiten zu interagieren (vgl. Funk et al., 2020, S. 48).

## 2.3 Die Formen des Sprechens

Das *Sprechen* im Rahmen eines DaF-Unterrichts erfolgt in unterschiedlichen Formen und zwischen verschiedenen Sprechpartner\_innen. Zum einen findet der Sprechakt in Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander statt (vgl. Funk et al., 2020, S. 48–49). Der Begriff Interaktion wird als „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen; Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern“ (Dudenredaktion,

o. J.-b) definiert und als ein Prozess zur Bildung von sozialen Beziehungen zwischen mindestens zwei Personen verstanden (vgl. Funk et al., 2020, S. 48).

Interaktion, vor allem in kooperativen Sozialformen, z.B. in Gruppenarbeiten, kann den Spracherwerbsprozess im DaF-Kontext positiv beeinflussen:

„Interaktion bezeichnet somit alle Kommunikationsprozesse im Unterricht. Dabei führen kooperative Sozialformen wie beispielsweise Gruppenarbeit im Unterricht zur aktiven Teilnahme der Lernenden. Aktive Teilnahme führt wiederum zu einer tieferen Wissensverarbeitung und damit zum dauerhaften Speichern des Gelernten. Außerdem werden durch abwechselnde Sozialformen nicht nur die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden gefördert, sondern auch soziale Kontakte innerhalb der Kursgruppe gestiftet, die sich motivierend auf gemeinsames Handeln auswirken und die Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen lenken. Zusammengefasst heißt das: Soziale Interaktion im Fremdsprachenunterricht fördert die Motivation zum Lernen und hilft das Gelernte besser zu behalten“ (Funk et al., 2020, S. 49).

Interaktionen bzw. dialogisches Sprechen setzen einen Rollenwechsel zwischen Sprecher\_innen und Zuhörenden voraus. Diese Form des Sprechens bildet ein spontanes *Sprechen* und erfordert eine große Flexibilität, da der Inhalt und der Verlauf des Sprechaktes meistens nicht vorhersehbar ist. Die Aussage von den Sprechpartner\_innen können nicht im Voraus erraten werden (vgl. Tsetskhladze, 2016, S. 18). Auf das Sprachniveau B1 bezogen sollen sich DaF-Lernende beispielsweise in Textsorten wie Diskussionen, Telefongesprächen, Gesprächen am Arbeitsplatz, formellen und informellen Gesprächen, Kauf-Verhandlungsgesprächen u.a. ausdrücken können (vgl. Institut national des langues, o.J., S. 7–8).

Zum anderen kann das Sprechen in der Form eines Monologs vorkommen. In diesem Fall richtet sich das monologische Sprechen eine Person oder eine Gruppe und zielt auf die Vermittlung und die Wiedergabe von Informationen ab (vgl. Tsetskhladze, 2016, S. 17). Das Sprechen erfolgt dabei ohne Rollenwechsel und lässt sich besser planen als das dialogische Sprechen. Die Sprecher\_innen können ihre Rede und den Aufbau ihres Textes nämlich vorbereiten (vgl. Tsetskhladze, 2016, S. 17). Beispiele für diese Kommunikationsart für das Sprachniveau B1 sind kurze Vorträge und Präsentationen, Berichte wie z.B. Reise- und Erfahrungsberichte, Referate, Kommentare, Erzählungen u.a. (vgl. Institut national des langues, o.J., S. 5–6).

## 2.4 Die Förderung der Fertigkeit *Sprechen* im DaF-Unterricht

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurden die Probleme hinsichtlich der Sprechfertigkeit im DaF-Kontext und die unterschiedlichen Formen des Sprechens behandelt. In diesem Unterkapitel wird zuerst das Paradox der Fehlerbehandlung präsentiert. Im Anschluss daran werden didaktisch-methodische Prinzipien sowie Sozial- und Arbeitsformen herangezogen, die zur Förderung des Sprechens in DaF-Kursen beitragen können.

### 2.4.1 Das Paradox der Fehlerbehandlung

Sprachliche Fehler gehören zum Erwerbsprozess einer fremden Sprache (vgl. Leiter, 2010, S. 8) und spielen eine wichtige Rolle für diesen. Die Korrektur und die Behandlung von Fehlern sollen die Lernenden nämlich dazu anregen, ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Durch diese Verfahren können die Betroffenen beispielsweise herausfinden, ob und welche Sprachfehler in ihren Produktionen auftreten, und diese im Anschluss daran bearbeiten und in ihren weiteren Lernprozess miteinbeziehen. Korrekturen und Fehlerbehandlung können jedoch im Rahmen mündlicher Sprachproduktionen problematisch für den Lernprozess sein, wenn diese z.B. zu invasiv und störend sind (vgl. Rösler, 2012, S. 156). Im Kapitel 2.1 wurde hervorgehoben, dass manche erwachsene DaF-Lernende Angst vor Fehlern haben und Bewertungen durch anderen befürchten. Aus diesem Grund trauen sich diese nicht, sich auf Deutsch im Unterricht zu äußern, was wiederum dazu führt, dass ihr Sprechanteil und somit auch ihre Chance zum Fortschritt verringert sein kann.

Im Bereich des Fremdspracherwerbs existieren didaktisch-methodische Prinzipien, anhand welcher solche Störfaktoren mitbedacht werden und mit Hilfe welcher das *Sprechen* in DaF-Kursen weiterhin gefördert werden kann. Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich mit diesen Prinzipien.

### 2.4.2 Didaktisch-methodische Prinzipien

Ein gelungener Fremdsprachenunterricht lässt sich mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Prinzipien beschreiben, die den Lehrkräften dabei helfen, den Unterricht bzw. die Aufgaben und Übungen zu gestalten. Darunter sind Prinzipien wie z.B. *Kompetenz-, Erfolgs-, Handlungs-, Aufgaben- und Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung* sowie *Lernaktivierung* zu finden (vgl. Funk et al., 2020, S. 16).

In einem sogenannten *kompetenzorientierten* Unterricht sind die zu erreichenden Lernziele deutlich formuliert, den Lernenden bekannt und in der Regel als Kann-Beschreibungen vorzufinden, wie z.B. „Ich kann eine Nachricht auf einer Mailbox hinterlassen“ (Funk et al., 2020, S. 18). So können die Lernenden ihre Leistungen, d.h. ihr Wissen und Können, selbst überprüfen (vgl. Funk et al., 2020, S. 17).

Die *Erfolgsorientierung* bedeutet, dass die (selbst)gesetzten Ziele erreicht werden (vgl. Funk et al., 2020, S. 18). Durch erfolgsorientierte Aufgaben werden sich die Lernenden ihrer Fortschritte im Spracherwerbsprozess bewusst, was außerdem dazu beiträgt, die Lernenden zu motivieren und ihr Selbstvertrauen zu fördern (vgl. Funk et al., 2020, S. 18). Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht müssen zudem *handlungsorientiert* sein. Lernende sollen nämlich nicht nur lernen, die anderen zu verstehen und sich zu verständigen, sondern auch mit der Zielsprache Deutsch zu handeln, d.h. auf das Gesagte von anderen zu reagieren, die eigene Meinung zu äußern, Bedeutungen von Wörtern und Gesten zu verstehen, zu argumentieren etc. So lernen die Betroffenen mit anderen, und zwar auch mit Menschen anderer Kulturen, sprachlich umzugehen und in Situationen zu handeln, welche ebenfalls außerhalb des Unterrichts auftreten können (vgl. Funk et al., 2020, S. 18). Diesbezüglich soll eine *Aufgabenorientierung* im Unterricht erfolgen. Die Aufgaben sollen die Lernenden auf die Verwendung des Deutschen mit einem Bezug zur eigenen Lebenswelt und auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten (vgl. Funk et al., 2020, S. 18). Dies bedeutet z.B. die Lernenden auf das Halten eines Vortrags, was ebenfalls im Rahmen des Studiums oder des Berufs vorkommen könnte, vorzubereiten. Um solche Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu entwickeln, sollen die Aufgaben im Unterricht eine *Interaktionsorientierung* aufweisen und die Lernenden dazu ermuntern, in einem sozialen Umfeld miteinander zu interagieren und zu handeln (vgl. Funk et al., 2020, S. 19). Die Interaktionen zwischen den Betroffenen, insbesondere die Partizipation der Lernenden im Unterricht wird deutlich erhöht, wenn die Lernenden an der Vorbereitung, der Durchführung und der Kontrolle der Aufgaben beteiligt sind (vgl. Funk et al., 2020, S. 19). Das Prinzip *Kontextualisierung* bedeutet, die Übung bzw. die Verwendung der Zielsprache in möglichst authentischen und anhand anwendungsbezogener Situationen zu gestalten, sodass beispielsweise Sätze im Unterricht verwendet und erworben werden, welche ebenfalls außerhalb in ähnlichen Situationen im alltäglichen Leben anwendbar sind (vgl. Funk et al., 2020, S. 19). Die Sätze, die dabei produziert werden, sollen eine beachtliche persönliche Relevanz für die jeweiligen Lernenden und einen Bezug zu den eigenen Interessen, Erfahrungen und Wissen haben, damit diese für den eigenen Sprachgebrauch nützlich sind (vgl.

Funk et al., 2020, S. 19). Darüber hinaus ist die *Personalisierung* im sprachlichen Handeln wesentlich für den Lernprozess. Wenn ein persönlicher Bezug auf die Interessen, die Herkunft, das Alter, den Bildungskontext u.a. hergestellt wird, tendieren die Lernenden dazu, sich die Inhalte und den Wortschatz langfristig einzuprägen (vgl. Funk et al., 2020, S. 20).

Eine gelungene Aufgabe lässt sich weiterhin durch die *Lerneraktivierung* charakterisieren, d.h. die aktive Teilnahme der Lernenden im Unterricht:

„Lernaktivierung bedeutet, dass sich Lernende aktiv in den Unterricht einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, Regeln selbst finden und überprüfen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten übernehmen“ (Funk et al., 2020, S. 21).

Darüber hinaus wird festgestellt, dass den Lernenden genug Gelegenheiten zum *Sprechen* gegeben werden soll. Dafür eignen sich Aktivitäten zum freien *Sprechen* wie z.B. Rollenspiele, Simulationen etc. gut (vgl. Grosinger, 2018, S. 24), vor allem wenn diese spontan erfolgen, denn die Sprechangst kann während Vorbereitungsphasen oder mit der Wartezeit entstehen (vgl. Grosinger, 2018, S. 8). Das Zurücktreten der Lehrkräfte bei solchen Aktivitäten ist auch von großer Bedeutung. Ohne Korrektur oder Eingriff ihrerseits können sich die Lernenden frei äußern (vgl. Grosinger, 2018, S. 24). Eine Art *self-talk* wird im Anschluss an das *Sprechen* ebenfalls empfohlen. Durch diesen sagen sich die Lernenden positive Rückmeldungen an sich selbst, was zum Vorteil hat, ihr Selbstbewusstsein zu verstärken (vgl. Grosinger, 2018, S. 27).

#### **2.4.3 Arbeits- und Sozialformen**

Der Fremdspracherwerb lässt sich im Unterricht in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen gestalten. Arbeitsformen bestimmen, wie Aufgaben und Übungen im Kurs zu erfüllen sind, und legen fest, wie die Interaktionen beispielsweise in Gruppen- und Partnerarbeit erfolgen sollen, oder wie die Lernenden miteinander arbeiten sollen und welche Aktivitäten durchgeführt werden (vgl. Funk et al. 2014: 54). *Karussell* bzw. *Kugellager*, *Stationenlernen*, *Klassenspaziergang*, *Laufdiktat* und *Kettenübung* bzw. *Reihenübung* sind einige Beispiele dazu. Die verschiedensten Arbeitsformen können unterschiedliche Sozialformen einbeziehen (vgl. Funk et al., 2020, S. 54).

Sozialformen werden in der Fremdsprachendidaktik wie folgt definiert:

„Unter Sozialformen des Unterrichts versteht man die verschiedenen Arten, wie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern und zwischen Lehrer und Schülern in der Klasse organisiert ist. Es werden *Klassenunterricht*, *(Klein-)Gruppenarbeit*, *Partnerarbeit* und *Einzelarbeit* unterschieden (...)“ (Storch, 2001a, S. 305).

Der Einsatz der jeweiligen Arbeits- und Sozialformen wird nach den besonderen Lernzielen bestimmt (vgl. Funk et al., 2020, S. 53) und bringt jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich. Lehrkräfte setzen oft *Klassen-* bzw. *Frontalunterricht* ein, um organisatorische Anweisungen gleichzeitig an alle Lernenden weiterzugeben, um neue Lerninhalte einzuführen, um Bild- und Filmmaterialien zu projizieren, aber auch für das Erstellen von Zusammenfassungen und für das Sicherstellen von Zwischenergebnissen (vgl. Funk et al., 2020, S. 60). Diese Sozialform ist zeit- und materialsparend, regt die Lernenden jedoch nicht zum gemeinsamen Handeln in der Zielsprache an (vgl. Funk et al., 2020, S. 60).

*Einzelarbeit* findet oft in Phasen des Lese- und Hörverständens statt, während welcher die Lernenden in ihrem eigenen Tempo arbeiten, sich Notizen machen und ihr Wissen selbstständig anwenden können (vgl. Funk et al., 2020, S. 61). Dabei können Lernende auch neue Wörter lernen und somit neuen Lernstoff festigen. *Einzelarbeit* kann ebenfalls einer Vorbereitungsphase dienen, in der sich die Lernenden z.B. Ideen zu einem Thema überlegen und dadurch mehr Selbstvertrauen für eine anschließende Arbeit im Plenum, mit Partner\_innen oder in Gruppen gewinnen können (vgl. Funk et al., 2020, S. 62).

*Partner-* und *Gruppenarbeiten* stellen kooperative Sozialformen dar, die die Zusammenarbeit bzw. Interaktionen zwischen den Lernenden fördern (vgl. Funk et al., 2020, S. 62). Sie werden wie folgt beschrieben:

„In kooperativen Sozialformen interagieren die Lernenden stärker untereinander, d.h. sie beraten Lösungswege, tauschen sich über Lernwege aus und diskutieren Ergebnisse. Der Vorteil kooperativer Sozialformen liegt auf der Hand: Sie verändern das Kommunikationsverhalten im Unterricht. Sie erhöhen nicht nur die Lernerbeteiligung und den Redeanteil der Lernenden, sondern lösen Prozesse aus, die das Lernen positiv beeinflussen“ (Funk et al., 2020, S. 56).

*Partnerarbeit* kann in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden: in „(...) Wiederholungs- und Übungsphasen zur Automatisierung von Sprachhandlungen und zur

Vertiefung des behandelten Lernstoffs (...)" (Funk et al., 2020, S. 63), aber auch in Phasen, in welchen sich die Lernenden gegenseitig korrigieren und helfen sowie über ihren Lernprozess und Lernerfolg reflektieren können (vgl. Funk et al., 2020, S. 63). Der Einsatz von *Partnerarbeit* erhöht die Sprechzeit der Lernenden, ermöglicht die aktive Teilnahme jenes und jener gleichzeitig und lässt sich weniger aufwendig (vgl. Funk et al., 2020, S. 63) als die *Gruppenarbeit* organisieren. Diese Sozialform gehört mithin zu den beliebtesten seitens der Lehrenden und Lernenden (vgl. Funk et al., 2020, S. 63). Die Lernenden tendieren jedoch dazu, in Partnerarbeit auf ihre Erstsprache zurückzugreifen – wenn diese für beide Lernenden dieselbe ist – oder sich dabei mit anderen Dingen zu beschäftigen (vgl. Funk et al., 2020, S. 65). Die Zusammenarbeit zwischen Partner\_innen funktioniert ebenfalls nicht optimal, wenn das Leistungsniveau beider Lernenden zu weit auseinanderliegt, oder wenn sich beide nicht miteinander verstehen (vgl. Funk et al., 2020, S. 65).

In der Sozialform *Gruppenarbeit* bearbeiten Lernende Arbeitsaufträge selbstständig (vgl. Funk et al., 2020, S. 68) und im Idealfall in Gruppenkonstellationen von vier bis sechs Mitgliedern (vgl. Funk et al., 2020, S. 71). Die Einteilung der Lernenden in *Paare* oder *Gruppen* wird mitunter nicht anhand von Lernzielen getroffen und kann unterschiedlich erfolgen: Nach Zufall, Sympathien oder durch Bestimmung von Seiten der Lehrperson (vgl. Funk et al., 2020, S. 69). Damit die *Gruppenarbeit* gut gelingt, muss diese gut geplant werden. Dafür müssen die Ziele der jeweiligen Aufgaben, die Gruppenkonstellationen, die Rollen der einzelnen Lernenden dabei sowie die Zeitplanung festgelegt werden (vgl. Funk et al., 2020, S. 69–70). Die Arbeitsaufträge sollen zudem schriftlich z.B. auf einem Arbeitsblatt zugänglich sein, damit die Lernenden auf diese zurückgreifen können, wenn diese die Anweisungen bei den mündlichen Erklärungen nicht verstanden haben (vgl. Funk et al., 2020, S. 72). Mit dem Einsatz einer *Gruppenarbeit* entstehen außerdem verschiedene Gruppenkonstellationen und somit auch unterschiedliche Arbeitstempo. Aus diesem Grund sollen zusätzliche Aufgaben für schnellere Lernende und Alternativaufgaben bzw. Lösungshilfe für Lernende, die von den Aufgaben über- oder unterfordert sein könnten, mitgedacht werden (vgl. Funk et al., 2020, S. 72). Die Auswertung der Ergebnisse aus den jeweiligen Gruppen kann beispielsweise im Plenum oder in sogenannten Wirbelgruppen erfolgen (vgl. Funk et al., 2020, S. 73). In Wirbelgruppen verläuft die Auswertung der *Gruppenarbeit* wie folgt:

„Es werden Gruppen mit möglichst gleicher Anzahl von Teilnehmern gebildet. Die einzelnen Gruppen A-B-C erhalten arbeitsteilige Aufgaben und bearbeiten diese. Zur Präsentation der Ergebnisse, d.h. durcheinandergewirbelt. Die neuen Gruppen nennt man auch Expertengruppe, da jedes Mitglied für seinen Themenbereich Experte ist und nur sie oder er darüber Auskunft geben kann“ (Funk et al., 2020, S. 73).

Im Gegensatz zur *Partnerarbeit* wird *Gruppenarbeit* wenig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Funk et al., 2020, S. 57). Auf der einen Seite neigen manche Lehrkräfte nämlich dazu, eine *Gruppenarbeit* einzusetzen, weil ihnen unklar ist, worin genau ihre Rolle als Lehrende dabei besteht, vor allem hinsichtlich der Frage, ob sie sich währenddessen zurückhalten müssen oder ob sie in die jeweiligen Gruppen gehen und mit den Lernenden sprechen sollen (vgl. Funk et al., 2020, S. 68). In der theoretischen Fundierung wird festgestellt, dass Lehrkräfte meistens die *Gruppenarbeit* beobachten, jede Gruppe beraten und zu weiteren Lösungsmöglichkeiten anregen (vgl. Funk et al., 2020, S. 73). Auf der anderen Seite kann die Arbeit in Kleingruppen von den unterschiedlichen Lernerfahrungen der Lernenden erschwert werden, vor allem wenn diese z.B. an lehrerzentrierten Unterricht gewohnt und folglich nicht mit einer Zusammenarbeit mit Lernpartner\_innen vertraut sind (vgl. Funk et al., 2020, S. 52). Sinnvoll scheint daher, sich als Lehrperson über die Lernbiografie der Lernenden zu informieren (vgl. Funk et al., 2020, S. 52), um diese in der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen.

Im Rahmen einer *Partner-* und *Gruppenarbeit* werden die Lernenden also dazu gebracht, zu zweit oder in Gruppen von maximal sechs Mitgliedern zusammenzuarbeiten, sich über ihre Ergebnisse, ihren Lernerfolg und ihren Lernprozess auszutauschen und sich gegenseitig zu helfen. Solche kleinen Gruppenkonstellationen lösen weniger Sprechangst aus als größere Gruppen (vgl. Grosinger, 2018, S. 8) und schaffen somit eine angenehmere Atmosphäre, in der sich die Lernenden mehr trauen, in der Zielsprache zu sprechen, was wiederum dazu führt, ihren Sprechanteil im Unterricht zu erhöhen. *Partner-* und *Gruppenarbeit* bilden also Sozialformen, die zur Förderung des *Sprechens* im DaF-Unterricht beitragen können.

## 2.5 Das (*Peer-*)Feedback

In den vorherigen Kapiteln wurden die Fertigkeit *Sprechen* im DaF-Unterricht und Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung dieser dargestellt. Im Folgenden wird die *Peer-*

Feedback-Methode, auf welche sich diese Arbeit fokussiert, genauer betrachtet. Zuerst wird *Feedback* als Definition behandelt und es werden dessen verschiedenen Arten präsentiert. Im Anschluss daran werden die Vor- und Nachteile der Methode erläutert und die Voraussetzungen, die zum Erfolg der Methode führen, sowie Konzepte und Ideen dazu dargelegt.

### 2.5.1 Definitionen

Der Begriff *Feedback* (aus dem Englischen) wird im allgemeinen Sprachgebrauch der deutschen Sprache verwendet und wird im Duden-Wörterbuch als eine Reaktion definiert, „(...) die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o.Ä. vom Kommunikationspartner verstanden wird [und zu einer bestimmten Verhaltensweise oder -änderung geführt hat]“ (Dudenredaktion, o. J.-a). Das Wort *Feedback* lässt sich also in Ausdrücken verwenden wie z.B. „jemandem ein Feedback geben“ (Dudenredaktion, o. J.-a) oder „ein [spontanes] Feedback bekommen“ (Dudenredaktion, o. J.-a). Als Synonyme dazu werden *Rückkoppelung* und *Rückmeldung* im Deutschen genannt (vgl. Dudenredaktion, o. J.-a).

In der Fremdsprachendidaktik wird Feedback jedoch etwas präziser definiert. In einer von John Hattie und Shirley Clarke (2019) durchgeführte Befragung wurden tausend Lehrpersonen gefragt, diesen Begriff zu bestimmen. Die zehn meist aufgezählten Definitionen wurden in einer Liste – „the ten Cs“ (Hattie & Clarke, 2019, S. 1) – zusammengefasst und lauten wie folgt:

“Comments – give comments on the way you are doing something

Clarification – answering student questions in class

Criticism – when you are given constructive criticism

Confirmation – when you are told you are doing it right

Content development – asking about the comment

Constructive reflection – giving someone positive and constructive reflections in their work

Correction – showing what you did right or wrong, which helps you

Cons and pros – someone telling the pros and cons about your work

Commentary – they comment on my work

Criterion – relative to a standard” (Hattie & Clarke, 2019, S. 1).

Das Wort Feedback kann weiterhin im Kontext von Fehlerkorrektur neben Begriffen wie *repair*, *treatment*, *negative evidence*, *correction* und *corrective feedback* verwendet werden (vgl. Leiter, 2010, S. 3). In diesem Fall wird das Feedback als ein allgemeiner Begriff beschrieben, der Informationen charakterisiert, die von Zuhörer\_innen bezüglich des Empfangs und des Verständnisses einer Nachricht gegeben werden (vgl. Leiter, 2010, S. 3).

Hattie und Clarke weisen auf eine ähnliche Definition hin und verstehen Feedback als eine von einer dritten Person gegebene Handlung bzw. Information, die Auskunft über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verständnisses gibt (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 3). Dieses wird darüber hinaus als Information wahrgenommen, die die Lücke füllt, zwischen dem Ort, an dem sich die Lernenden in ihrem Lernprozess befinden und dem Ort, an dem sich diese (als nächstes) befinden sollen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 4). Dafür benötigen die Lernenden Anhaltspunkte, anhand derer sie ihre Leistungen einschätzen können, wie z.B. der sprachliche Standard, die zu erreichende Ziele und die geeigneten Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 4).

Dahingehend können Feedbacks verschiedene Funktionen erfüllen, die jeweils ein unterschiedliches Wirksamkeitsniveau erweisen. Diese können beispielsweise dazu dienen, Fehler zu korrigieren, Missverständnisse aufzuklären, Ratschläge zu geben, Strategien zur besseren Verständigung des Materials bis hin zu Umstrukturierungen des Verständnisses zu übermitteln (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Somit zieht das Feedback die nächsten Schritte der Leistungen bzw. des Lernprozesses der Lernenden in Betracht (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 19).

Die Wirksamkeit eines Feedbacks lässt sich jedoch auch von anderen Faktoren beeinflussen, wie z.B. die Feedbackgeber\_innen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Ob die Rückmeldungen aufgaben- oder egobezogen bzw. personenbezogen sind und wie und ob diese empfangen und gehandelt werden, sind weitere Faktoren, die für den Prozess eine wichtige Rolle spielen und im schlimmsten Fall negative Einflüsse für die Feedbacknehmer\_innen verursachen können (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Um dies zu vermeiden, wird in der Fremdsprachendidaktik dazu angeregt, dem Erhalt, dem Verständnis und der Bearbeitung des erhaltenen Feedbacks mehr Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5).

## 2.5.2 Arten von Feedbacks

Das Konzept des Feedbacks lässt sich im Rahmen der (Fremd-)Sprachendidaktik weiterhin in mehrere Kategorien unterscheiden, in welchen die jeweiligen Feedbackarten bestimmten Funktionen zugewiesen werden. Darunter sind das *formative*, das *oral corrective* Feedback (OCF), das ‚*affective*‘ und ‚*cognitive*‘, das *beschreibende* und *bewertende*, das *personalisierte* sowie das *Peer*-Feedback zu finden.

Das *formative* Feedback bildet eine übergeordnete Kategorie und stellt Informationen dar, die den Lernenden mitgeteilt werden und die dazu bestimmt sind, ihr Denken oder Verhalten zu ändern, um das Lernen zu verbessern (vgl. Hutflesz, 2021, S. 3). In anderen Worten kann dieses z.B. zur Verdeutlichung von Sprachwissenslücken und auch zur Reduktion des Drucks bei leistungsschwächeren Lernenden dienen (vgl. Hutflesz, 2021, S. 3).

Das *corrective* Feedback entspricht einer Unterkategorie von der *formativen* Art und bezeichnet Reaktionen, die den Lernenden über auftretende sprachliche Fehler informieren (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6). Diese Art von Rückmeldungen kann sowohl schriftlich (*written corrective feedback*) als auch mündlich (*oral corrective feedback*) erfolgen (vgl. Hutflesz, 2021, S. 3). Dieses kann außerdem sowohl in *focus-on-form* Aktivitäten eingesetzt werden, wie z.B. in *Fülle die Lücken*-Übungen, und hilft den Lernenden beim Verständnis einer neu erlernten grammatischen Struktur, als auch in *focus-on-meaning* Aktivitäten bzw. in Produktionsphase (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6). In diesem Fall wird das (*oral*) *corrective Feedback* als Wahrnehmung von *form-meaning* Zuordnungen verwendet, wodurch kognitive Vergleiche und Änderungen ermöglicht werden (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6).

Eine weitere Differenzierung betrifft das *cognitive* und *affective* Feedback (vgl. Leiter, 2010, S. 4). Während das erste sich auf das tatsächliche Verständnis bezieht, bezieht sich das letztere auf die motivierende Unterstützung, die sich die Gesprächspartner\_innen während einer Interaktion leisten (vgl. Leiter, 2010, S. 4).

Das Feedback lässt sich ebenfalls in zwei anderen Arten charakterisieren, und zwar als *beschreibendes* und *bewertendes* Feedback. Die *beschreibenden* Rückmeldungen informieren über die Wirkung einer Leistung und geben keine Bewertung (vgl. Adams, 2020, S. 2). Die Feedbackgeber\_innen können diesbezüglich z.B. aufgefordert werden, die Stellungnahme der Sprecher\_innen zu einem Thema zu identifizieren und diese für das Feedback

zusammenzufassen (vgl. Adams, 2020, S. 3). In diesem Zusammenhang können die Sprecher\_innen durch die erhaltenen Rückmeldungen erfahren, ob ihre Stellungnahme klar war (vgl. Adams, 2020, S. 3). Im *bewertenden* Feedback wird die Leistung der Lernenden hingegen beurteilt. Dafür können Feedbackregeln oder Kriterienkataloge den Feedbackgeber\_innen Hilfestellung geben (vgl. Adams, 2020, S. 3). Diese können beispielsweise aufgefordert werden, subjektiv einzuschätzen, ob die Stellungnahme der Sprecher\_innen in einer Äußerung klar genug dargestellt wurde und gegebenenfalls, den Sprecher\_innen Ratschläge zur Änderung bzw. zur Verbesserung mitteilen (vgl. Adams, 2020, S. 3). Für diese Art von Rückmeldungen ist das Lernen bzw. die Entwicklung von Beurteilungskompetenzen notwendig (vgl. Adams, 2020, S. 3).

Im Rahmen des *personalisierten* Feedbacks haben die Sprecher\_innen die Möglichkeit, den Zuhörer\_innen bzw. den Feedbackgeber\_innen anzubieten, sich auf bestimmte Aspekte ihrer Produktion zu fokussieren und ihnen eine Rückmeldung bezüglich dieser zu geben. Dafür können die Sprecher\_innen z.B. einige Fragen für das Feedback selbst formulieren (vgl. Adams, 2020, S. 3).

Sowohl Lehrende als auch Mitlernende können Feedbacks geben. Das Konzept des *Peer-Feedbacks* unterscheidet sich jedoch von den oben genannten Arten von Rückmeldungen dahingehend, dass das Feedback in diesem Fall ausschließlich von Mitlernenden (*Peers*) mitgeteilt wird.

Im Rahmen eines *Peer-Feedbacks* zur mündlichen Sprachproduktion liegt der Fokus auf der Kommunikation zwischen Lernenden hinsichtlich des Austausches von Lernstrategien, Ideen und Vorschlägen etc. (vgl. Center for Teaching and Learning, 2017, S. 1) und somit auf dem Zusammenlernen. Anders gesagt entspricht dieses Konzept einem wechselseitigen Feedback unter Lernenden, durch welches diese die Möglichkeit haben, ihr Wissen und ihre (sprachlichen) Kompetenzen durch den Kontakt mit den *Peers* in die Praxis umzusetzen und weiterzuentwickeln. Diese Methode ermöglicht den Lernenden ihren Lernprozess selbstständig zu steuern (vgl. Janicka, 2017, S. 189), stellt diese in den Mittelpunkt des Lernprozesses und gehört somit zu den modernen Lernkonzepten (vgl. Janicka, 2017, S. 189).

Die Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen der *Peer-Feedback*-Methode erfolgt im nächsten Kapitel.

### 2.5.3 Vor- und Nachteile von *Peer-Feedback*

Im vorherigen Unterkapitel wurde bereits erwähnt, dass die Methode des *Peer-Feedbacks* ein wesentliches Konzept für den Fremdsprachenerwerb darstellt. Auf der einen Seite schafft dieses nämlich eine realistische und natürliche Kommunikationssituation, in der die Lernenden als „sozial handelnde Personen“ (Feld-Knapp, 2019, S. 19) agieren und darauf abzielen, ihre sprachlichen und kommunikativen Bedürfnisse zu bedienen (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 19) sowie zu verbessern. Auf der anderen Seite ermöglicht diese Methode eine gegenseitige Unterstützung unter Lernenden (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 19). Solange die Rückmeldungen konstruktiv mitgeteilt, verstanden und empfangen werden, können die Lernenden davon profitieren und sowohl ihre Sozialkompetenzen (vgl. Rozenberg, 2022, S. 263), ihre metakognitiven Lern- und Urteilskompetenzen, als auch ihre kommunikativen Sprachkompetenzen (vgl. Janicka, 2017, S. 189) (weiter)entwickeln. Bei solch einem wechselseitigen Austausch beschäftigen sich die Lernenden intensiv mit ihrem Lernprozess (vgl. Janicka, 2017, S. 189) und können sich im Anschluss daran ihrer Schwächen und Stärken bewusst werden (vgl. Janicka, 2020, S. 99). Diese können also erfahren, an welchen Aspekten im nächsten Schritt ihres Lernprozesses weitergearbeitet werden soll (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 18). Mit anderen Worten helfen Feedbacks dabei, das Selbstbewusstsein der Lernenden bezüglich ihres Spracherwerbs zu steigern (vgl. Grosinger, 2018, S. 27).

Im Kapitel 2.1 wurde hervorgehoben, dass der geringe Sprechanteil der Lernenden im Fremdsprachenunterricht ein Problem für die Förderung der Fertigkeit *Sprechen* und somit für die Entwicklung von Sprachkompetenzen in der Zielsprache darstellen kann. Mit der *Peer-Feedback*-Methode lernen die Betroffenen nicht nur mit anderen Personen bzw. mit ihren Mitlernenden umzugehen, sondern übernehmen dabei die Rolle von Kommunikator\_innen (vgl. Feld-Knapp, 2019, S. 19). Dies trägt dazu bei, ihre Partizipation, d.h. ihren Sprechanteil im Fremdsprachenunterricht, zu erhöhen (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6; vgl. Janicka, 2017, S. 189).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachproduktion und mit der der anderen kann auch einer positiven Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht dienen (vgl. Janicka, 2017, S. 189). Die Lernenden erhalten hier nicht ein Feedback von der Lehrperson, sondern auf Augenhöhe von Mitlernenden (vgl. Center for Teaching and Learning, 2017, S. 1), wodurch die Angst vor dem Sprechen und vor Bewertungen reduziert werden kann (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6). Diesbezüglich können *Peer-Feedbacks* die Motivation der Lernenden erhöhen, wenn

diese bestimmte Regeln einhalten und wenn die Leistungen der einzelnen Lernenden beispielsweise mit den der anderen nicht verglichen werden (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 4). Ein motivierendes Feedback soll z.B. Informationen darüber vermitteln, wie sich die Betroffenen verbessern können und welche Fortschritte im Vergleich zu früheren Leistungen bereits gemacht wurden (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 4). Dadurch wird das Selbstbewusstsein der Lernenden bezüglich ihres Lernprozesses ebenfalls gefördert. Hattie und Clarke heben nämlich dazu hervor: „[F]eedback (...) is assumed to be the most conventional way of giving some kind of response to students about their work or learning“ (Hattie & Clarke, 2019, S. 2). Das Feedback durch *Peers* ermöglicht außerdem subjektive Wahrnehmungen von mehreren Sprechpartner\_innen, d.h. vielseitige Rückmeldungen aus verschiedenen Ansichten (vgl. Adams, 2020, S. 3; vgl. Janicka, 2020, S. 99). Bei freien Phasen des Unterrichts wie Dialogen, Vorträgen, Monologen etc. können sich die *Peers* auf einen oder mehrere bestimmte Aspekte fokussieren und ein Feedback bezüglich dieser geben. Während sich eine bzw. ein Lernende während der mündlichen Sprachproduktion z.B. auf den Inhalt konzentriert, kann eine andere bzw. ein anderer auftretende sprachliche Fehler schriftlich festhalten (vgl. Storch, 2001b, S. 304). Auf diese Weise ergänzen sich die Rückmeldungen.

Obwohl die Lerner\_innen in der Regel zum Einsatz der Methode und zur Mitteilung von konstruktiven Feedbacks ausgebildet werden (mehr dazu um Kapitel 2.5.4), wird davon ausgegangen, dass die Rückmeldungen jedoch problematisch sein können, wenn diese zu kurz vorgenommen werden bzw. nicht ausführlich genug, wie z.B. „Mir hat es gut gefallen.“ oder gar inhaltlich falsch sind. Es bleibt weiterhin unklar, wie auf solche Rückmeldungen eingegangen werden soll und wie die Lernenden inhaltlich falsche Rückmeldungen unterscheiden können. Auch zu subjektiv formulerte Kommentare können eine Herausforderung darstellen, vor allem wenn die Lernenden die für ihren Lernprozess wichtige Informationen aus dem erhaltenen Feedback nicht herausfiltern können und bestimmte Rückmeldungen nicht mit einer gewissen Distanz empfangen (vgl. Janicka, 2020, S. 99). In diesem Fall wird kein Nutzen aus dem *Peer*-Feedback gezogen, sondern dieses könnte den Glauben der Lernenden an die eigenen Leistungen und deren Qualität negativ beeinflussen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5) und sich folglich negativ auf die Motivation auswirken. Aus diesem Grund lässt sich diese Methode bei erwachsenen Lerner\_innen gut einsetzen, da diese über die Fähigkeiten verfügen sollten, selektiv zuzuhören (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5) und die hilfreichen Informationen von den zu subjektiven herauszufiltern.

Der Einsatz der Methode im Rahmen der Förderung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht leistet ebenfalls die Weiterentwicklung weiterer Fertigkeiten, wie Hören. Als Feedbackgeber\_innen sehen sich die Lernenden im Stande ihr Verständnis in der Fremdsprache – in diesem Fall Deutsch – zu verbessern (vgl. Hutflesz, 2021, S. 6), da das Verstehen von der mündlichen Sprachproduktion von den *Peers* im Deutschen Voraussetzung für die Zuhörenden für das Erteilen von Feedbacks ist.

Dieses Konzept wird jedoch, trotz der oben genannten Vorteile, im Fremdsprachenunterricht wenig eingesetzt (vgl. Leiter, 2010, S. 84). Dies lässt sich auf die zahlreichen Voraussetzungen, die für den Einsatz dieser Methode erforderlich sind, zurückzuführen. Im nachstehenden Unterkapitel werden diese näher behandelt.

#### **2.5.4 Voraussetzungen zum Erfolg der *Peer-Feedback*-Methode**

Wie bereits beschrieben, lässt sich die Wirksamkeit und somit der Erfolg der *Peer-Feedback*-Methode im Fremdsprachenunterricht von unterschiedlichen Faktoren beeinflussen. Eine wichtige Voraussetzung für diese Methode ist die Vorbereitung der Lernenden. Eine Besprechung des Verlaufs der Methodik, der Zielsetzungen und der sich daraus ergebenden Vorteile (vgl. Adams, 2020, S. 5), sowie des Verhaltens der Lernenden bei der Feedbackmitteilung (vgl. Storch, 2001b, S. 304) ist hier bedeutend, und zwar nicht nur für die Zustimmung zum Einsatz des *Peer-Feedbacks* (vgl. Adams, 2020, S. 5), sondern auch um das Verständnis der Lerner\_innen gegenüber den erhaltenen Rückmeldungen zu fördern. Die Abklärung solcher Aspekte trägt außerdem dazu bei, eine positive und vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen, die das Erlernen der Fremdsprache nur unterstützen kann (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 7; vgl. Janicka, 2017, S. 182). Unter diesen Bedingungen trauen sich die Lernenden nämlich mehr zu Wort zu kommen und untereinander zu interagieren, was ihre Partizipation im Unterricht deutlich erhöht (vgl. Storch, 2001b, S. 13).

Die Methode erweist sich weiterhin als erfolgreich, wenn diese im Unterricht respektvoll, d.h. ohne Bloßstellung, umgesetzt wird (vgl. Center for Teaching and Learning, 2017, S. 4). Der Gebrauch eines Kriterienkatalogs, eines Beurteilungsrasters sowie von Feedbackregeln kann dabei helfen, den Erfolg der Methode zu optimieren (vgl. Adams, 2020, S. 3). Die Lernenden können ihr Feedback sozusagen mit Hilfe eines Kriterienkatalogs lenken und bestimmte Aspekte berücksichtigen, wie z.B. die Struktur der Rede oder die klare Stellungnahme der

Sprecher\_innen. Etablierte Feedbackregeln können weiterhin dazu dienen, die Qualität der Rückmeldungen zu verbessern, wenn diese z.B. klarstellen, dass das Feedback „sachlich und konkret sein“ (Adams, 2020, S. 2) soll oder „verbesserungsorientiert sein, aber auch bereits gut gelungene Aspekte aufzeigen [soll]“ (Adams, 2020, S. 2).

Das *Peer*-Feedback allein, d.h. die Mitteilung des Feedbacks an die Sprecher\_innen, hat wenig Einfluss auf das Lernen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Um dessen Wirksamkeit zu erhöhen, soll das Feedback empfangen und bearbeitet sowie mit einem effektiven Lernen und mit Lernstrategien kombiniert werden (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). So wird sichergestellt, dass die Lernenden bzw. die Sprecher\_innen die *Peers*-Rückmeldungen wahrnehmen und diese im weiteren Lernprozess miteinbeziehen. Dafür soll das Feedback aber effizient sein und darauf fokussieren, den Lernenden dabei zu helfen, sich zu verbessern (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Damit die Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt oder außerhalb des Kurses darauf zurückgreifen können, ist ein schriftliches Festhalten der Rückmeldungen wichtig.

### **2.5.5 Konzepte und Ideen zum (*Peer*-)Feedback**

In der Fremdsprachendidaktik existieren bereits einige Ideen und Konzepte zum Einsatz der *Peer*-Feedback-Methode im Unterricht, die in diesem Unterkapitel beschrieben werden. Eine erste Idee besteht darin, dass sich das Feedback auf vier verschiedenen Ebenen vollziehen lässt: auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung, auf der Prozessebene, auf der Ebene der Handlungsregulierung und auf der Ebene des Selbst (vgl. Janicka, 2017, S. 183). Auf der ersten Ebene erhalten die Sprecher\_innen Rückmeldungen im Zusammenhang mit der Aufgabe. Im Genauerem wird ihnen mitgeteilt, ob die Aufgabe erfolgreich gelöst wurde (vgl. Janicka, 2017, S. 183). Das Feedback hier ähnelt einer Korrektur und erweist sich als effektiv, wenn durch dieses auf falsche Interpretationen oder Verständnisse hingedeutet wird (vgl. Janicka, 2017, S. 183). Auf der zweiten Ebene können die Rückmeldungen der Feedbackgeber\_innen dabei helfen, die bei der Leistung auftretenden Fehler zu entdecken und (Lern-)Strategien zu vermitteln (vgl. Janicka, 2017, S. 183). Die Ebene der Handlungsregulierung umfasst die Förderung der Autonomie der Lernenden, durch die kognitive Lernstrategien sowie Selbstevaluation ermöglicht werden (vgl. Janicka, 2017, S. 183). Die Ebene des Selbst erweist sich nur unter bestimmten Bedingungen effektiv, vor allem wenn das Feedback an dem „Selbstkonzept der Schüler“ (Janicka, 2017, S. 183) anknüpft und solche Anmerkungen wie „Du bist großartig, weil du die Aufgabe sorgfältig gelöst hast, indem du das angemessene

Konzept angewendet hast“ (Janicka, 2017, S. 183) enthält. Die Rückmeldungen können sich also auf unterschiedlichen Aspekten beziehen. Um zu einem möglichst konkreten und vollständigen Feedback zu führen, sollten die Aspekte im Voraus festgelegt werden, auf welche sich die Lernenden beim Feedback konzentrieren sollen.

Ein anderes Konzept stellt das dreistufige FSE-Modell dar: *Fakten – Stellungnahme – Erwartungen*, wonach das Feedback in diesen drei Kategorien gegliedert wird. Zunächst nehmen Feedbackgeber\_innen Bezug auf konkrete und beobachtbare *Fakten* bzw. Situationen, und leiten ihre Rückmeldungen mit Ausdrücken wie „Ich habe beobachtet, dass ...“ (Janicka, 2020, S. 90) ein. Im nächsten Schritt geben Feedbackgeber\_innen eine subjektive *Stellungnahme* ab, indem diese Bezeichnungen wie z.B. „Ich finde, dass ...“ (Janicka, 2020, S. 90) verwenden. Letztendlich teilen diese *Erwartungen* und womöglich auch Lösungsvorschläge den Sprecher\_innen mit, wie z.B. „Ich würde mir wünschen / Es wäre besser ...“ (Janicka, 2020, S. 90).

Die *Fünf-Finger*-Methode ist ein weiteres Konzept, das für einen Einsatz im Unterricht mit Kindern bzw. mit Schüler\_innen konzipiert wurde und in der außerdem einige Anhaltspunkte des FSE-Modells wiederzufinden sind. Die Lerner\_innen erhalten zwar eine aufgezeichnete Hand, auf der jeder Finger eine oder mehrere Anmerkungen zu einem festgelegten Themenfeld enthält:

„Daumen: „Das war super!“ / „Topp [sic!], das war klasse!“

Zeigefinger: „Darauf möchte ich besonders hinweisen:“ / „Das ist mir aufgefallen“ oder „Das war für mich besonders wichtig:“

Mittelfinger („Stinkefinger“): „Das hat mir nicht gefallen:“

Ringfinger: „Das war für mich das Schmuckstück“ / „Damit bin ich zufrieden“ oder „So habe ich mich gefühlt:“ oder „Das nehme ich mit:“

Kleiner Finger: „Das ist mir zu kurz gekommen:“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, o. J., S. 24).

Dieses kinderleichte Modell dient als Hilfestellung für Schüler\_innen und ist daher für eine Verwendung mit erwachsenen Lernenden weniger geeignet. Die verwendeten Anmerkungen lassen sich jedoch z.B. in den oben genannten Kategorien *Fakten* und *Stellungnahme* einordnen. Die Anmerkung „Das war für mich besonders wichtig:“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität

und Bildungsforschung München, o. J., S. 24) könnte der Kategorie Stellungnahme zugeordnet werden. In dem Sinne ermöglicht die *Fünf-Finger*-Methode ein Feedback auf unterschiedlichen Ebenen. Ein ebenfalls interessanter Aspekt hier ist die Abwechslungsmöglichkeit zwischen positiven und negativen Punkten für das Feedback. Obwohl dieses Modell ursprünglich für Schüler\_innen konzipiert wurde, könnte dieses als Beispiel für eine visuelle Darstellung der Struktur eines vielfältigen Feedbacks ebenfalls für erwachsene Lernenden darstellen. Das Modell könnte nämlich das Geben als auch das Nehmen von Feedbacks für Lerner\_innen erleichtern und optimieren, die das *Peer*-Feedback zu ihrer Lernkultur nicht zählen. Die *Fünf-Finger*-Methode kann als Hilfestellung zum *Peer*-Feedback im Rahmen einer mündlichen Sprachproduktion dienen, bietet jedoch den Feedbacknehmer\_innen keine bzw. wenig Möglichkeiten, um auf das Feedback zu einem späteren Zeitpunkt zurückzugreifen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, o. J., S. 25) und dieses zu bearbeiten. Auch hier ist die schriftliche Festhaltung der Rückmeldungen für die Bearbeitung des Feedbacks wesentlich.

In Kapitel 2.5.4 wurde auf die Wichtigkeit der Bearbeitung des *Peer*-Feedbacks hingewiesen. Dieses soll nämlich dazu dienen, die erhaltenen Rückmeldungen näher zu betrachten und die Veränderungsmöglichkeiten sowie die Lernstrategien in die Praxis umzusetzen. Diesbezüglich könnte ein Arbeitsauftrag zur Bearbeitung des Feedbacks z.B. darin bestehen, die eigenen Leistungen bzw. die eigene mündliche Sprachproduktion zu überarbeiten und dabei die Rückmeldungen von den *Peers* zu berücksichtigen (vgl. Adams, 2020, S. 4). Im Anschluss daran könnte die *Peer*-Feedback-Methode noch einmal eingesetzt werden, damit die Lernenden erneut Feedbacks, aber diesmal auf die überarbeitete Version der eigenen Produktion bekommen (vgl. Adams, 2020, S. 4). So können die Lernenden beispielsweise die ihnen vorgeschlagenen Lernstrategien ausprobieren und sehen, ob diese für sie geeignet sind. Die Betroffenen können auch ihre Fortschritte sehen und sich dessen bewusst werden, an welchem Punkt sie weiterarbeiten müssen.

Zusammenfassend hat das Feedback durch *Peers* viele Vorteile für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Dieses erfordert zwar genaue Anwendungsvoraussetzungen, ermöglicht es aber, den Lernenden konkrete und vielfältige Informationen zu vermitteln, die für das Erlernen der Zielsprache und für den Lernprozess nützlich sind. Darüber hinaus entwickeln die Lernenden dabei weitere Kompetenzen als sozial handelnde Personen und erhöhen ihre Partizipation im Unterricht. Jede Lerngruppe hat eine

andere Dynamik und keine Lernsituation entspricht immer der Vorherigen. Aus diesem Grund muss die Anwendung dieser Methode mit den einzelnen Lerngruppen ausprobiert werden, um festzustellen, ob diese sich auch als geeignet erweist.

### 3 Methodisches Vorgehen

Da die Wirkungen und Vorteile der *Peer-Feedback*-Methode in den bisherigen Forschungen vor allem theoretisch diskutiert wurden, soll im folgenden praktischen Teil auf die persönlichen Einstellungen von DaF-Lernenden und -Lehrenden bezüglich dieser eingegangen werden.

Vor der Durchführung der Forschung unterlagen dieser Arbeit folgende Hypothesen: auf der einen Seite wird vermutet, dass die Methode des *Peer-Feedbacks* im DaF-Kurs geschätzt ist, solange diese in einer angenehmen und freundlichen Lernatmosphäre umgesetzt und solange diese mit Respekt und Vertrauen angewendet wird (vgl. Rösler, 2012, S. 155). Auf der anderen Seite wird spekuliert, dass sich diese Methode als unpassend bzw. als unangenehm für erwachsene DaF-Lernende erweisen könnte. Als Erwachsene beherrschen DaF-Lernende meistens ihre Erstsprache(n) und womöglich auch weitere Sprachen sehr gut und ihre mündlichen Sprachkompetenzen werden in der Regel nicht infrage gestellt. Indem sie die *Peer-Feedback*-Methode anwenden, werden die Lernenden im Gegensatz dazu gebracht, sich mit ihren mündlichen Leistungen im Deutschen, mit ihren eventuellen Sprachfehlern und mit dem Feedback der Mitlernenden auseinanderzusetzen. Diese Lernmethode könnte in diesem Sinne für manche Lernenden neu sein oder ihrer Lernkultur und ihren Lernerfahrungen widersprechen. Der Einsatz des *Peer-Feedbacks* könnte somit für manche Lernenden bedeuten, ihre Komfortzone verlassen zu müssen, was ihr Selbstvertrauen folglich beeinträchtigen und sie als Individuen in unbehagliche Situationen bringen kann.

Das Hauptziel dieser Masterarbeit besteht einerseits darin, die Einstellungen und Erfahrungen von erwachsenen DaF-Lernenden und DaF-Lehrenden zur *Peer-Feedback*-Methode darzustellen und zu analysieren. Andererseits wird angestrebt, mögliche Schwachstellen bzw. Probleme innerhalb dieser Methode und deren Einsatz im Unterricht anhand der Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden herauszufinden, und gegebenenfalls auch weitere Vorteile hervorzuheben.

Dieses Kapitel beschäftigt sich daher mit dem methodischen Vorgehen im empirischen Teil. Zuerst wird das Forschungsdesign präsentiert und es werden ethische Überlegungen dargelegt. Anschließend werden die Vorgehensweise zur Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse erklärt.

### 3.1 Forschungsdesign

Der Fokus dieser Arbeit richtet sich, wie bereits festgelegt, auf die persönlichen Einstellungen erwachsener DaF-Lernender und DaF-Lehrender zum *Peer-Feedback* im Unterricht. Um möglichst individuelle Ergebnisse zu gewinnen, die in der Analyse miteinander verglichen werden sollen, wurde eine qualitative Datenerhebungsmethode gewählt, und zwar das Leitfadeninterview. Dieses lässt nicht nur Möglichkeiten für offene Fragen und Antworten und individuelle Ergebnisse zu, sondern liefert auch ein hohes Maß an Flexibilität (vgl. Caspari et al., 2016, S. 162–163). Mit Leitfadeninterviews haben Interviewende nämlich die Gelegenheit nachzufragen und die Frage an die einzelnen Proband\_innen anzupassen und somit vertiefte Antworten und ausführlichere Erzählungen zu sammeln.

Das Forschungsdesign lässt sich in drei Phasen unterteilen: die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse. Die Datenerhebung besteht einsteils aus zwei DaF-Unterrichtsbeobachtungen am Österreich Institut Bratislava – jeweils in einer B1.2 und B2.2 Lerngruppe – in denen die *Peer-Feedback*-Methode eingesetzt wurde. Anderenteils werden die Daten aus Interviews mit Lernenden und Lehrenden aus denselben Lerngruppen erhoben. Zum Einsatz der *Peer-Feedback*-Methode wurde ein Unterrichtsmaterial von der Forscherin nach Absprache mit den jeweiligen Lehrpersonen hergestellt und eine Aufgabe zum spontanen *Sprechen* vorgesehen. Im Anschluss dieser sollen die Lernenden ein Feedback von ihren *Peers* zu ihrer mündlichen Sprachproduktion erhalten. Nachfolgend sollen insgesamt sieben Proband\_innen – fünf Lernende aus der B2.2 Lerngruppe und ihre Lehrperson sowie die Lehrperson der B1.2 Lerngruppe – mithilfe eines Leitfadeninterviews befragt werden. Dabei wird sich zunächst nach der Lern- bzw. Lehrbiografie der Proband\_innen im Allgemeinen und anschließend nach ihren Erfahrungen bezüglich der mündlichen Sprachproduktion im Deutschen und deren Förderung im Unterricht erkundigt. Danach sollen konkrete Fragen zum angewandten *Peer-Feedback* gestellt und mögliche Schwachstellen in der Methode angesprochen werden. Weiterhin soll zu eventuellen Verbesserungsvorschlägen zu dessen

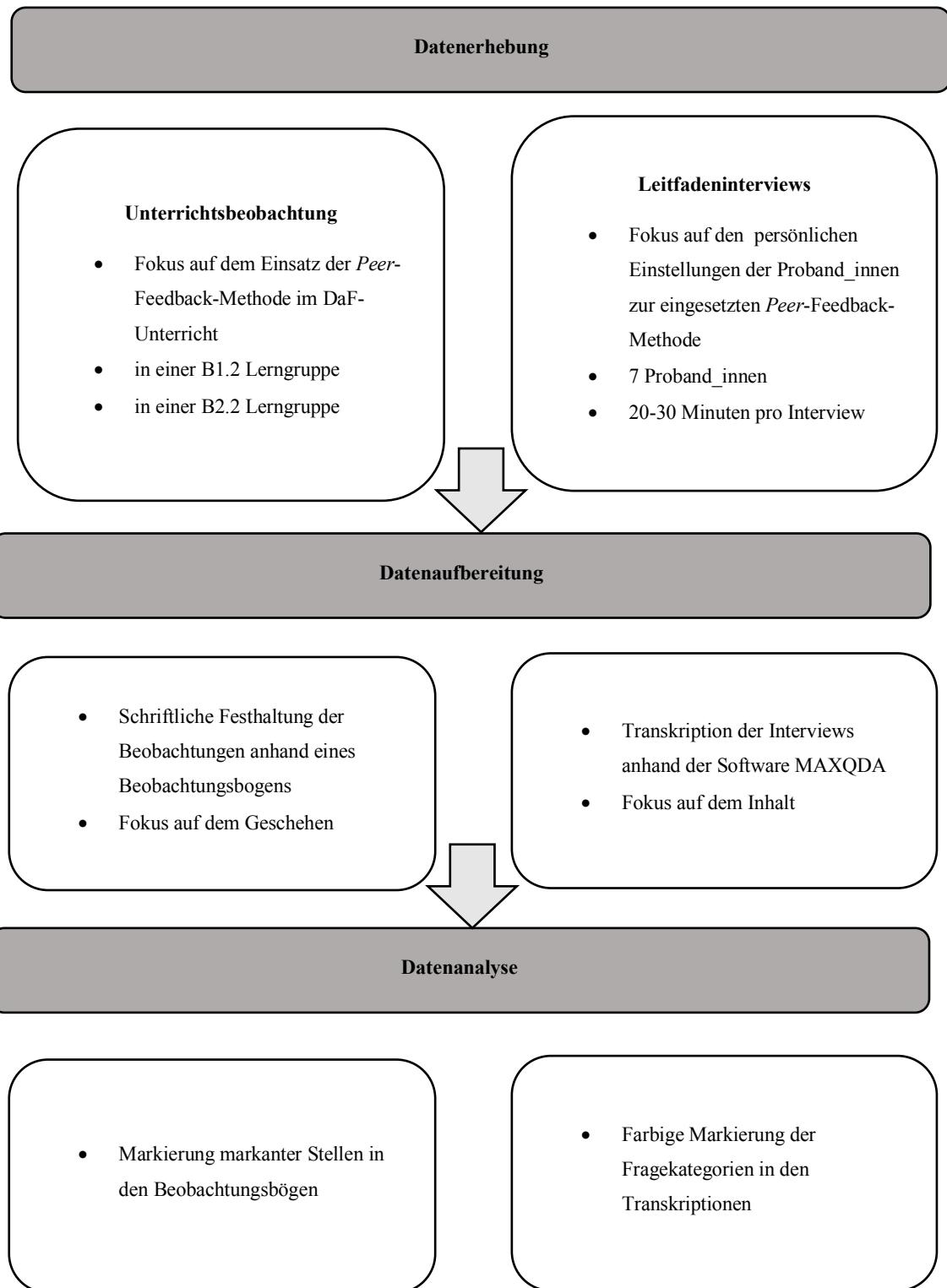
Einsatz im Unterricht angeregt werden. Die einzelnen Interviews sollen zwischen 20 und 30 Minuten dauern und mit einem Smartphone aufgenommen werden.

Die erhobenen Daten sollen anschließend aufbereitet werden. Während die gewonnenen Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen bereits parallel zu diesen anhand eines Beobachtungsbogens aufbereitet und im Anschluss daran vervollständigt werden sollen, sollen die Interviews mit der Software MAXQDA<sup>3</sup> transkribiert werden.

Die letzte Phase dieses empirischen Teils besteht in der Analyse der gewonnenen Daten. Dabei werden die bereits aufbereiteten Daten nach Fragekategorien aus den jeweiligen Leitfäden miteinander verglichen, um eventuelle Gemeinsamkeiten, gegebenenfalls Unterschiede hervorzuheben.

---

<sup>3</sup> MAXQDA ist eine Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse.



*Abbildung 1: Forschungsdesign*

### 3.2 Reflexion und Überlegungen zur Nachvollziehbarkeit

In solch einer qualitativen Studie, die kontextabhängig ist und im Rahmen welcher die Forscherin der Subjektivität der Forschungsbeteiligten gegenübergestellt wird, spielen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Transparenz eine wichtige Rolle für die Wissenschaftlichkeit der Arbeit. Da die erhobenen Daten weiterhin durch interpretative Verfahren aufbereitet und analysiert werden sollen, ist die Selbstreflexivität der Forscherin ebenfalls wesentlich. Einzelfaktoren zum Forschungskontext, wie beispielsweise der Bezug zum Forschungsfeld und zu den Proband\_innen sowie die Identifikation mit den Forschungsbeteiligten (vgl. Schmelter, 2014, S. 43) sollen dokumentiert und reflektiert werden. Weiterhin soll über die Vorgehensweise und über die Entscheidungen reflektiert werden, die in den unterschiedlichen Phasen dieser Forschung (Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse) getroffen wurden. Die genaue Beschreibung der Untersuchungskontexte soll außerdem dazu dienen, das Kriterium Limitation und Reichweite zu gewährleisten (vgl. Schmelter, 2014, S. 43).

Die Erhebung der Daten für diese Forschung soll zunächst einmal durch Beobachtungen in zwei Kursen erfolgen, in denen die *Peer-Feedback*-Methode eingesetzt wird. Da ein und derselbe Kurs aufgrund vieler Parameter nicht identisch in zwei Lerngruppen verlaufen kann, wurde in dieser Forschung entschieden, einige Parameter zu vereinheitlichen und in beiden Unterrichtseinheiten möglichst ähnlich vorzugehen, d.h. beide Unterrichte gleich zu planen und die *Peer-Feedback*-Methode gleichermaßen einzusetzen. Nach Absprache mit der Lehrperson aus den jeweiligen zu beobachtenden Lerngruppen wurde dafür ein einziges Unterrichtsmaterial für beide Gruppen mit einer Aufgabe zum Sprechen von der Forscherin erstellt. In dieser Aufgabe werden die Lernenden dazu gebracht, einen Monolog zu halten (Aufgabenorientierung), zu welcher die Lernenden ein Feedback von den anderen Lernenden erhalten sollen (Handlungsorientierung). Somit wird die Methode in die Praxis umgesetzt. Für diese Sprechaufgabe wird eine Zusammenarbeit in Kleingruppen geplant (Interaktionsorientierung), während der sich die Lehrperson und die Kursleiterin<sup>4</sup> zurückhalten,

---

<sup>4</sup> Mit dem Begriff *Kursleiterin* wird im Folgenden die Forscherin bzw. die Verfasserin dieser Masterarbeit bezeichnet.

jedoch um Hilfe gebeten werden können. In solchen kleinen Kreisen wird nicht nur versucht, eine angenehmere Sprechsituation für die Lernenden zu schaffen, sondern auch die eventuelle Sprechangst dieser zu reduzieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihren Sprechanteil in der Unterrichtseinheit zu erhöhen. Unter diesen Umständen können die Sprecher\_innen, zeitlich gesehen, einen längeren Monolog halten und die Zuhörenden ihren *Peers* mehr Feedback geben.

Das Thema der Sprechaufgabe sollte für die Lernenden vertraut und möglichst ansprechend sein, damit diese über die dazu benötigten Sprachmittel verfügen, um Bezug auf ihre persönlichen Interessen und Erfahrungen in ihrer spontanen Rede nehmen zu können (Personalisierung). Daher wurde sich für das Hauptthema *Urlaub* entschieden und Bilder mit den Unterthemen *Urlaubsziele*, *Urlaubsarten*, *Familienurlaub*, *Wohnwagen* etc. wurden zur Auswahl angeboten. So haben die Lernenden die Möglichkeit, bei der Aufgabe, eines von den drei zur Verfügung gestellten Bildern auszuwählen, das für sie am interessantesten ist und zu welchem sie sich gern ausdrücken wollen (Lernaktivierung). Somit besteht die Möglichkeit, dass sich die Betroffenen vom Thema und vom ausgewählten Bild mehr motiviert fühlen zu sprechen und dass die Sprechübung optimal durchgeführt wird.

Da die Lehrpersonen mit dem Gegenstand der Studie nicht vertraut waren, wurde entschieden, der Verfasserin dieser Arbeit die Rolle der Kursleiterin und den Lehrpersonen die Rolle der Unterstützerinnen für diese zwei Unterrichtseinheiten zu übergeben. Diesbezüglich legte die Forscherin viel Wert darauf, die Lernenden über ihr Kommen in den Unterricht und über die Durchführung der Studie zu informieren. Auf diese Weise wissen die Lernenden, was auf sie zukommt, und der eventuelle Stress und die Sprechangst, die mit der mündlichen Sprachproduktion verbunden sein könnten, d.h. das Sprechen in der Zielsprache Deutsch in Gegenwart einer völlig fremden Person, wird so weit wie möglich reduziert. Die Forscherin hielt es außerdem nicht für notwendig, den Proband\_innen das Thema und das Ziel der Forschung zu verheimlichen und die Verwendung bestimmter Begriffe wie *Peer-Feedback* und *Methode* zu vermeiden, denn es geht dabei genau darum, ihre Einstellungen zum Thema *Peer-Feedback* und zum Einsatz dieser Methode im DaF-Unterricht einzuholen.

Die Datenerhebung soll weiterhin durch Leitfadeninterviews mit Lehrenden und Lernenden aus den selben beobachteten Unterrichtseinheiten erfolgen. Da die Forscherin und die Interviewpartner\_innen unterschiedliche Erstsprachen haben, wurde beschlossen, die

Interviews in der Sprache durchzuführen, die von allen Beteiligten gesprochen wird, nämlich Deutsch. Dahingehend sollten die interviewten Lernenden mindestens das Sprachniveau B1 aufweisen, damit diese in der Lage sind, die Fragen zu beantworten und dabei ihre Gefühle und ihre Meinung bezüglich des Themas *Sprechen* sowie zur *Peer-Feedback*-Methode im Unterricht auszudrücken.

Aufgrund der Unberechenbarkeit der Reaktion der Interviewpartner\_innen zu den gestellten Fragen und des Verlaufs der einzelnen Interviews trotz der Verwendung eines Leitfadens ist eine gewisse Flexibilität bei diesen wesentlich. Die Forscherin soll den Inhalt und den Zweck des Interviews folgendermaßen genau kennen, Einfühlungsvermögen aufbringen und in der Lage sein, die Fragen umzuformulieren sowie diese an den Proband\_innen anzupassen, wenn dies erforderlich ist. Die Leitfäden wurden daher so konzipiert, dass die gestellten Fragen, mehr oder weniger offen formuliert werden und an den Forschungspartner\_innen angepasst werden können.

Obwohl die Proband\_innen freiwillig an dieser Studie teilnehmen und ihre Teilnahme durch eine Zustimmungserklärung bestätigen, wird ihre Identität aus ethischen Gründen im ganzen Forschungsprozess geschützt. Ihre persönlichen Informationen wie Namen und Vornamen werden dafür in der Transkription der Interviews beispielsweise durch LP1 (für Lehrperson 1) und LN1 (für LN1) pseudonymisiert.

Die Anmerkungen aus den Unterrichtsbeobachtungen werden angesichts der Kontextabhängigkeit der erhobenen Daten schriftlich anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten und die Interviews werden mit einem Smartphone aufgenommen. Die Transkription der Interviews wird zudem im Anhang dieser Arbeit beigefügt, um die Sicherung und die Verlässlichkeit der Daten zu gewährleisten (vgl. Caspari et al., 2016, S. 17).

### **3.3 Datenerhebung**

#### **3.3.1 Unterrichtsbeobachtung**

Der Einsatz der *Peer-Feedback*-Methode sollte, wie bereits festgelegt, in beiden Lerngruppen gleichermaßen erfolgen. Nachdem die Lehrpersonen die Forscherin an den jeweiligen Lerngruppen vorgestellt haben, soll die Forscherin die Rolle der Kursleiterin und die

Lehrpersonen die Rolle der Unterstützer\_innen übernehmen. Die Aufgabe und das Prinzip des *Peer-Feedbacks* sollen im Anschluss daran von der Kursleiterin den Lerngruppen erklärt werden, woraufhin die Lernenden die Aufgabe in Kleingruppen durchführen sollen. Währenddessen sollen sich die Kursleiterin und die Lehrpersonen den Lernenden für eventuelle Fragen zur Verfügung stehen. Am Ende des Kurses soll eine Gruppenreflexion im Plenum über die Aufgabe und die eingesetzte Methode erfolgen, und diese soll von der Kursleiterin geleitet werden.

Die Sprechaufgabe soll anhand des von der Forscherin erstellten Lehrmaterial durchgeführt werden (siehe *Abbildung 2: Unterrichtsmaterial 1/2* und *Abbildung 3: Unterrichtsmaterial 2/2*). Dieses soll vor der Erklärung der Aufgabe und des Prinzips des *Peer-Feedbacks* an den Lernenden verteilt werden, damit die Betroffenen die Anweisungen von der Kursleiterin entsprechend folgen und sich ein konkretes Bild von der Aufgabe machen können. Auf dem Lehrmaterial werden die Sozialform (*Gruppenarbeit, 2-3 Mitgliedern*) und die Lernziele für die Sprechaufgabe bekannt gegeben, wie beispielsweise *Ich kann zum ausgewählten Thema frei sprechen, meine Meinung und Erfahrung ausdrücken, begründen und argumentieren*. Diese Informationen dienen der Kompetenzorientierung und sollen den Lernenden einerseits dabei helfen, Kenntnis von den Zielen der Aufgabe zu haben und sie andererseits bei der Durchführung dieser zu unterstützen. Anschließend werden Anweisungen zum Verlauf und zur Durchführung der Aufgabe gegeben: Die einzelnen Lernenden sollen zuerst ein Bild auswählen, über das sie sprechen möchten. Dazu können sie zwei oder drei Punkte auswählen, zu welchen sie ein Feedback bekommen möchten. Schließlich sind Anweisungen über die Rolle der Lernenden als Sprechende und als Zuhörende zu finden. In ihrer Rede sollen die Sprechenden beispielsweise ihre Bildauswahl begründen, das Bild beschreiben und sich über das Thema dieses ausdrücken, indem sie ihre Meinung dazu äußern. Die Zuhörenden sollen sich hingegen Notizen zur mündlichen Leistung von ihren *Peers* machen und ihnen ein konstruktives Feedback im Anschluss daran mitteilen.

## Ein Bild/Foto beschreiben und interpretieren

**Sozialform:** Gruppenarbeit (2-3 Mitglieder)

**Lernziele:**

- Ich kann ein Bild/Foto beschreiben.
- Ich kann zum ausgewählten Thema frei sprechen, meine Meinung und Erfahrung ausdrücken, begründen und argumentieren.
- Ich kann die *Peer-Feedback*-Methode selbstständig anwenden und meinen Kolleg/innen ein konstruktives Feedback geben.

### Aufgabe:

Sie arbeiten in Gruppen. Wählen Sie ein Bild aus, über das Sie sprechen möchten.

!!! Achtung, jedes Bild darf nur einmal in der Gruppe ausgewählt werden.

Sie erhalten nach dem Sprechen ein *Feedback* von den anderen Mitgliedern. Sie können zwei oder drei Punkten nennen, zu denen Sie Rückmeldungen haben möchten.

### Der/Die Sprechende

- Begründen Sie, warum Sie sich für dieses Bild entschieden haben.
- Beschreiben Sie das Bild.
- Gehen Sie dann auf das Thema des Bildes ein: Was ist das Thema? Was sagt das Bild aus? Äußern Sie Ihre Meinung und stellen Sie Vermutungen an.

### Der/Die Zuhörende

- Machen Sie sich Notizen zur Präsentation Ihrer einzelnen Kolleg/innen und geben Sie ihnen ein konstruktives *Feedback* dazu.

### Ein Bild/Foto beschreiben und interpretieren

#### Bild 1



#### Bild 2



#### Bild 3



Die Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen sollen mithilfe eines von der Forscherin selbsterstellten Beobachtungsbogen (siehe *Abbildung 4: Beobachtungsbogen*) schriftlich festgehalten werden. Der Bogen soll bereits während des Unterrichtsgeschehens, d.h. während der Gruppenarbeit ausgefüllt sowie im Anschluss an die jeweiligen Einheiten vervollständigt werden.

Der Beobachtungsbogen lässt sich in fünf Fokuspunkte unterteilen: *Einführung*, *Vorbereitungsphase*, *Bildung der Gruppen*, *Aufgabe/Einsatz der Peer-Feedback-Methode*, *Reflexion nach der Aufgabe*. Die Kategorien *Einführung* und *Vorbereitungsphase* sollen dazu dienen, den Einstieg in den Unterricht und die Vorbereitung der Lernenden zur Aufgabe sowie zum Einsatz der Methode zu beobachten. Hierbei soll sicher festgestellt werden, dass die Lernenden über die Forschung informiert und dass ihnen die Aufgabe und das Prinzip des *Peer-Feedbacks* erklärt wurden. Die Beobachtungen sollen nicht nur anhand Antworten zu offenen Fragen wie beispielsweise *Wie wird der Unterricht gestartet?* festgehalten werden, sondern ebenfalls anhand einer Art Check-Liste. Diese soll dabei helfen, das Geschehen und die gegebenen Informationen in beiden Gruppen zu überprüfen und zu vergleichen. In der *Einführung* soll z.B. überprüft werden, ob die Forscherin den Gruppen vorgestellt wird und ob die Lernenden darüber informiert werden, dass es sich bei ihrem Besuch um eine Unterrichtsbeobachtung für eine Forschung über das *Sprechen* im DaF-Unterricht handelt. Unter dem Punkt *Vorbereitungsphase* soll weiterhin eingetragen werden, ob die Ziele der Aufgabe erläutert werden und ob Hilfestellungen für die Mitteilung der Feedbacks zur Verfügung gestellt werden. Die Frage *Gibt es Fragen seitens der LN<sup>5</sup> zur Aufgabe/Methode/Zusammenarbeit?* bezieht sich auf den Erhalt der Anweisungen über die zu führende Aufgabe und über den Einsatz des *Peer-Feedback*. Der nächste Fokus der Beobachtungen besteht in der *Bildung der Gruppen*. Da der Kursleiterin das Profil der Lernenden und die Gruppendynamik sowie die Zahl der anwesenden Teilnehmer\_innen bis zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheiten unbekannt waren, konnten die Gruppen unterschiedlich und spontan gebildet werden. Diesbezüglich soll daher vor allem angemerkt werden, wer die Gruppen bildet (die Lehrperson, die Kursleiterin oder die Lernenden selbst) und wie die Lernenden darauf reagieren, denn die Gruppeneinstellungen können die

---

<sup>5</sup> Lernenden

Zusammenarbeit, den Erfolg der Aufgabe und den der eingesetzten Methode positiv bzw. negativ beeinflussen. Die *Aufgabe* und *der Einsatz der Peer-Feedback-Methode* sollen im nächsten Schritt im Mittelpunkt der Beobachtung stehen. Die Forscherin soll dabei versuchen, die Gruppenarbeit zu beobachten, jedoch ohne in die Gruppe einzugreifen, um die Lernenden bei der Aufgabe nicht zu stören. In dieser Phase soll darüber hinaus beobachtet werden, ob die Lernenden um Hilfe bitten und ob die Rolle der Kursleiterin und der Lehrpersonen eingehalten werden. Ebenfalls wird versucht festzustellen, ob die Kommunikation in den einzelnen Kleingruppen respektvoll verläuft, ob die Zusammenarbeit erfolgreich zu sein scheint, und zwar ob die Lernenden aktiv miteinander arbeiten. Der letzte Fokus der Beobachtungen stellt die *Gruppenreflexion* am Ende des Unterrichts dar. Das Ziel dieser Reflexion ist, erste Eindrücke der Lernenden über die durchgeführte Aufgabe und die Anwendung des *Peer-Feedbacks* zu sammeln. Die Verfasserin dieser Arbeit sollte sich dabei an die persönliche Meinung der Betroffenen über die Aufgabe und die *Peer-Feedback-Methode* sowie an ihre Reaktion bezüglich der kritischen Anmerkungen von ihren *Peers* interessieren. Verbesserungsvorschläge sollten ebenfalls dabei besprochen werden. Die Frage, ob die Lernenden daran gebeten werden, ihre Sprachproduktion anhand der erhaltenen Feedbacks zu bearbeiten, gilt hier als eine zusätzliche Frage für den Fall, dass sich die Lehrperson spontan dazu entscheidet, eine Hausaufgabe bezüglich dieser zu geben. Die Rolle der Kursleiterin steht im Fokus der Beobachtungen in verschiedenen Phasen des Unterrichts: in der *Vorbereitungsphase*, bei der *Gruppenbildung*, während der *Aufgabe* sowie während der *Gruppenreflexion*. So wird angestrebt, Veränderungen und Merkmale bezüglich der Rolle der Kursleiterin während den unterschiedlichen Phasen zu beobachten und eventuelle Schlussfolgerungen hinsichtlich dieser zu ziehen. Die Frage *Worin besteht die Rolle der KL<sup>6</sup> während der Vorbereitungsphase?* soll beispielsweise dabei helfen, das Geschehen in dieser Phase genauer unter die Lupe zu nehmen und eventuell hervorzuheben, ob Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten in beiden Gruppen an dieser Stelle entstehen, z.B. ob eine Gruppe mehr Erklärungen, mehr Beispiele oder mehr Unterstützung benötigt.

---

<sup>6</sup> Kursleiterin

## BEOBACHTUNGSBOGEN

Beobachtungskriterien	Beobachtungen
<b>Einführung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wie wird der Unterricht gestartet? Begrüßung, Organisatorisches etc.</li> <li>◆ Vorstellung der Forscherin an der Lerngruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Studentin der Universität Wien in Österreich. Zukünftige DaF-Lehrkraft.</li> <li><input type="checkbox"/> Durchführung einer Forschung im Rahmen einer Masterarbeit: <i>Unterrichtsbeobachtung /Interviews</i></li> </ul>
<b>Vorbereitungsphase</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wie werden die LN<sup>7</sup> auf den Einsatz der Methode bzw. auf die Aufgabe vorbereitet? Anweisungen, Erklärungen, Hilfestellungen, Beispiele etc.</li> <li>◆ Werden die Anweisungen zur Aufgabe klar erläutert? Erklärungen, Beispiele etc.</li> <li>◆ Gibt es Fragen seitens der LN zur Aufgabe/Methode/ Zusammenarbeit?</li> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL in der Vorbereitungsphase?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Die Aufgabe und deren <u>Ziele</u> wird kurz von der KL<sup>8</sup> an den LN erklärt.</li> <li><input type="checkbox"/> Das Arbeitsblatt <i>Aufgabe</i> wird an den LN verteilt und gemeinsam im Plenum gelesen.</li> <li><input type="checkbox"/> Die Aufgabe wird genauer erklärt.</li> <li><input type="checkbox"/> Das Feedbackgeben (<i>Feedbackregeln</i>) wird von der KL an den LN erklärt.</li> <li><input type="checkbox"/> Das Arbeitsblatt <i>Hilfestellungen</i> wird an den LN verteilt und gemeinsam gelesen.</li> </ul>

<sup>7</sup> Lernenden

<sup>8</sup> Kursleiterin

<b>Bildung der Gruppen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wie werden die Gruppen für die Zusammenarbeit gebildet? Von der KL/LP/ von den LN selbst? Nach Zufall, Affinität, Sitzordnung?</li> <li>◆ Wie reagieren die LN auf die Aufteilung der Gruppen? Akzeptanz, Verhandlung, Resignation etc.</li> </ul>	<p>Die Gruppen werden von</p> <p><input type="checkbox"/> der KL  <input type="checkbox"/> der LP  <input type="checkbox"/> den LN selbst gebildet.</p>
<b>Aufgabe / Einsatz der <i>Peer-Feedback-Methode</i></b>	
<b>Die Zusammenarbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wie scheint sich die <i>Zusammenarbeit</i> in den einzelnen Gruppen zu entwickeln? Gut, Unklarheiten, Hilfeaufruf etc.</li> </ul>	
<b>Die Kommunikation in den Gruppen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wie scheint sich die <i>Kommunikation</i> in den einzelnen Gruppen zu entwickeln? Respektvoll, aktiv, abwechselnd etc.</li> </ul>	
<b>Die Rolle der KL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL während der Gruppenarbeit?</li> </ul>	
<b>Reflexion nach der Aufgabe</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Gibt es Rückmeldungen seitens der LN bezüglich der Aufgabe/ Methode/ Zusammenarbeit?</li> <li>◆ Welche Arten von Rückmeldungen gibt es? Beschwerden, positive Rückmeldungen, Unzufriedenheit etc.</li> <li>◆ Werden die LN aufgefordert, ihre Sprachproduktion anhand der erhaltenen Feedbacks zu bearbeiten?</li> </ul>	
<p><b>Die Rolle der KL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL nach der Aufgabe/dem Einsatz der Methode?</li> </ul>	

*Abbildung 4: Beobachtungsbogen*

### 3.3.2 Interviews

Daten sollen weiterhin mittels Interviews mit Lernenden und Lehrenden erhoben werden, die an einem von den zwei beobachteten Unterrichtseinheiten teilgenommen haben. Die einzelnen Interviews sollen mit einem von der Forscherin erstellten Leitfaden durchgeführt werden. Da die Interviewpartner\_innen unterschiedlichen Status (Lernende und Lehrende) und somit verschiedenen Erfahrungen sowie Ansichten haben, sollen zwei Leitfäden dabei verwendet werden: einer für die Lernenden (siehe *Abbildung 5: Interviewleitfaden - Lernenden*) und einer für die Lehrenden (siehe *Abbildung 6: Interviewleitfaden - Lehrenden*). Die Struktur beider Leitfäden soll jedoch gleich sein, damit die Reihenfolge der angesprochenen Themen eingehalten und den Vergleich der erhobenen Daten in der Analyse erleichtert wird. Die Interviewpartner\_innen sollen weiterhin offene, jedoch konkrete Fragen gestellt werden, damit diese sich frei äußern und ihre Antworten selbst steuern können. So kann die Forscherin die Frage an den Proband\_innen anpassen und um ausführlichen Antworten erbitten.

Die Leitfäden sind in drei Themenkategorien unterteilt: *Zur Lern- bzw. Lehrbiografie, zur Fertigkeit Sprechen und zur Peer-Feedback-Methode*. Die Forscherin legt nämlich viel Wert darauf, sich zunächst nach der *Lern- bzw. Lehrbiografie* der Interviewpartner\_innen zu erkundigen, denn eventuelle Rückschlüsse bezüglich des Sprechens im Deutschen können daraus gezogen werden. Durch ihre Erzählungen können ebenfalls Rückschlüsse in Bezug auf ihre Ansichten zum *Peer-Feedback* gezogen werden. Dahingehend werden die Lernenden beispielsweise gefragt: *Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-LN<sup>9</sup> erzählen?* und *Sprichst bzw. lernst du Deutsch auch außerhalb des Unterrichts?*. Neben der offenen Frage *Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-Lehrende erzählen?*, können an den Lehrenden konkreteren Fragen wie z.B. *Hast du viele Erfahrungen mit erwachsenen LN?* oder *Seit wann unterrichtest du schon erwachsene Lernenden?* gestellt werden.

Im Anschluss daran soll die Fertigkeit *Sprechen* innerhalb des Unterrichts angesprochen werden. Auf der einen Seite werden die Lernenden beispielsweise gefragt, ob diese im Unterricht gern zum Wort kommen, wie auf ihre sprachlichen Fehler beim Sprechen reagiert wird und wie sie die Hilfe von anderen Personen schätzen. Solche Fragen sollen dazu dienen, eventuelle Befürchtungen und Vorbehalte der Lernenden bezüglich des Sprechens im Deutschen in der Datenanalyse zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite werden die Lehrenden gebeten, darüber zu berichten, wie die Fertigkeit *Sprechen* in ihrem Unterricht mit erwachsenen Lernenden gefördert wird und welche Schwierigkeiten dabei entstehen. Dazu wird sich danach erkundigt, wie auf Sprachfehler beim mündlichen Ausdruck in ihren Kursen eingegangen wird und wie die Sprechenden die Rückmeldungen der Zuhörenden entgegennehmen. Die zu diesen Fragen erhaltenen Informationen können sich gegenseitig ergänzen und folglich dazu dienen, die Verhältnisse der Betroffenen zur Fertigkeit *Sprechen* im DaF-Unterricht und die Förderung dieser besser nachzuvollziehen. Die letzte Fragekategorie betrifft die Methode des *Peer-Feedbacks* im Unterricht im genaueren. Nachdem die Proband\_innen gefragt werden, ob die Methode ihnen bekannt war, wird sich danach erkundigt, wie sie die Methode wahrgenommen haben und ob sie diese gern wieder einsetzen wollen. Die Verwendung sehr konkreter Fragen dabei, z.B. *Wie war das Feedback*

---

<sup>9</sup> Lernende(n)

*von deinen Kolleg\_innen? Waren sie hilfreich? Konntest du etwas davon mitnehmen? bzw. Hast du etwas Neues dabei gelernt?, zielt auf klare und deutliche Hinweise zur eingesetzten Methode ab. Schließlich wird nach Verbesserungsvorschlägen zum weiteren Einsatz des Peer-Feedbacks im DaF-Unterricht angeregt. Auch diesbezüglich werden konkrete Fragen gestellt, wie z.B. *Würdest du etwas an dieser Methode ändern?.* Mit diesen wird angestrebt, kritische Überlegungen über die Methode zu erhalten und über die eventuellen zukünftigen Einsätze dieser nachzudenken.*

INTERVIEWLEITFADEN - LERNENDE				
	Leitfragen	Erwartungscheck /Antwortthemen	Konkrete Fragen	Steuerungsfragen (bei Bedarf)
<b>Zur Lernbiografie</b>				
1	<b>Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-LN erzählen?</b>	Lernbiografie Daten Fakten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie lange lernst du schon die deutsche Sprache?</li> <li>- Sprichst bzw. lernst du Deutsch auch außerhalb des Unterrichts?</li> <li>- Warum hast du dich entschieden, Deutsch zu lernen?</li> </ul>	
2	<b>Wie ist dein Verhältnis zur Sprache Deutsch?</b>	Einstellungen zum Deutschen Positive/negative Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wann verwendest du die deutsche Sprache?</li> <li>- Sprichst du gern auf Deutsch?</li> <li>- Gibt es Situationen, in welchen du nicht gern auf Deutsch sprichst?</li> </ul>	z.B. zu Hause, mit Freunden, mit der Familie, in Büros, beim Arzt etc.  z.B. im Unterricht, zu Hause, in der Arbeit

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was gefällt dir (nicht) an der deutschen Sprache?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>z.B. die Grammatik, die Satzbildung ...</li> </ul>
--	--	--	---	---

### Zur Fertigkeit Sprechen

3	<b>Wie ist es im Unterricht, sprichst du da auch gern auf Deutsch?</b>	Erfahrung im Unterricht		Kannst du ein Beispiel nennen?
4	<b>Was passiert im Unterricht, wenn jemand einen Fehler beim Sprechen macht?</b>	Erfahrung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>Werden die Fehler korrigiert?</li> </ul>	
5	<b>Wie schätzt du die Hilfe von anderen Personen beim Sprechen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einstellungen</li> <li>- zur Fehlerkorrektur</li> <li>- zur Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie findest du es, wenn jemand deine Fehler beim Sprechen korrigiert, oder wenn jemand dir hilft, einen Satz zu formulieren?</li> <li>- Wie reagierst du darauf?</li> </ul>	

### Zur Peer-Feedback-Methode

6	<p>Du hast letztens die <i>Peer-Feedback</i>-Methode im Unterricht eingesetzt.</p> <p><b>Kanntest du diese Methode schon?</b></p>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfahrungen mit der Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hast du diese Methode schon verwendet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>z.B. im Unterricht? in der Arbeit?</li> </ul>

7	<p><b><u>Wie hast du diese Methode im Unterricht gefunden?</u></b></p> <p>Wie ist dir mit dieser Methode gegangen?</p>	<p>positive/negative Einstellungen</p> <p>Gefühle</p> <p>Kritiken</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hat die Zusammenarbeit in deiner Gruppe gut funktioniert?</li> <li>- Wie war das Feedback von deinen Kolleg_innen? Waren sie hilfreich? Konntest du etwas davon mitnehmen? bzw. Hast du etwas Neues dabei gelernt?</li> <li>- Magst du es, Feedback von den anderen LN zu bekommen?</li> <li>- Wie hast du dich wiederum gefüllt, als du das Feedback an den anderen LN gegeben hast?</li> <li>- Wie hast du dich gefüllt nach dem Einsatz dieser Methode?</li> <li>- Hast du danach noch darüber nachgedacht?</li> </ul>	<p>Können Sie vielleicht die Zusammenarbeit mit den anderen LN beschreiben?</p> <p>z.B. Lernstrategien, Ratschläge, neue Wörter, neue grammatischen Regeln</p>
8	<p><b><u>Möchtest du in Zukunft die Methode des Peer-Feedbacks im Unterricht weiter einsetzen?</u></b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum (nicht)?</li> <li>- Würdest du etwas an dieser Methode ändern oder würdest du etwas anders machen?</li> </ul>	

*Abbildung 5: Interviewleitfaden - Lernenden*

## INTERVIEWLEITFADEN - LEHRENDE

	Leitfragen	Erwartungscheck/Antwortthemen	Konkrete Fragen	Steuerungsfragen (bei Bedarf)
<b>Zur Lehrbiografie</b>				
1	<p>Du unterrichtest am Österreich Institut in Bratislava.</p> <p><b>Kannst du mir ein bisschen über deine <u>Erfahrung als DaF-Lehrende</u> erzählen?</b></p>	<p>Lernbiografie</p> <p>Daten</p> <p>Fakten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hast du viele Erfahrung mit erwachsenen LN?</li> <li>- Seit wann unterrichtest du schon erwachsene Lernende?</li> </ul>	
<b>Zur Fertigkeit <i>Sprechen</i></b>				
2	<p><b>Wie wird <u>die Fertigkeit Sprechen</u> in deinem <u>Unterricht</u> mit erwachsenen LN gefördert?</b></p>	<p>Methoden</p> <p>Übungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es bestimmte Aufgaben oder Methoden die du gerne im Unterricht einsetzt?</li> </ul>	
3	<p><b>Gibt es <u>Schwierigkeiten</u>, <u>das Sprechen</u> im Unterricht zu fördern/üben?</b></p>	<p>Positive/negative Erfahrungen</p> <p>Schwierigkeiten</p> <p>Einstellungen zur Fertigkeit <i>Sprechen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hast du schon negative Erfahrungen mit LN bezüglich des <i>Sprechens</i> erlebt?</li> <li>- Hast du das Gefühl, dass erwachsene LN gerne auf Deutsch im Unterricht sprechen?</li> </ul>	<p>Gibt es Situationen, in welchen die LN nicht gern auf Deutsch sprechen?</p>

4	<p><b>Wie ist es im Unterricht, wenn <u>LN Fehler beim Sprechen machen?</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlerkorrektur?</li> <li>- Hilfe?</li> <li>- Wie wird vorgegangen?</li> </ul>	<p>Umgang mit Fehlern Reaktion der LP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korrigierst du die LN? Wie oft?</li> <li>- Können die LN sich selbst korrigieren oder auch von den anderen LN korrigiert werden?</li> </ul>	
5	<p><b>Wie reagieren die LN, auf Rückmeldungen bzw. auf die Hilfe oder auf die Korrekturen deinerseits oder von den anderen LN zu ihren mündlichen Sprachproduktionen?</b></p>	<p>Reaktion der LN zu Rückmeldungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zur Sprachproduktion</li> <li>- zur Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie reagieren sie, wenn ihre Fehler beim <i>Sprechen</i> korrigiert werden oder wenn sie Hilfe z.B. bei der Wortsuche oder bei Satzformulierungen bekommen?</li> </ul>	

#### **Zur Peer-Feedback-Methode**

6	<p>Die <i>Peer-Feedback</i>-Methode wurde letztens in deinem Unterricht eingesetzt.</p> <p><b>Kanntest du diese Methode schon?</b></p>	<p>Erfahrungen Erzählungen Fakten</p>	<p>Wenn <u>ja</u>, hastest du diese Methode schon eingesetzt?</p> <p>Wenn <u>ja</u>, wie ist es gelaufen?</p> <p>Wie findest du diese Methode?</p>	<p>Kannst du mir vielleicht von einer bestimmten Situation erzählen?</p>
7	<p><b>Wie hast du diese Methode gefunden?</b></p>	<p>Kritik Empfehlungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Würdest du etwas an dieser Methode ändern?</li> <li>- Was würdest du anderen Lehrkräfte</li> </ul>	<p>Kannst du ein konkretes Beispiel nennen?</p>

			beim Einsatz dieser Methode empfehlen?	
8	<b><u>Möchtest du in Zukunft diese Methode im Unterricht weiter einsetzen?</u></b>		Warum (nicht)?	

*Abbildung 6: Interviewleitfaden - Lehrenden*

Die Interviews wurden nach dem oben beschriebenen Forschungsdesign durchgeführt. Aus organisatorischen Gründen konnte jedoch ein einziges Interview (das Interview mit der ersten Lernenden) von Angesicht zu Angesicht durchgeführt werden. Dieses wurde, wie vorgesehen, mit einem Smartphone aufgenommen. Alle andere sechs Interviews fanden online via *Zoom* statt und wurden mit derselben Software auf dem Laptop aufgenommen. Die interviewten Lernenden werden von der Forscherin zwischen 17 und 45 Jahre als eingeschätzt. Diese vermutet außerdem, dass die Interviewpartner\_innen Slowakisch als Erstsprache bzw. als eine ihrer Hauptsprachen haben.

### 3.4 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden mit dem Software MAXQDA transkribiert. Wie bereits angedeutet, wurde die Identität der Proband\_innen aus ethischen Gründen anonymisiert. Dafür wurden die fünf befragten Lernenden durch LN1 bis LN5, und die Lehrpersonen durch LP1 und LP2 in den transkribierten Dokumenten pseudonymisiert.

Für die Datenaufbereitung wurde sich für ein einfaches Transkriptionssystem entschieden. Da es sich bei dieser Forschung um die Einstellungen der Proband\_innen zur eingesetzten *Peer-Feedback*-Methode im DaF-Unterricht handelt, sollte der Fokus der Analyse ausschließlich auf dem Inhalt der Interviews gelegt werden. Für die Verfasserin der Arbeit war es dazu wichtig, jedes Interview in seiner Echtheit zu bewahren und die Aussagen der Forschungspartner\_innen nicht zu modifizieren. Gerade deswegen wurde beschlossen, die Interviews ohne Korrektur der auftretenden Sprachfehler zu transkribieren. Um das Verständnis der transkribierten Interviews

zu vereinfachen wurden jedoch Füllläute wie „ähm“ und Wortwiederholungen ausgelassen, solange diese für die Forschung nicht relevant waren. Das Geschlecht und der Status der Beteiligten (Lehrperson – Lernende) wurden jedoch aufgrund der guten Lesbarkeit und der Verständlichkeit der Arbeit weiterhin behalten. Unverständliche Passagen in der Audioaufnahme der Interviews wurden in den Transkripten mit „xxxx“ gekennzeichnet.

### 3.5 Datenanalyse

Die Analyse in dieser Forschung besteht einerseits aus der Auswertung der Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen und aus der durchgeführten Interviews andererseits. Mit dieser wird versucht, die Forschungsfrage zu beantworten und die vorliegenden Hypothesen zu bestätigen, gegebenenfalls zu widerlegen, sowie die Mehrwerte und die Schwachstellen in der eingesetzten Methode hervorzuheben.

Da die Interviews nach einem bestimmten Muster bzw. mithilfe zweier ähnlicher Leitfäden durchgeführt wurden, wurden die Daten der jeweiligen Fragekategorien entsprechend hervorgehoben. Aus diesem Grund war eine Codierung der Daten mit dem Software MAXQDA für die Analyse nicht notwendig. Diese konnte alleine durch eine farbige Markierung bestimmter Stelle im Text, und zwar durch die Markierung der Fragekategorien selbst, durchgeführt werden. So wurden die drei behandelten Hauptthemen in den Transkripten übersichtlicher: die Lern- und Lehrbiografie der Proband\_innen, das Sprechen und der Einsatz der *Peer-Feedback*-Methode im Unterricht. Dementsprechend wurde dazu entschieden, die Analyse ebenfalls in die drei behandelten Themen zu unterteilen. Die Interviews wurden auf diese Art und Weise Schritt für Schritt analysiert und die persönlichen Zugänge der Proband\_innen wurden in den entsprechenden Kapiteln festgehalten sowie miteinander verglichen.

Im Anschluss an der Analyse wurde eine Zusammenfassung basierend auf den Unterrichtsbeobachtungen und auf den Antworten der Proband\_innen verfasst und Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht gezogen, die darauf abzielen, die Fertigkeit Sprechen mithilfe der *Peer-Feedback*-Methode zu fördern.

## 4 Unterrichtsbeobachtungen

Nach der Vorstellung der Forscherin gegenüber den Proband\_innen am Anfang des jeweiligen Unterrichts wurde den Unterrichtsverlauf von der Kursleiterin<sup>10</sup> erklärt: Die Lernenden werden in Kleingruppen von zwei bis drei Mitgliedern arbeiten. Dabei sollen die jeweiligen Lernenden ein Bild aus dem Unterrichtsmaterial auswählen, zudem sie jeweils einen Monolog von ungefähr vier Minuten halten werden. Um sich dazu vorzubereiten, können sich die Betroffenen fünf Minuten nehmen und sich Notizen zum ausgewählten Bild machen. Bei dem mündlichen Vortrag müssen diese das Bild beschreiben, Hypothesen bezüglich dessen Themas bilden, ihre eigene Meinung dazu äußern sowie über ihre eigenen persönlichen Erfahrungen erzählen. Nachdem die jeweiligen Sprechenden den Monolog vorgehalten haben, geben die anderen Mitglieder der Kleingruppe ein Feedback dazu. Die Sprecher\_innen dürfen dafür den Fokus des Feedbacks im Voraus festlegen und sich Rückmeldungen bezüglich der Satzstruktur, des Vokabulars, der Bildbeschreibung usw. wünschen (personalisiertes Feedback). Am Ende des Unterrichts soll über die Aufgabe und die ausgetauschten Feedbacks im Plenum reflektiert werden. Die Kursleiterin soll die Reflexion lenken und die Lernenden fragen, wie diese die Aufgabe gefunden haben und wie es Ihnen mit dem Geben und dem Bekommen von Feedbacks gegangen ist.

Bevor die Lernenden in Kleingruppen für die Aufgabe aufgeteilt wurden, stellte die Kursleiterin fest, inwieweit die Lernenden das Prinzip des *Peer-Feedbacks* kennen. Nachdem die Kursleiterin die Lernenden zu einem kleinen Brainstorming über das *Peer-Feedback* aufforderte und bedeutsame Antworten dazu erhielt, erläuterte sie das Prinzip der Methode zur Sicherheit noch einmal. Dabei führte sie einige wesentlichen Feedbackregeln auf: Das Feedback soll höflich und respektvoll an den *Peers* mitgeteilt werden und darauf abzielen, das sprachliche Können bzw. die Sprachproduktion von den Mitlernenden zu verbessern. Dafür könnten bestimmte Satzausdrücke verwendet werden (Kontextualisierung), wie beispielsweise *ich denke, dass ...; ich finde, dass ...* und *ich bin der Meinung, dass ....* Um Verbesserungsvorschlägen zu geben, können Satzausdrücke, wie *vielleicht kannst du..., du*

---

<sup>10</sup> Mit dem Begriff *Kursleiterin* wird in diesem Kapitel die Forscherin bzw. die Verfasserin dieser Masterarbeit bezeichnet.

*könntest eventuell/auch ...; eine andere Möglichkeit wäre, ... usw.* benutzt werden. Die Beispielsätze zum Feedbackgeben wurden zuerst mündlich gegeben und danach auf der Tafel schriftlich festgehalten. So konnten die Lernenden jederzeit auf nützliche Ausdrücke zurückgreifen. Bei der Aufgabenerklärung machte die Lehrperson der ersten beobachteten Gruppe (im Folgenden LP1 genannt) die Lernenden darauf aufmerksam, dass Kritiken zu hören für manche Menschen schwierig sein kann, dennoch seien sie wichtig für den Lernprozess. Nachdem die Dauer der Sprachproduktion aufgrund eines Versehens seitens der Kursleiterin auf dem Lehrmaterial nicht bekannt gegeben wurde, wurden die Lernenden beider Lerngruppen über die Dauer des zu produzierenden Monologs mündlich bei der Aufgabenerklärung informiert.

Da die meisten Lernenden mit dem Prinzip des konstruktiven Feedbacks vertraut waren und da die Methode sogar von manchen Lernenden im Rahmen ihres Berufs schon verwendet wurde, wurde das Modell der *Feedback-Hand* für die Erklärung und die Anwendung der *Peer-Feedback*-Methode in beiden Lerngruppen ausgelassen.

In beiden Kursen wurden die Kleingruppen nicht von der Kursleiterin selbst gebildet, sondern von den jeweiligen Lehrpersonen entweder nach Sprachniveau, nach Sitzordnung oder nach Altersgruppe. Die Lehrkräfte kannten die Lernenden nämlich besser als die Kursleiterin und waren somit besser in der Lage, die Kleingruppen für die Zusammenarbeit zusammenzustellen.

Während sich die Kursleiterin in der ersten Lerngruppe in der Phase der Gruppenarbeit zurückhielt, ging die Lehrperson zu den Lernenden und stand ihnen für eventuelle Hilferufe zur Verfügung. Die LP1 begleitete die Lernenden nämlich bei der Durchführung der Aufgabe und regte sie an, indem sie beispielsweise fragte, welches Bild von welchem bzw. von welcher Lernenden ausgewählt wurde und später auch, ob die jeweiligen Sprechenden ihren Monolog schon vorgehalten, sowie ob sie Feedbacks dazu bereits bekommen haben. Die jeweiligen Lernenden dieser B1.2 Gruppe hatten für diese Unterrichtseinheit – wie für jede andere – ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung gestellt. So hatten die Lernenden die Möglichkeit, während der Aufgabe nach der Bedeutung oder nach der Übersetzung von Begriffen im Wörterbuch zu suchen.

Die Kursleiterin konnte eine gute und positive Arbeitsatmosphäre in dieser Lerngruppe beobachten. Nach der Bildung der Kleingruppen, fingen die Lernenden gleich an, ein Bild auszuwählen und zusammenzuarbeiten. Die Betroffenen zeigten sich dabei sehr engagiert und

kommunikativ, und griffen gelegentlich auf das Wörterbuch zurück oder fragten die Kursleiterin und die Lehrperson nach der Benennung mancher Wörter auf Deutsch. Die Zuhörenden waren bei den Monologen aufmerksam und machten sich Notizen zur Sprachproduktion ihrer Mitlernenden. Im Anschluss an die jeweilige Rede bezogen sie sich auf ihre Notizen und teilten ihren *Peers* ihre Eindrücke bezüglich der vorgenommenen Bildbeschreibung, der Struktur der Rede und anderer Fokuspunkte. Dabei konnte beobachtet werden, wie die Lernenden *affective Feedbacks* austauschten und sich gegenseitig unterstützen und motivierten. Während ein Lernender nach seinem Monolog seinen Mitlernenden mitteilte, dass er wisse, dass er Fehler gemacht hat, reagierten die Zuhörenden darauf und ermutigten den Sprechenden, indem sie folgendes dazu antworteten: „Aber wichtig ist, dass du dich korrigiert hast, das ist gut!“ und „Wichtig ist, dass ich dich verstanden habe“. Andere Lernenden tauschten sich außerdem über das in einem Monolog verwendete Vokabular aus. In der betroffenen Kleingruppe wurde beispielsweise das Substantiv *das Angebot* zum Verb *anbieten* verraten. Die Sprechenden zeigten sich ziemlich empfänglich gegenüber den bereits erhaltenen Feedbacks und fragten manchmal obendrein nach weiteren Verbesserungsvorschlägen. Bei den Rückmeldungen sprachen die Lernenden zudem sehr offen über ihre Schwierigkeiten beim Feedbackgeben, vor allem im Bereich der Grammatik. Dazu sagten manche Lernenden beispielsweise, nicht einschätzen zu können, ob die Grammatik in der Rede ihrer Lernkolleg\_innen richtig angewendet wurde.

Im Vergleich zur LP1 hielt sich die Lehrperson der zweiten Gruppe (im Folgenden LP2 genannt) während der Gruppenarbeit mehr zurück. Auch wenn die LP2 und die Kursleiterin den Lernenden ebenfalls zur Verfügung standen, arbeiteten die Lernenden dieser Gruppe mehr in Autonomie (*Handlungsregulierung*). Diese übernahmen die Organisation der Kleingruppenarbeit selbstständig und wechselten beispielsweise ihre Sitzplätze entsprechend ihrer Rolle. So saß die Person, die den Monolog gerade hielt, immer in der Mitte, was dazu führte, dass alle Zuhörenden der Kleingruppe den bzw. die Sprechende gut hören konnten. Darüber hinaus übernahm eine Person in jeder Kleingruppe die Rolle des Moderators bzw. der Moderatorin und passte auf die Uhr auf. Wenn die Sprechenden beispielsweise zu wenig gesprochen haben, sagte die Moderator\_innen, wie viel Zeit für das Sprechen noch übrig war. Was die Vorbereitung zum Monolog angeht, nutzten einige Lernenden die Vorbereitungsphase aus und machten sich Notizen zum ausgewählten Bild. Demgegenüber fingen anderen gleich an, ihren Monolog nach dem Bildauswahl zu halten.

Der Austausch von Feedbacks lief in diesem Kurs ebenfalls respektvoll und in einem positiven Zusammenhang. Die Sprechenden schienen an den Rückmeldungen ihrer Lernkolleg\_innen interessiert zu sein und fragten beispielsweise danach, wie sie ihre Sprachproduktion verbessern könnten. Ein Lernender fragte diesbezüglich: „Kannst du mir einen Tipp geben?“, woraufhin ein Zuhörender von derselben Gruppe antwortete: „Du kannst lustiger sein, einen Witz machen und eine persönliche Erfahrung erzählen“. Ein anderer fügte hinzu „Du kannst mehr über den Hintergrund sagen, z.B. warum sind die Personen da?“. Die Reaktion der Lernenden zu den Rückmeldungen von ihren *Peers* war ebenfalls bemerkenswert. Die Zuhörenden gingen auf die Feedbacks der anderen Zuhörenden ein und betrachteten diese in ihren eigenen Anmerkungen. Diesbezüglich konnte beobachtet werden, wie ein Zuhörender sagte: „Mir hat die Präsentation auch gefallen, weil du über deine persönliche Erfahrung erzählt hast“. Die Sprechenden von diesem Kurs schienen die erhaltenen *Peer*-Feedbacks auch zu akzeptieren und die meisten von ihnen bedankten sich für diese. Die Kursleiterin beobachtete außerdem, wie manche Sprechenden über ihre eigene Sprachproduktion reflektiert haben. Ein Lernender erwähnte beispielsweise während des Austausches von Feedbacks zu denken, dass die Struktur seiner Rede „nicht gut“ war, woraufhin er begann, darüber nachzudenken, wie er seine Sprachproduktion verbessern könnte.

In der Gruppenreflexion am Ende der jeweiligen Einheiten wurden den Lernenden Fragen zur Aufgabe und deren Durchführung sowie zum Feedbackaustausch gestellt. Dafür stellte die Kursleiterin mehr oder weniger offene Fragen zur Bildauswahl, zur Zusammenarbeit und zum Sprechen, wie beispielsweise *Wie war die Aufgabe?, Welche Feedbacks habt ihr bekommen?, Wie war es für euch, ein Feedback an den anderen zu geben?* usw. So zielte die Forscherin darauf ab, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, freizusprechen und die Schwierigkeiten, auf die sie während der Aufgabe und des Feedbacks gestoßen sein könnten, frei anzugehen. Dabei berichteten die Lernenden der ersten Lerngruppe zuerst über die Aufgabe und erklärten solch eine Sprechaufgabe schon mehrmals durchgeführt zu haben und mit dieser vertraut zu sein. Diese gaben weiterhin zu, dabei nur sehr wenig auf ihrer Erstsprache zurückgegriffen und sonst nur auf Deutsch gesprochen zu haben. So wie die Aufgabe, war das Thema der Sprechaufgabe, und zwar, den *Urlaub*, den Lernenden bekannt. Was die Feedbacks angeht, erzählten die Lernenden hauptsächlich positive Rückmeldungen von ihren *Peers* erhalten zu haben. Ihnen wurde beispielsweise mitgeteilt, dass sie fließend gesprochen und das Bild gut beschrieben haben. Diese stellten außerdem fest, vor allem Fehler bei Satzstrukturen in Nebensätzen und Deklinationsfehler beim Sprechen gemacht zu haben. Diesbezüglich

verdeutlichten die Lernenden, dass es ihnen schwierig einfällt, z.B. die richtige Reihenfolge vor allem in Nebensätzen beim spontanen Sprechen zu respektieren. Diese Aufgabe sei jedoch der Lernenden nach genau deswegen eine gute Sprechübung. Die Betroffenen wiesen zusätzlich darauf hin, Schwierigkeiten gehabt zu haben, Feedbacks in Bezug auf bestimmten Fokuspunkte wie beispielsweise auf die Grammatik zu geben. Dazu behaupteten sie auf demselben Sprachniveau wie die Sprechenden zu sein und deswegen die Sprachfehler nicht identifizieren zu können. Die Lernenden heben überdies hervor, nicht in der Lage zu sein, alle ihre Ideen auszudrücken, weil ihnen die dazu notwendigen Sprachmittel auf Deutsch gefehlt haben. Die Mitglieder der zweiten Lerngruppen kannten ebenfalls diese Art von Sprechaufgabe und waren gleichermaßen mit deren Thema vertraut. Manche davon behaupteten die Aufgabe ohne grundsätzliche Probleme durchgeführt zu haben, denn sie hatten genug Wortschatz dazu. Demgegenüber waren anderen positiv überrascht, bis mehr als fünf Minuten darüber gesprochen zu haben. Die Lernenden dieser Gruppe fanden es obendrein interessant, über die persönlichen Erfahrungen der anderen hinsichtlich des Themas der Aufgabe zu hören und waren dadurch noch mehr motiviert. Auch hier betrafen die ausgetauschten Feedbacks größtenteils den Redefluss, die Bildbeschreibung, den Wortschatz und die Grammatik. So wie bei der ersten Lerngruppe, behaupteten die Lernenden von diesem Kurs, nicht immer konstruktive Feedbacks geben sowie die auftretenden Fehler korrigieren zu können. Das selbe Sprachniveau wurde ebenfalls hier als Grund dafür angegeben. Die Lernenden der zweiten Lerngruppe wurden ebenfalls nicht aufgefordert, ihre Sprachproduktion anhand der erhaltenen Feedbacks zu bearbeiten, dennoch sei diese Sprechaufgabe eine gute Übung für die kommende interne Sprachprüfung gewesen.

Insgesamt konnte in beiden Gruppen eine erfolgreiche Zusammenarbeit und eine positive Arbeitsatmosphäre sowie eine gute Gruppendynamik beobachtet werden. Alle Lernenden kamen zu Wort und bekamen Rückmeldungen zum eigenen Monolog, und die Kommunikation zwischen den Lernenden schien reibungslos verlaufen zu sein. Diese zeigten sich beim spontanen Sprechen und beim gegenseitigen Austausch über die persönlichen Erfahrungen über das vertraute Thema *Urlaub* nämlich im Groß und Ganzen motiviert.

## 5 Lern- und Lehrbiografie

### 5.1 Erfahrung als DaF-Lernende bzw. als DaF-Lehrende

Die interviewten Lernenden gehören alle zur zweiten beobachteten Lerngruppe und werden auf dem Niveau B2.2 unterrichtet. Diese gehören allerdings verschiedenen Altersgruppen an (nach Einschätzung der Forscherin zwischen 17 und 45) und haben unterschiedliche Erfahrungen beim Fremdsprachenerwerb. Aus den Interviews konnte jedoch insgesamt festgestellt werden, dass die befragten Lernenden mehr oder weniger langjährige Erfahrungen mit dem Lernen der deutschen Sprache haben. Manche Lernenden haben angefangen, Deutsch in der Schule zu lernen und haben beschlossen, die Sprache entweder parallel zu ihrem Spracherwerb in der Schule oder nach einer mehr oder weniger lange Pause weiterzulernen. Ein Lernender fing seinen Deutschspracherwerb im erwachsenen Alter an. Beide befragten Lehrpersonen haben bereits viele Erfahrung im DaF-Bereich gesammelt und sowohl Kinder als auch Jugendliche und Erwachsene unterrichtet. Im Folgenden wird auf die einzelne Lernbiografie der Lernenden und auf die Lehrbiografie beider Lehrpersonen näher eingegangen.

Die erste befragte Lernende (im folgenden LN1 genannt) ist eine junge Erwachsene, die Deutsch in der Schule lernt und ihr Spracherwerb durch parallele Kurse am Österreich Institut vertiefen möchte. Durch die geografische Nähe zwischen der Slowakei und den deutschsprachigen Ländern wie Deutschland und Österreich sieht sie in diesem Deutschspracherwerb eine Chance für ihre Zukunft, sowohl für ihr Studium als auch für ihre zukünftige berufliche Beschäftigung.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(11) F: Ok. Ich verstehe. Was gefällt dir oder was gefällt dir nicht in der deutschen Sprache?

(12) LN1: Ich mag es, weil Austria und auch Deutschland ist sehr nah von der Slowakei und dort gibt es so viele Arbeit und auch Studiumsmöglichkeiten deswegen ist es sehr praktisch Deutsch zu sprechen. Es ist nicht eine sehr schöne Sprache wie Französisch oder Italienisch, es ist nicht so schön, es ist auch nicht so einfach wie Spanisch, also aber es ist wirklich hilfsbereit, ich habe es wirklich gefühlt dieses Jahr, weil die Universitäten, die Englisch unterrichten, sie sind in UK,

Großbritannien, es ist viel xxxx, als in Deutschland, also ich habe, es hilft wirklich. (Interview LN1, Absätze 11-12).

Diesbezüglich zielt die LN1 darauf ab, ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen und das C1-Sprachdiplom zu bestehen. Mit diesem könnte sie ihre Studienmöglichkeiten nämlich auf deutschsprachige Länder ausweiten und später beispielsweise an einer österreichischen Universität studieren (vgl. Interview LN1, Absatz 2).

Die nächsten zwei befragten Lernenden (im folgenden LN2 und LN3 genannt) hingegen lernen Deutsch aus Leidenschaft für die Sprache. Die LN2 lernte Deutsch als Fremdsprache in ihrer Schulzeit und wechselte zur Fremdsprache Französisch während eines Schuljahres in Australien, denn Deutsch wurde dort nicht unterrichtet. Später wollte sie Deutsch aus Liebe für die Sprache wieder lernen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(4) **LN2:** (...) Zuerst habe ich Deutsch auf eine Grundschule gelernt aber dann hatte ich eine sehr schlechte Lehrerin und ich war immer die schlechteste in der Klasse. Also ich habe mit Deutsch aufgehört und ich habe angefangen, eine andere Sprache zu lernen. Also dann habe ich, bin ich nach Australien umgezogen, also dort braucht man Englisch und dort habe ich auf die Mittelschule gemacht und dort gab es kein Deutsch also ich habe Französisch gelernt und dann aber ich bin in Frankreich verliebt also ich habe, ich benutze mehr Französisch als Deutsch oder so aber ich möchte mein Deutsch wieder zu aktivieren. Ein bisschen. (Interview LN2, Absatz 4).

Der LN3 hat Deutsch ein Jahr in der Grundschule gelernt. Als er später die Chance dazu hatte, eine Fremdsprache in der Schule weiterzulernen, hat er sich nicht für die Fremdsprache Deutsch entschieden, sondern für Englisch und Spanisch. Jedoch beschloss er, Deutsch nebenbei am Österreich Institut zu lernen und nimmt seit sieben Jahren dort Deutschunterricht.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(4) **LN3:** Also ich habe auf der Grundschule angefangen aber es war nur ein Jahr und es war nicht so, nicht so gut, weil es war nur den Anfang und dann habe ich für sieben Jahr, dieses Jahr ist den siebten Jahr auf dem Österreich Institut, also ich habe es nur dann gelernt, sieben Jahre und ja ich habe, ich lerne es, weil es mir spaß macht. (Interview LN3, Absatz 4).

Dem LN3 gefällt besonders die Logik der deutschen Sprache und die Möglichkeit in dieser, mehrere Wörter kombinieren zu können. Die Möglichkeit später dank der Beherrschung des Deutschen in Österreich zu studieren und zu arbeiten gehört ebenfalls zu seiner Lernmotivation.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(8) **LN3:** Ich, mir gefällt, dass es ist ganz praktisch ist für die Slowakei und für alle Leute, die in Slowakei leben, weil ja die Leute in Österreich verdienen mehr, mehr Geld und also vielleicht könnte ich da auch arbeiten aber oder vielleicht noch studieren aber ich bin mir noch nicht sicher und mir gefällt, ich weiß nicht, mir gefällt zum Beispiel Englisch nicht so viel, Deutsch gefällt mir mehr, weil es ganz, ja es ist ganz logisch und mir gefällt zum Beispiel, dass die Wörter können verbinden sein und dann sind, ja da kann man mehrere Wörter verbinden damit man ein sehr langes Wort hat. (Interview LN3, Absatz 8).

Der Lernende 4 (im folgenden LN4 genannt) hat ebenfalls Deutsch als Kind in der Grundschule gelernt und lernt die Sprache seit mehreren Jahren am Österreich Institut wieder. Für ihn war die Wahl des Deutschen als dritte Fremdsprache nach Englisch und Französisch eine logische Folge. Mit der Nähe zwischen der Slowakei und Österreich, stellt die Beherrschung der deutschen Sprache einen Vorteil für seine Arbeit dar. Auch wenn er für diesen Deutschkurs vom Arbeitgeber bezahlt wird, betrachtet der LN4 das Erlernen des Deutschen als Freizeitbeschäftigung.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(4) **LN4:** Ich habe eigentlich schon Französisch gelernt und Deutsch ist logische dritte Auswahl für, ich glaube für Leute in diese Region, in der Nähe von Österreich und Wien und ich könnte es auch in der Arbeit benutzen, wenn ich gut Deutsch verstehe oder spreche und ja und meine Arbeitgeber, er bezahlt mich für diese Kurs im Österreich Institut, also ja, es ist, aber ich, es ist wie ein Hobby für mich, ich brauche es nicht so in Wirklichkeit in der Arbeit. Es wurde nur ein Plus für mich, ich könnte mehr Arbeit haben aber es wurde nicht, ich wollte nur mehr Arbeit haben, wenn ich Deutsch spreche, also. Aber ich wurde es, ich würde nicht mehr Geld in der Arbeit für das haben oder etwas. (Interview LN4, Absatz 4).

Im Vergleich zu den anderen hat der Lernende 5 (im folgenden LN5 genannt) nicht Deutsch als Fremdsprache in der Schule gelernt, sondern Englisch. Er begann sein Deutschspracherwerb später im Jahr 2018 in einer Firma.

**LN5:** In der Schule wir hatten nur, hatten wir nur Englisch. Nein es gab nur eine Fremdsprache und wir mussten, wir mussten Englisch oder Deutsch wählen und ich habe Englisch gewählt und mit Deutsch habe ich in Januar 2018 begonnen und es war in einer Firma. Die Firma hatte mit Österreich Institut eine Kooperation oder wie soll ich das sagen und ich lerne seit Januar 2018 und ja es ist nicht eine eine der leichtesten Sprachen aber ja. (Interview LN5, Absatz 2).

Mit dem Erwerb des Deutschen strebt der LN5 die Möglichkeit an, sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterzuentwickeln. Mit der Beherrschung dieser Sprache könnte er bessere berufliche Angebote erhalten.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(4) **LN5:** Ich arbeite in i-Tech und slowakische i-Tech Firmen arbeiten meistens mit österreichischen oder deutschen Kunden und es ist sehr oft, dass deutschsprachige Beratern oder i-Tech Professionell haben große Bezahlung oder Einkommen und so und ich habe auch, ich glaube auch, dass man studiert lebenslang und ich bin nicht der Typ, der nur zu Hause sitzen oder so, ich muss alle, ich muss immer etwas machen, neues lernen usw. und so ja, so ich habe mit Deutsch beginnen. (Interview LN5, Absatz 4).

Obwohl die Gründe für die Aneignung des Deutschen sich von manchen Lernenden zu anderen unterscheiden können, kann ihre Motivation dazu zwei Kategorien zugeordnet werden. Zum einen wird die Sprache aus Leidenschaft gelernt und zum anderen für mehr Berufschancen und weitere Studienmöglichkeiten in einem deutschsprachigen Land wie Österreich. Zusätzlich dazu kann festgestellt werden, dass sich die Lernenden freiwillig dazu entschieden haben, Deutsch zu lernen. Ihren persönlichen Lernerfahrungen nach können die interviewten Lernenden außerdem als Lernerfahren bezeichnet werden, denn diese haben bereits mindestens eine andere Fremdsprache wie Englisch, Französisch und Spanisch gelernt.

Beide befragten Lehrpersonen verfügen über langjährige Erfahrung als Deutschlehrende. Die LP1 hat in ihrer Laufbahn als DaF-Lehrkräfte sowohl Kinder im Kindergarten und im Gymnasium als auch erwachsenen Lernenden unterrichtet.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(2) **LP1:** Also ich unterrichte jetzt seit ich 19 war und das ist schon eine Weile. Ja ich habe angefangen ja, das war nur also so Stunden ja angesichts zu angesichts ja, Nachhilfestunden. Dann später so habe ich in kleinen Firmen angefangen, Gruppenkurse usw. und habe in verschiedenen Sprachschulen unterrichtet und ich habe also Erfahrungen also mit

Gruppenunterricht ja, Einzelunterricht ja also alles ja, ich habe auch in einem Kindergarten habe ich ein Jahr Deutsch unterrichtet, auch auf einem Gymnasium, ja ein Jahr und dann habe ich festgestellt, dass Kinder so nicht mein Ding sind ja, ich mag lieber die Erwachsenen, denn ich mag, ich mag es nicht die Leute zu unterrichten, also die dazu gezwungen wurden. (Interview LP1, Absatz 2).

Die LP2 hat Dolmetschen-Übersetzen studiert und begann ihre Karriere als Deutschlehrende, nach einem zehnjährigen Aufenthalt in Berlin (vgl. Interview LP2, Absatz 6). Nachdem sie Kinder und Jugendliche in Deutsch, und manchmal auch Deutsch als Muttersprache unterrichtet hatte, hat sie angefangen, Deutsch als Fremdsprache an Erwachsenen in Firmen und später auch am Österreich Institut zu unterrichten (vgl. Interview LP2, Absätze 10, 12, 14).

## 5.2 Verhältnisse und Einstellungen zur Zielsprache Deutsch

Die Verhältnisse zum Deutschen variieren je nach Lernenden. Während zwei von den befragten Lernenden mit Verwandten oder mit Personen aus ihrem alltäglichen Umfeld die Sprache verwenden können, haben andere wenig Gelegenheiten, sich außerhalb des Unterrichts am Österreich Institut auf Deutsch zu unterhalten, es sei denn, diese reisen in deutschsprachige Länder. Die LN1 kann sich z.B. auf die Hilfe ihres Vaters, der Deutsch spricht, verlassen, um ihr bei den Hausaufgaben zu helfen, jedoch kommt sie nicht wirklich ins Gespräch mit ihm. Dafür hat sie die Möglichkeit, sich mit Freund\_innen und Familienmitgliedern zu unterhalten, die Deutsch als Erstsprache haben und mitunter nach Wien zu reisen und dort die Sprache zu verwenden.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(6) **LN1:** Nein. Wir sprechen nicht zusammen in Deutsch, nur ein paar Mal haben wir es gemacht, weil er nicht so tolerant ist, oder ja er ist nicht ein Lehrer und er kann es nicht umstehen, wenn jemand nicht korrekt spricht usw. und jetzt ist er eigentlich so dass, "ok also du sprichst schon ein bisschen besser aber", also er unterstützt mich aber ja wir machen nicht so viel zusammen und ich habe, es war vor der 1. Schul... der 1. Klasse oder in der 2. Klasse auf Gymnasium, ich habe Familie in Wien, die und sie wohnen in Wien und mit diese meine Cousine, sie ist 25 Jahre alt, wir haben zusammen telefoniert, ein Mal pro Woche oder ein Mal in zwei Wochen für ein halbes Jahr oder so und dann habe ich bei sie gewohnt für diese Sprachkurs. (Interview LN1, Absatz 6).

Dieser Lernenden kommt die Kommunikation mit Menschen, die Deutsch als Erstsprache haben, manchmal schwierig vor, vor allem, wenn sie eine Zeit lang nicht viel auf Deutsch gesprochen hat. In solch einer Situation fühlt sie sich beschämmt, weil ihr mündlicher Ausdruck in der Zielsprache ihrer Meinung nach „nicht gut“ (Interview LN1, Absatz 10) klingt.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(10) **LN1:** Ja. Es ist immer noch für mich kompliziert, hauptsächlich, wenn ich mit Muttersprachler spreche. Es ist immer einfacher, wenn der anderen Person auf dem selben Niveau oder auf dem niedrigeren Niveau als ich bin, und ich habe schon ein paar Freunden aus Wien und mit zum Beispiel einem von diesen Freunden, wenn ich mit ihm bin und zum Beispiel ab und zu bin ich für ein paar Tage in Wien und der ersten Tag ist immer am schwierigsten und wenn ich so viel im Deutsch sprechen soll, und alle in den aus den Kriesel, es ist schwieriger und dann schäme ich mich ein bisschen, weil es nicht so gut klingt, weil als von den Muttersprachler es ist logisch aber. (Interview LN1, Absatz 10).

Die LN2 ist Lehrerin und verwendet die deutsche Sprache nur gelegentlich in der Arbeit, wenn Schüler\_innen ihre Hilfe bei den Hausaufgaben im Schulfach Deutschen benötigen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(18) **LN2:** Also ich unterrichte, also zum Beispiel, wenn ich, also ich unterrichte Englisch und Französisch aber manchmal, wenn ich die individuellen Stunden habe, die Kinder wissen zum Beispiel, dass ich ein bisschen Deutsch spreche, also manchmal, sagen sie "ah kannst du mir mit meiner Hausaufgabe helfen oder so, also dann spreche ich mit den Kindern, aber leider in der Slowakei, ich habe nicht viele Möglichkeiten Deutsch zu sprechen, ich habe viele Muttersprachler, viele deutschsprachige Leute, wie Freunde, die ich im, zum Beispiel in Frankreich oder in Australien getroffen habe, aber, also manchmal schreiben wir uns, aber nicht wirklich sprechen. (Interview LN2, Absatz 18).

Der LN3, der LN4 und der LN5 gehören demgegenüber zu den Lernenden, die wenig Zugang zur Zielsprache haben und auf andere Ressourcen wie beispielsweise Videos auf Deutsch zurückgreifen, um ihren Spracherwerb zu vertiefen. Der LN3 weist jedoch darauf hin, die Möglichkeit zu haben, Deutsch während Aufenthalte in Österreich zu sprechen, obwohl dies nicht oft vorkommt.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(6) **LN3:** Also ich sehe zum Beispiel Videos auf Deutsch, ich lese auch einige Artikel und auch wenn ich nach Österreich fahre, dann, dann muss ich auch manchmal sprechen, aber das ist nicht so oft, also meistens höre ich nur Videos und mehr nicht, lese das also, das mache ich im Deutsch. (Interview LN3, Absatz 6).

Der LN4 teilt außerdem mit, dass ihm die Motivation fehlt, seinen Deutschspracherwerb außerhalb des Unterrichts zu vertiefen.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(7) **F:** Und sprichst du Deutsch oder verwendest du die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts? Also, wenn du zum Beispiel, also außerhalb vom Österreich Institut, sprichst du auch Deutsch manchmal?

(8) **LN4:** Nein niemals.

(9) **F:** Niemals? Also nur im Unterricht?

(10) **LN4:** Ja aber manchmal ich versuche auf YouTube etwas geschauen, deutsch Videos aber nicht viel. Ich habe nicht sehr oft Motivation jetzt Deutsch zu lernen, zu mehr, in der mein Freizeit auch das arbeiten. (Interview LN4, Absätze 7-10).

Der LN5 weist ebenfalls auf die fehlende Möglichkeit hin, die deutsche Sprache außerhalb des Kurses zu verwenden und beschreibt diese Situation als problematisch. Der Lernende scheint sich bewusst zu sein, dass mangelnde mündliche Praxis auf Deutsch negative Auswirkungen auf seinen Spracherwerb haben könnte.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(7) **F:** Und also du lernst jetzt Deutsch am Österreich Institut, aber verwendest du Deutsch außerhalb von dem Institut? Also sprichst du Deutsch zum Beispiel außerhalb von dem Institut?

(8) **LN5:** Das ist mein, das ist mein größter, größteres Problem, weil ich habe keine, keine Fähigkeit Deutsch zu sprechen zum Beispiel auch in Arbeit, ich bin die einige von unsere Firma, die nicht in deutschsprachige Projekt arbeiten, alle anderen und sie sprechen kein Deutsch, sie haben deutsche Kunden aber ich nicht.

(9) **F:** Ok.

(10) **LN5:** Das ist ein bisschen komisch ja also.

(11) **F:** Ok verstehe. Aber sprichst du gern auf Deutsch? Magst du es auf Deutsch zu sprechen?

(12) **LN5:** Ja natürlich aber ich denke nicht, mich, es ist, es macht mir nicht spaß aber ich will, wie ich sollte sprechen Deutsch, weil niemand hat Deutsch gelernt nur mit Bücher lesen oder im Institut sitzen also, aber ja ich habe keine Fähigkeit, also. (Interview LN5, Absätze 7-12).

## 6 Sprechen

In diesem Kapitel fokussiert sich die Analyse der Daten auf das Thema Sprechen im DaF-Unterricht und auf die Förderung dieses.

Die LN1 behauptet sich gern am Deutschunterricht zu beteiligen und dabei gern auf Deutsch zu sprechen. Diese gibt nämlich an, alles ausdrücken zu können, was sie will und sich an keine Situation erinnern zu können, in der sie nicht gern im Unterricht auf Deutsch gesprochen hat (vgl. Interview LN1, Absatz 24). Dies liegt ihrer Meinung nach daran, dass sie jetzt über einen ausreichenden Wortschatz verfügt und daran gewöhnt ist, sich auf Deutsch auszudrücken (vgl. Interview LN1, Absatz 24). Sie erwähnt jedoch, dieses Gefühl erst seit diesem Jahr zu empfinden, was darauf hindeutet, dass sich die LN1 beim Deutschsprechen im Unterricht nicht immer wohlgefühlt hat. Die LN1 scheint sich außerdem bewusst zu sein, dass die Praxis des mündlichen Ausdrucks im Deutschen zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse beiträgt und betrachtet das Deutschsprechen als eine Herausforderung, die ihr gefällt (vgl. Interview LN1, Absatz 26).

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(19) **F:** Und sprichst du im Unterricht gern auf Deutsch?

(20) **LN1:** Hier oder in der Schule?

(21) **F:** Generell, also beides eigentlich.

(22) **LN1:** Jetzt? Schon ja. Aber es hat sich verändert dieses Jahr glaube ich, weil je mehr man im Deutsch spricht desto besser sich man in der Sprache fühlt oder bei mir persönlich und dann kann ich alles sagen und die Witze und alle die Notizen, aber wenn ich schon eine Woche nicht Deutsch spreche, es ist, der Anfang ist immer mehr kompliziert, oder zum Beispiel in der Schule, wenn alle von meinen Klassenfreunden sprechen Slowakisch, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen, dann spreche ich auf Slowakisch, weil ich finde es dumm, in Deutsch zu sprechen als der einzige. Aber ich mag es generell. (Interview LN1, Absätze 19-22).

Die LN2 behauptet ebenfalls gern im Unterricht auf Deutsch zu sprechen. Trotz ihrer aktiven Teilnahme am Unterricht, gibt sie jedoch an, Schwierigkeiten beim Sprechen zu haben und in Prüfungssituationen gestresst zu sein, und dabei nicht gern auf Deutsch zu sprechen. In solchen Sprechsituationen neigt die LN2 dazu, ohne Fehler und im selben Tempo wie Erstsprachler\_innen sprechen zu wollen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(9) **F:** (...) Was für Probleme hast du zum Beispiel, wenn du, ja, auf Deutsch sprichst?

(10) **LN2:** Also ich bin immer sogar bei den Prüfungen oder Testen ich bin sehr gestresst, also ich mache viele Fehler zum Beispiel, weil ich gestresst bin und so.

(11) **F:** Ok.

(12) **LN2:** Oder ich will immer alles richtig sagen oder schnell sprechen wie die Muttersprachler und das kann ich vielleicht noch nicht und deshalb ja, oder ich brauche auch ein bisschen mein Selbstsicherheit zu verbessern. (Interview LN2, Absätze 9-12).

Auch wenn die LN2 nach einem perfekten mündlichen Ausdruck im Deutschen strebt, scheint sie sich bewusst zu sein, dass sie dazu vielleicht noch nicht in der Lage ist und dass das mangelnde Selbstvertrauen eine Erklärung für ihre Schwierigkeiten beim Sprechen darstellen kann. Außerdem hält sie solche Sprechsituationen für oberflächlich, denn sie hat dabei das Gefühl, Dinge sagen zu müssen, die ihr unnatürlich sind. Solch ein Sprechzusammenhang gefällt der LN2 nicht.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(22) **LN2:** Ich weiß nicht wirklich. Wenn es eine Prüfung ist zum Beispiel, das ist eine Situation, wo du kannst nicht freiwillig sprechen, also du musst über etwas ganz, das für dich nicht zum Beispiel naturell ist, deine Meinung äußern oder so. Also vielleicht das. Deshalb bin ich sehr gestresst bei Prüfungen, weil sie nicht normale, das sind die künstliche Situationen, die ich nicht mag. Also. (Interview LN2, Absatz 22).

So wie die LN2, erklärt der LN3, schon unter Stress beim mündlichen Ausdruck im Deutschen gestanden zu sein. Dieser bezieht sich jedoch auf eine ganz andere Situation und erklärt nämlich, nicht gern auf Deutsch zu sprechen, wenn er sich in einem von den Zielsprachenländern befindet. Darüber wird keine Erklärung gegeben, aber die Verfasserin vermutet, dass das spontane Sprechen dem Lernenden in solch einer Situation schwierig fällt.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(14) **LN3:** Also ich, ja manchmal, wenn ich in Österreich etwas sagen muss, dann das ist ganz stressig für mich. Also ich meine, wenn ich zum Beispiel das Deutsch lernen möchte, ja ich sage in meinem Kopf, was ich sagen werde und ja wenn ich, aber jetzt ist es noch besser, xxxx schon besser, weil bevor hatte ich auch in dem Kurs ganz viel Stress, weil ich habe nicht alles oder nicht viel verstanden, aber. (Interview LN3, Absatz 14).

Der LN4 hat keinen Vorbehalt, in der Zielsprache Deutsch zu sprechen, solange ihm gelingt, das auszudrücken, was er will.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(13) **F:** Ok und gibt es wiederum Situationen in den du nicht gern auf Deutsch sprichst?

(14) **LN4:** Nein, weil ich nur in dem Institut Möglichkeit habe, also ich habe kein Problem Deutsch zu sprechen, wenn ich kann erklären, was ich sagen wollte oder etwas. (Interview LN4, Absätze 13-14).

Da er außerhalb des Unterrichts keine Möglichkeit hat, sich auf Deutsch zu unterhalten, schätzt der LN4 jede Gelegenheit im Kurs in der Zielsprache zu sprechen. Dieser scheint nämlich zu verstehen, dass das Sprechen und die Förderung des *Sprechens* im Unterricht wesentlich für seinen Spracherwerb ist und er bevorzugt alle Sprechaufgaben vor anderen, wie beispielsweise Aufgaben in Bezug auf die Grammatik (vgl. Interview LN4, Absätze 16, 18, 20).

Genauso wie seine *Peers*, spricht der fünfte Lernende ebenfalls gern auf Deutsch. Dennoch scheint er das Sprechen auf Deutsch zu fürchten und teilt diesbezüglich mit, sich dabei zu schämen, sowie sich mit Erstsprachler\_innen nicht unterhalten zu können. Seiner Ansicht nach liegt dies an seinem geringen Sprachniveau im Deutschen.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(14) **LN5:** Mein Deutsch ist noch nicht gut genug oder in professionell Arbeitslevel oder ich weiß nicht, wie soll ich das sagen und deshalb schäme ich mich ein bisschen, wenn ich muss Deutsch sprechen, weil ich weiß, dass ich bin nicht sehr dicht mit mein Deutsch, so zum Beispiel mit Muttersprachler, ich glaube es würde nicht gut passiert aber ja, ja meine Antwort ist das, es macht mir Spaß aber ich schäme ich mich ein bisschen, wenn ich muss Deutsch, wenn ich sprechen Deutsch sprechen muss, weil mein Deutschniveau oder mein Deutschlevel ist nicht, noch nicht gut genug.

(15) **F:** Ok verstehe und wie ist es, also du hast gesagt, dass du, dass du dich schämst irgendwie, weil du denkst, dass du nicht gut genug auf Deutsch sprichst und hast du dieses Gefühl im Unterricht auch?

(16) **LN5:** Ja, weil unsere Lehrerin LP2, sie oder ich habe mit sie mit ihr gesprochen, weil letzte drei Semester hatten wir nur online und es gab fast keine Abschlussteste und ich, ich und sie auch, wir glauben, dass es war nicht sehr gut für mich, weil ich bin oder andere in Gruppe hat viel besseres Deutsch und ja dann ich schäme ich mich ein bisschen, dass sie müssen mit mir sprechen und sie spricht viel besser als ich und ja. (Interview LN5, Absätze 14-16).

Der LN5 scheint sich außerdem bewusst zu sein, dass sein Sprachniveau im Deutschen unter dem seiner Lernkolleg\_innen liegt, und schämt sich deswegen, wenn er mit ihnen kommuniziert. Die LP2 deutet diesbezüglich darauf hin, dass der LN5 nicht in den richtigen Kurs bzw. bei einem zu hohen Sprachniveau eingestuft wurde. Diese hat sich persönlich mit dem Betroffenen darüber unterhalten und beide haben einvernehmlich beschlossen, dass der LN5 diesen Kurs weiterhin besuchen darf bzw. kann. Dafür werden seine Fehler beim Sprechen häufiger korrigiert als die der anderen Lernenden (vgl. Interview LP2, Absatz 54).

Alle fünf interviewten Lernenden gehören zur selben Lerngruppe und lieferten eine ziemlich ähnliche Aussage bezüglich des Umgangs mit Fehlern beim mündlichen Ausdruck. Die Lernenden werden hauptsächlich von der Lehrperson (LP2) korrigiert (vgl. Interview LN1, Absatz 32; vgl. Interview LN2, Absatz 26; vgl. Interview LN3, Absatz 22; vgl. Interview LN4, Absatz 22; vgl. Interview LN5, Absatz 20) und nur sehr selten von ihren *Peers* (vgl. Interview LN1, Absatz 34). Die Korrektur seitens der Lehrperson ist jedoch nicht systematisch. In der Regel werden vorwiegend wichtige Fehler korrigiert, damit die Lernenden beim Sprechen nicht ständig unterbrochen werden. Die mündliche Teilnahme der Lernenden scheint somit Vorrang vor den mündlichen Sprachfehlern zu haben. Zur Frage *Was passiert im Unterricht, wenn jemand zum Beispiel ein Fehler beim Sprechen macht?* antwortete die LN1 folgendes:

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(28) **LN1:** Nichts. Ab und zu ist er korrigiert und ab und zu nicht. Es ist davon abhängig, glaube ich auf welchem Niveau ist der Sprecher und wenn er Probleme hat, sich gut zu ausdrücken, dann machen die Lehrer normalerweise nicht und sie unterstützen den Student um zu sprechen und wenn er schon auf dem höheren Niveau ist oder er ist mehr "confident", auf Englisch xxx.

(29) **F:** ... er mehr Selbstvertrauen hat?

(30) **LN1:** Ja, dann korrigieren sie ihn mehr.

(31) **F:** Ok. Und du hast gesagt, manchmal werden die Fehler korrigiert und manchmal nicht. Und wer korrigiert die Fehler im Unterricht?

(32) **LN1:** Der Lehrer.

(33) **F:** Der Lehrer?

(34) **LN1:** Die Studenten machen es nur selten. (Interview LN1, Absätze 28-34).

Für die LP2 ist es wichtig, eine angenehme Lernatmosphäre im Unterricht zu schaffen und die sprachlichen Fehler mit Leichtigkeit zu behandeln. Die LP2 sorgt beispielsweise dafür, dass die Lernenden sich bewusst werden, dass Fehler zum natürlichen Spracherwerbsprozess gehören und diese als solche akzeptieren.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(48) **LP2:** (...) was für mich wichtig ist, vor allem am Anfang, erkläre ich den Leute, dass Fehler, Fehler, also dass sie Fehler machen, nicht als was negatives nehmen, sondern je mehr Fehler, dass wir machen, desto besser oder schneller lernen wir und wir lernen Fehler machen und am Anfang, achte ich wirklich darauf, dass sie sich wirklich locker fühlen und nicht gestresst wegen Fehler machen und dann funktionieren die Sprechübungen gut. (Interview LP2, Absatz 48).

Um dies zu erreichen, spricht die LP2 sehr offen über Sprachfehler mit ihren Lernenden und womöglich auch mit Humor, um die Situation zu entdramatisieren (vgl. Interview LP2, Absatz 52). Dazu versucht sie am Anfang nicht auf jeden Fehler einzugehen und die Lernenden nicht vor der ganzen Lerngruppen zu korrigieren (vgl. Interview LP2, Absatz 52). Dies soll dazu dienen, dass sich die Lernenden beim Sprechen wohlfühlen und ihr Selbstvertrauen nicht verlieren (vgl. Interview LP2, Absatz 52).

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(49) **F:** Und was machst du damit sie sich sicher fühlen am Anfang?

(50) **LP2:** Ja vielleicht, ich sage das transparent. Wenn ich wirklich merke, dass sie Probleme haben oder sie sagen das auch selber oder sie denken, dass sie alles falsch sagen, dann spreche ich das auch an, also mit Leichtigkeit oder so, aber es ist auch immer wieder meine Reaktion, wenn jemand einen Fehler macht und es gibt Fehler, die ich wirklich sofort korrigiere, aber die meisten nicht. Am Anfang korrigiere ich nicht viel. Ich probiere die Atmosphäre, Gruppenatmosphäre zu

stärken und auch diese Toleranz und ich sage auch "das ist normal" oder "das ist ein typischer Fehler", ich erkläre warum, wir diesen Fehler machen, wenn es die Interkor... ich weiß nicht... xxxx.

(51) **F:** Interferenzfehler?

(52) **LP2:** Interferenz ist, dann erkläre ich "ja, weil wir das so haben aber die deutschen machen so oder deutschsprachigen", ich erkläre warum wir den Fehler machen und ich vergleiche und ich erkläre das so und es ist nicht so "ja du hast es jetzt falsch gemacht", sondern ich erkläre warum das so ist und die nehmen das dann irgendwann ziemlich schnell nicht als "ich habe was falsch gemacht" sondern "ah so ist es korrekt!", aber wenn ich, erst wenn ich das habe, dann machen wir größere Sprechaufgabe oder auch so, oder wenn sie zu zweit sprechen dann weiß ich, wenn ich nicht dabei bin, dann hören die sowieso eigene Fehler nicht, ich sage noch es ist wichtig, dass sie mit Fehler sprechen und dass sie das nicht als was, dass es normal ist (...). (Interview LP2, Absätze 49-52).

Diese Lehrperson scheint viel Wert auf die Fehlerbehandlung und vor allem auf die Erklärung zu legen. In den Erklärungen, die sie den Lernenden über die auftretenden Fehler gibt, identifiziert sich die LP2 ihren Lernenden gegenüber ebenfalls als DaF-Lernende mit Slowakisch als Erstsprache und zielt so darauf ab, dieses Gefühl der Solidarität zum Ausdruck zu bringen sowie bestimmte Fehler als typisch für slowakische Sprechende zu charakterisieren. Die Lehrende verzichtet dabei auf Ausdrücke wie „nicht korrekt“ (Interview LP2, Absatz 56) und bevorzugt stattdessen solche Ausdrücke wie „nicht so, wie die sein sollte“ (Interview LP2, Absatz 56). Die LP2 zählt weiterhin auf die Solidarität der Lernenden untereinander und ermuntert sie dazu, zusammen an ihren Sprachfehler zu arbeiten und sich gegenseitig zu helfen.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(55) **F:** Ok. Also du redest sehr offen, sehr transparent mit den Leuten über die Fehler.

(56) **LP2:** Ja genau und dass sie das nicht als, "ich mache Fehler", sondern "das ist unsere typische Fehler" und das ist, dass sie das auch, wenn jemand Fehler macht, dann ist es wirklich diese Solidarität eher oder Unterstützung und nicht, wenn sie zu zweit zum Beispiel, wenn ich sie nicht hören kann, ich sage "hilft euch, unterstützt euch, also wenn du hörst, dass der anderen bei dieser Grammatik, die wir üben zum Beispiel oder diese Phrasen, die wir bei dem Sprechen üben, nicht korrekt sagt" und ich sage nicht „korrekt“, sondern "nicht so wie die sein sollte" oder was wir gerade machen, dann "unterstütze die Person und frage die Person 'kannst du das nochmal sagen?' oder 'ich glaube, das ist anders, was denkst du?'", dass sie es wirklich ansprechen, auch dass sie sich gegenseitig helfen. Und das habe ich dann auch gesehen, dass sie das übernehmen, so wie ich das mache, machen sie dann in kleineren Gruppen. (Interview LP2, Absätze 55-56).

Sollte es jedoch Sonderfälle im Kurs geben, z.B. Lernende, die große Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck in der Zielsprache haben, sorgt die LP2 dafür, dass sie mit ihnen persönlich spricht, um eine Lösung zu finden oder um eine Absprache über einen eventuellen persönlichen Umgang mit Fehlern zu treffen (vgl. Interview LP2, Absatz 54).

So wie die LP2, korrigiert die LP1 auch nicht jeden sprachlichen Fehler und passt ihre Rückmeldungen bezüglich dieser dem entsprechenden Sprachniveau der Lernenden an. In ihrer B1.2 Lerngruppe reagiert die LP1 hauptsächlich auf die für dieses Sprachniveau wichtigen Fehler, wie beispielsweise Fehler bei Adjektivdeklinationen und Nebensätzen.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(54) **LP1:** Ich korrigiere nicht jeden Fehler ja. Ich korrigiere also die Fehler, also die wichtig sind, ja also bei diesem Niveau, also Nebensätze oder Adjektivdeklination oder wenn sie ein, ich weiß nicht, Perfekt oder ja solche Sachen ja, aber nicht jeden Fehler. Aber B2 oder C1 ja das machst du schon. (Interview LP1, Absatz 54).

Die Transparenz hinsichtlich der Fehlerkorrektur ist der LP1 gleichermaßen wesentlich. Die LP1 bespricht dieses Thema zusammen mit ihren Lernenden und bietet ihnen gleich am Anfang des Kurses drei Möglichkeiten für die Fehlerkorrektur an, und zwar gleich nach dem Fehler, am Ende des Satzes oder nach dem Sprechen (vgl. Interview LP1, Absatz 50).

Die Reaktion und die Wahrnehmung der Lernenden zu den Fehlerkorrekturen und zur Hilfe anderer Personen beim Sprechen sind individuell. Die interviewten Lernenden kennen die Rückmeldungen und Hilfe von anderen Personen beim Sprechen zu schätzen (vgl. Interview LN1, Absatz 36; vgl. Interview LN2, Absatz 20; vgl. Interview LN3, Absätze 26-28; vgl. Interview LN4, Absätze 28-30; vgl. Interview LN5, Absätze 20-22). Da die LN1 ein bestimmtes Sprachniveau im Deutschen erreichen möchte, wünscht sie sich beispielsweise noch mehr Korrekturen zu ihren Leistungen und hofft, mit diesen weniger Fehler zu machen und ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern (vgl. Interview LN1, Absatz 36).

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(36) **LN1:** Ich mag es, wenn sie mir korrigieren usw. weil jetzt bin ich in einer solchen Phase, dass ich möchte wirklich korrekt sprechen und ich möchte die Fehler nicht mehr machen, also ich mag die nette Wörter von den aber in diesen Phase möchte ich mehr, dass sie mich korrigieren und sagen, dass "hier ist Fehler" oder "die Reihenfolge ist schlimm" oder "der Zeit ist nicht korrekt

verwendet" also ich mag, wenn sie mir korrigieren aber es ist sehr sehr selten, weil auch in der Schule gibt es nur zwei von uns, die auf B2 Niveau Matura xxxx werden, also die anderen korrigieren uns nicht. (Interview LN1, Absatz 36).

Der LN4 freut sich über die Rückmeldungen von anderen Personen, und nimmt diese als Unterstützung wahr, wenn diese ihm dabei helfen, seine Ideen zum Ausdruck zu bringen.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(28) **LN4:** Ja ich, ich bin dankbar, oder kann ich das sagen?

(29) **F:** Hum hum.

(30) **LN4:** Ja also ja es ist gut, wenn jemand hilft mir zu helfen, hilft mir zu erklären, was ich meinte und ich kann es nicht sagen. (Interview LN4, Absätze 28-30).

Obwohl die Lernenden davon überzeugt sind, ihre Sprachproduktion durch die erhaltenen Rückmeldungen verbessern zu können, empfinden manche davon ein Schuldgefühl, wenn sie auf Wissenslücken hingewiesen werden. Die LN2 akzeptiert beispielsweise die Korrektur von anderen Personen, jedoch möchte sie die Wörter beim Sprechen lieber selbst finden, als diese von den anderen geflüstert zu bekommen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(30) **LN2:** Ja, ja für mich, ja es ist ganz normal, aber ich weiß nicht, ja, aber dann ich bin ein bisschen Schuld, dass ich das nicht selbst gefunden habe, ja aber das ist kein Problem. Die Leute können, irgendwer kann mich korrigieren. (Interview LN2, Absatz 30).

Der LN5 weist diesbezüglich darauf hin, sich nicht „sehr stolz“ (LN5, Interview LN5: Absatz 20) bei negativen Rückmeldungen wie z.B. bei Fehlerkorrekturen zu fühlen, auch wenn er den Mehrwert dieser und die Möglichkeit zur Verbesserung dabei erkennt.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(20) **LN5:** Ich bin nicht hundert Prozent sicher, weil meistens wir sprechen zu zweit oder zu dritt und ich weiß nicht, was anderes, was anderen machen aber zum Beispiel, wenn ich spreche mit LP2 oder mit anderen dann ich bin oder ich will ihnen sie mich korrigiert, weil ich bin der Typ, der will alles perfekt haben und ja, wenn zum Beispiel LP2 oder andere korrigieren mich dann ja ich wahrnehme, dass ich ein Fehler gemacht habe und nächstes Mal versuche ich und ich erinnere mich an daran, dass ich ein Fehler in zum Beispiel diese Satz oder so gemacht und nächstes Mal

ich versuche, wenn ich diese Sätze benutzen, ich versuche keine Fehler machen, weil ich erinnere mich daran, dass ich da dort ein Fehler gemacht habe.

(21) **F:** Ok also du magst es gern, wenn die Leute dich korrigieren?

(22) **LN5:** Ich fühle mich nicht sehr stolz aber ja es, das hilft mir, nur nicht nur mit Deutsch sondern auch in andere zum Beispiel, ich lernte, ich habe Englisch gelernt, weil andere haben mir korrigiert haben, oder auch andere so, es gibt ein bisschen mein Lernweg, ich weiß nicht das Wort aber. (Interview LN5, Absätze 20-22).

Der LN3 nimmt die Rückmeldungen zur eigenen Leistung positiv entgegen, solange diese seinen Redefluss nicht stören und solange ihm dabei genug Zeit beim Sprechen zum Überlegen gelassen wird.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(26) **LN3:** Also ich finde, es ist gut, wenn mir jemand korrigiert xxxx über die Grammatik und auch wenn ich ein Wort nicht weiß, dann ich bin auch ganz, xxxx wenn er mir es jemand sagt, aber es kann nicht so sein, dass zum Beispiel ich denke noch nach und jemand mir sagt es bevor ich es, ja bevor ich es, bevor ich mich an dieses Wort erinnert habe, also ja es muss solche Grenzen haben, also nicht so viel aber auch nicht also aber auch nichts ja also.

(27) **F:** Also du magst am liebsten, dass du selber das Wort zum Beispiel findest und wenn du zum Beispiel das Wort nicht findest, dass, dann kann die Person dir helfen quasi?

(28) **LN3:** Ja also aber meistens ist mir egal, wenn mir jemand das Wort sofort sagt, weil wenn ich es nicht weiß, dann ja, wenn ich keine Idee habe, dann ja, worauf sollte ich warten, also. (Interview LN3, Absätze 26-28).

Auch wenn die Rückmeldungen von den Zuhörenden ihm als störend vorkommen können, erkennt der LN3 dennoch den Mehrwert dieser für die Förderung seiner Sprechfähigkeiten.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(24) **LN3:** Also manchmal war es ganz, also ja es hat mir, es war ganz ärgerlich, wenn ich konstant einige Fehler gemacht habe, ja und so dann hat mir es ein bisschen gestört aber überall ich denke es ist besser, wenn man es sofort weißt, weil man es, ich weiß nicht zehn Mal hört, dass er die selbe Fehler macht, dann lernt er es auch wenn er, auch wenn man es nicht will, ja, weil es ist, ja es, ja man kann es nicht nicht lernen, man muss es lernen. (Interview LN3, Absatz 24).

Was die Fehlerkorrektur betrifft, geben beide Lehrkräfte an, bisher keine negativen Erfahrungen dabei gehabt zu haben. Die LP1 merkt dazu an, dass die Lernenden die Hilfe von ihren *Peers* in der Regel positiv entgegennehmen, jedoch korrigieren sie ihre Fehler nie gegenseitig (vgl. Interview LP1, Absätze 56 und 58). Der Lehrperson nach liegt dies vielleicht daran, dass sich die Lernenden aus Respekt für einander dazu nicht trauen oder dass sie Korrekturen, die nicht von der Lehrperson kommen, nicht akzeptieren würden (vgl. Interview LP1, Absatz 56). Die LP1 fügt hinzu, dass einige Lernenden manchmal negativ auf Kritiken umgehen, wobei dies von der jeweiligen Persönlichkeit abhängig ist (vgl. Interview LP1, Absatz 60).

Der LP2 nach akzeptieren die Lernenden ihrer Lerngruppe ebenfalls die Rückmeldungen zur eigenen mündlichen Sprachproduktion (vgl. Interview LP2, Absatz 60). Sie erklärt dazu, dass sich manche Lernenden sogar noch mehr Feedbacks zu ihren Produktionen wünschen. Auch wenn diese nämlich häufiger korrigiert werden könnten, zieht die LP2 vor, nicht auf alle ihrer Fehler einzugehen, um diese während ihres mündlichen Ausdrucks nicht zu hemmen. Dafür unterscheidet die Lehrperson die wichtigen Fehler von Versprechen und Fehler, die sich von alleine korrigieren und beachtet die letzteren nicht.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(60) **LP2:** (...) Und was ich aber auch manchmal als Feedback bekommen habe, Leute möchten mehr korrigiert werden und da sage ich ja, es gibt solche, die man wirklich oft korrigieren kann, also die wollen das, aber ich habe da meine Grenze, weil es ist so, für mich, wenn es zu viel wird, ok die wollen das xxxx xxxx die perfekt sprechen wollen, aber wenn ich eine Grenze überschreite oder wenn ich wirklich alle Fehler oder auch manchmal sind das auch Versprecher oder einfach zu schnell gesprochen, wenn ich dann alles korrigiere, dann hemmt das die Person, die Person probiert dann korrekt zu sprechen und dann ja, das, also ich probiere zu korrigieren aber dann nicht wirklich alle Fehler, also ich kann sofort unterscheiden, das ist jetzt ein Versprecher oder normalerweise würde sie das nicht falsch sagen, das ist jetzt nur, das passiert, dass diese, das sind xxxx von allein korrigieren, ich sage auch von allein korrigiert sich xxxx fast alles aber sind solche typische Fehler, die wenn da man nicht die Person anhält, die xxxx, es läuft dann (...) (Interview LP2, Absatz 60).

Die LP1 und die LP2 legen weiterhin viel Wert auf das Sprechen in ihrem DaF-Unterricht und setzen unterschiedlichen Sprechaufgaben in diesem ein. Beide Lehrkräfte fangen ihre Einheiten herkömmlicherweise mit einem Smalltalk an, während der sich die Lernenden in Paare oder in Kleingruppen über alltägliche Themen und persönliche Erfahrungen unterhalten können (vgl.

Interview LP1, Absatz 10; vgl. Interview LP2, Absatz 32). Das Deutschsprechen kann außerdem für manche Lernenden schwierig sein, vor allem, am Anfang des Kurses, wenn die Lernenden sich noch nicht kennen und wenn diese von Natur aus schüchtern sind. In solchen Fällen versucht die LP1 ihre Lernenden dazu zu ermuntern, zu sprechen.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(32) **LP1:** Das hängt ja vielleicht ja, von der Persönlichkeit ja. Es gibt Leute also, denen es egal ist ja, ob sie Fehler machen ja, also die, die wollen sprechen ja also, egal was sie sagen ja, dann gibt es solche Leute, also die man wirklich unterstützen muss oder dazu auffordern muss ja, also bitte "sag mir deine Meinung" usw. und dann gibt es Leute, die super super scheu sind ja, und mit denen also, ja die sind vielleicht also scheu auch im normalen Leben ja und noch in einer fremden Sprache, vor fremden Leute, ja das ist ja manchmal unmöglich ja, also sie zum Sprechen zu bringen. (Interview LP1, Absatz 32).

Dafür setzt die LP1 Eisbrecher und Spiele im Unterricht ein (vgl. Interview LP1, Absatz 14). Den Lehrkräften nach mögen erwachsene Lernenden Aufgaben dieser Art und nehmen daran gern teil (vgl. Interview LP1, Absatz 18). Im Gegensatz dazu zeigen sich diese bei Aufgaben wie z.B. Zusammenfassungen weniger enthusiastisch (vgl. Interview LP1, Absatz 44). Um möglichst keine Konflikte bei den Sprechaufgaben auszulösen, vermeidet die LP1 außerdem einige Themen wie beispielsweise Politik, Covid-Impfung und LGBTQ+ (vgl. Interview LP1, Absatz 38).

Bei der LP2 erfolgt die Förderung und die Übung des Sprechens eher in kurzen Aufgaben. Neben Smalltalks gehört die Wortschatzarbeit zu den gewöhnlichen Sprechaufgaben in ihrem DaF-Unterricht. Dabei bekommen die Lernenden beispielsweise Kärtchen mit einem Begriff, den sie ihren Mitlernenden auf Deutsch erklären müssen, woraufhin die Zuhörenden bzw. die Mitlernenden den entsprechenden Begriff erraten müssen. In ihrem Kurs achtet die LP2 besonders darauf, dass die Lernenden ihre Sprechpartner\_innen so oft wie möglich wechseln.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(34) **LP2:** Ja ich, da ich jetzt, weil ich gesagt habe, das ich immer eher kurzere Sprechübungen oder Aktivitäten gerne anbiete, zum Beispiel in dieser Gruppe, wo du warst, sage ich immer "sprech mit einer Person" und meistens, die nehmen die, die nebeneinander sitzen und dann am nächsten Zusammensprechen "such dir eine Person, mit der du heute noch nicht gesprochen hast".

(35) **F:** Ah ok.

(36) **LP2:** Oder dass sie immer am Ende mit jeder Person aus der Gruppe, oder dass sie nie, mehr oder weniger, nie mit der gleichen Person sprechen. (Interview LP2, Absätze 34-36).

Zusammenfassend beteiligen sich die interviewten Lernenden gern mündlich am DaF-Unterricht. Diese wissen die Rückmeldungen der Zuhörenden, d.h. die dabei erhaltenen Fehlerkorrekturen und Hilfe zu schätzen und akzeptieren diese, solange sie beim Sprechakt nicht unterbrochen werden. Die befragten Lehrpersonen halten es für wichtig, die Behandlung von sprachlichen Fehlern mit den Lernenden offen zu besprechen und mit ihnen eine Absprache diesbezüglich zu treffen. Die LP2 ermuntert ihre Lernenden dazu, zusammen an ihren sprachlichen Leistungen zu arbeiten und nimmt dabei die gegenseitige Unterstützung zwischen den Lernenden im Anspruch. Um die Fertigkeit *Sprechen* in ihren Einheiten zu fördern, setzen beide Lehrkräfte Sprechaufgaben wie Smalltalk, Eisbrecher und Wortschatzarbeit ein und bevorzugen dabei Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit.

## 7 Zum Einsatz des *Peer-Feedbacks* im Unterricht

Im folgenden Unterkapitel wird auf die Anwendung der *Peer-Feedback*-Methode im Unterricht im Genauer eingegangen. Dafür wird der Zugang der Proband\_innen zur Methode, ihre Einstellungen zur Aufgabe und zur Methode sowie Überlegungen zu weiteren Einsätzen dieser analysiert.

### 7.1 Bekanntheit der Methode

Ein Teil der Proband\_innen war mit dem Prinzip des *Peer-Feedbacks* vor dessen Einsatz im Unterricht im Rahmen dieser Forschung schon vertraut. Manche Lernenden hatten dieses nämlich in der Schule (vgl. Interview LN1, Absatz 42), in der Arbeit (vgl. Interview LN2, Absatz 40) oder im Alltag (vgl. Interview LN4, Absatz 32) schon verwendet, allerdings manchmal ohne den Namen der Methode zu wissen (vgl. Interview LN1, Absatz 37). Das *Peer-Feedback* wurde dabei außerdem nicht so konkret und ebenfalls nicht mit bestimmten Fokuspunkten in die Praxis eingesetzt. Bei früheren Einsätzen dieses in anderen Schulfächern hat die LN1 z.B. ihren Lernkolleg\_innen in der Regel ein allgemeines Feedback zu ihren Präsentationen gegeben. Sie erinnert sich auch, dass sie ihren *Peers* gegenüber nicht zu kritisch sein wollte.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(42) **LN1:** Es war bei Präsentationen von verschiedenen Fächer und am Ende sollte immer ein oder zwei von Klassenfreunden, Klassenkameraden etwas sagen zu der Präsentation und auch zu dem allem, normalerweise war es nur sehr nett und höflich, weil man möchte nicht sehr kritik sein oder auch wenn es um die Note geht, den Schülern, nein machen wir nicht. (Interview LN1, Absatz 42).

So wie die LN1, behauptet der LN3, Feedbacks an seinen *Peers* im Anschluss an ihren Sprachproduktionen im Unterricht gegeben zu haben und dass es sich dabei vor allem ging, ihnen mitzuteilen, ob ihm die Leistungen gefallen haben.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(31) **F:** Ok, also solche Aufgabe hattest du schon gemacht.

(32) **LN3:** Aber nicht mit dem Feedback oder nicht so komplexen Feedback ja, also wir sagen meistens nur, dass zum Beispiel, dass es uns gefallen hat oder es hat uns nicht gefallen und die Lehrerin korrigiert Grammatik aber das ist so, kürzer, als wir es gestern gemacht haben. (Interview LN3, Absätze 31-32).

Die LP2 kannte das Prinzip des *Peer-Feedbacks* auch und hatte dieses in ihren eigenen Kursen bereits eingesetzt. Dieses kam jedoch nicht im Rahmen solch einer Aufgabe mit einer Bildbeschreibung und ebenfalls nicht in solchen präzisen Maßnahmen vor (vgl. Interview LP2, Absatz 64).

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(66) **LP2:** Ich glaube so genau, wie du das gemacht hast oder dass sie sich dann gegenseitig Feedback geben, nicht, ja wahrscheinlich schon mal aber nicht dass ich das regelmäßig machen würde oder so ausdrücklich jetzt diese komplette Methodik, nur Elemente davon ja.

(67) **F:** Zum Beispiel?

(68) **LP2:** Ja wenn sie dann zu zweit was oder zu dritt manchmal habe ich auch vier und vier Gruppen, vier und vier, dass sie sich dann, dass sie sich gegenseitig unterstützen aber dass sie sich Feedback, also diese auch strukturierte Feedback, ich glaube weniger. (Interview LP2, Absätze 66-68).

Ein anderer Teil der Proband\_innen kannte die Methode des *Peer-Feedbacks* nicht. Der LN5 behauptet nämlich von der Methode bis zum Einsatz dieser nicht gehört zu haben oder zumindest sich nicht daran zu erinnern (vgl. Interview LN5, Absatz 26). Die LP1 kannte diese Methode, und zwar den konstruktiven Austausch zwischen den Lernenden über ihre Sprachproduktionen ebenfalls nicht (vgl. Interview LP1, Absatz 62).

## 7.2 Zur Aufgabe und Zusammenarbeit

Der zu haltende Monolog entspricht einer klassischen Sprechaufgabe bei den meisten Fremdsprachentests im DaF-Bereich. Aus diesem Grund war ein Teil der Lernenden mit diesem vertraut und daran gewöhnt, solche Sprechaufgaben durchzuführen. Die LN1 mag Bildbeschreibungen und ist an diese gewöhnt. Sie weiß außerdem, dass sie sich bei verschiedenen Sprachprüfungen solchen Aufgaben auseinandersetzen werden muss (vgl. Interview LN1, Absatz 44). Auch für die LN2 und den LN3 (vgl. Interview LN3, Absätze 30-31) war die Sprechaufgabe üblich.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(66) **LN2:** Ja ich bin auf diesen Übungen gewöhnt, das sind doch die Übungen, das sie machen, wenn wir, in irgendwelcher Sprache, die Prüfung machen, normalerweise gibt es eine Aufgabe, ein Bild zu beschreiben, also. Das, für mich war es ganz normal ganz naturell, nichts besonders. (Interview LN2, Absatz 66).

Für den LN4 und den LN5 konnte jedoch nicht sichergestellt werden, ob ihnen die Art der Sprechaufgabe mit dem Monolog bereits bekannt war.

Der LN2 und dem LN3 nach lief die Zusammenarbeit in ihren jeweiligen Kleingruppen optimal und die Aufgabe wurde ohne Konflikte durchgeführt.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(49) **F:** Ok, ich verstehe. Hat sonst die Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktioniert?

(50) **LN2:** Ja, dort war es keine Probleme, wir haben unsere Bilder ausgewählt, und dann ja, wir haben nicht gestritten, also das ist gut. (Interview LN2, Absätze 49-50).

Der LN3 fügt hinzu, dass die Gruppenarbeit eine übliche Sozialform in dieser Lerngruppe darstellt.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(41) **F:** Ok ich verstehe. Hat sonst die Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktioniert?

(42) **LN3:** Ich denke ja. Wir alle haben den Meinung gesagt, geäußert und alle haben auch etwas gesagt zu dieser Bilder, also ja ich halt denke, wir haben es ganz gut geschafft, aber wir machen es oft, solche Gruppenarbeiten, in diesem Kurs mit dieser Lehrerin arbeiten wir mehr in den Gruppen und wir machen andere Sachen, wir machen die Übungen oder wir sprechen über etwas und bevor haben wir ein bisschen weniger gesprochen aber wir haben am meistens gespielt. (Interview LN3, Absätze 41-42).

Demgegenüber konnte für den LN4 und den LN5 in den Interviews nicht genau festgestellt werden, wie sie die Zusammenarbeit in ihrer Kleingruppen fanden. Aufgrund der anderen von ihnen gelieferten Aussagen und aufgrund der Aussagen von ihrem gemeinsamen Kleingruppenmitglied LN3 kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Zusammenarbeit auch für den LN4 und den LN5 ohne wesentliche Probleme gelaufen ist. Die Sprechaufgabe bzw. der Monolog wurde jedoch nicht immer erst genommen. Der LN4 gibt nämlich zu, dass der Monolog in seiner Gruppe mehr oder weniger oberflächlich durchgeführt wurde.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(50) **LN4:** Wenn wir mehr Übungen, wie dieses mache, es würde Sinne machen, dass es eine Struktur habe und zur für Lernen aber wir haben nicht, ein Moment... Wir haben nicht viel Ernst auf das gegeben, ich glaube, dass wir haben nur ein Mal Spaß gemacht und es war für uns nicht ein regelmäßig Methode für lernen Deutsch. (InterviewLN4, Absatz. 50).

Während die Aufgabe für die vier anderen Lernenden vertraut war und ohne grundsätzliche Schwierigkeiten durchgeführt werden konnte, kam die Sprechaufgabe dem LN5 schwierig vor. Diesem fiel es besonders schwierig ein, das Bild zu beschreiben und dabei in der Zielsprache Deutsch zu sprechen.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(32) **LN5:** Für mich es ist sehr schwer, zwei Sache gleichzeitig machen zum Beispiel ich musste eine Geschichte machen und auch auf Deutsch konzentriert und deshalb habe ich Fehler in Deutsch gemacht und ja?

(33) **F:** Also es war schwierig für dich eine Geschichte zu erfinden, also kreativ zu sein und gleichzeitig auf Deutsch zu sprechen?

(34) **LN5:** Ja, weil wie gesagt, ich bin nicht sehr dicht mit mein Deutsch und vielleicht, wenn ich oder wenn mein Deutsch viel besser wäre, dann wäre das kein Problem, aber ich muss noch denken, wenn ich Deutsch spreche und gleichzeitig musste ich eine Geschichte erfinden und ja wir, Männer, wir sind bekannt, dass wir können nicht zwei Sachen gleichzeitig machen. (Interview LN5, Absätze 32-34).

Die LP1, die nicht bei derselben beobachteten Unterrichtseinheit als die interviewten Lernenden teilgenommen hat, sondern bei der anderen, stellte fest, dass die Zusammenarbeit zwischen der Lernenden in ihrer Lerngruppe ebenfalls gut gelaufen ist (vgl. Interview LP1, Absatz 76).

Die Lehrperson der interviewten Lernenden (die LP2) berichtete ebenfalls über eine positive Arbeitsatmosphäre bei der Durchführung der Aufgabe. Sie merkte an, wie engagiert und motiviert die Lernenden dabei waren (vgl. Interview LP2, Absatz 74).

Insgesamt konnte mit den Interviews aufgeklärt werden, dass das Prinzip des *Peer-Feedbacks* einem Teil der Proband\_innen vor dessen Einsatz im beobachteten Unterricht schon bekannt war. Dieses war für die Betroffenen jedoch bis zum Zeitpunkt dessen Einsatz in Rahmen dieser Studie nicht als eine Methode zur Förderung des Sprechens angesehen. Der Rest der Proband\_innen kannte die Methode noch nicht. Die Art der durchgeführten Sprechaufgabe, und zwar des zu haltenden Monologs war ebenfalls für einen Großteil der Proband\_innen gewöhnlich. Der Monolog konnte für die gesamten Lernenden bis auf den LN5 ohne wesentliche Schwierigkeiten gehalten werden. Der LN5 hatte nämlich Probleme, sich über das ausgewählte Bild auf Deutsch auszudrücken.

### 7.3 Feedbackbekommen und Feedbackgeben

Ein Großteil der Lernenden hat ausschließlich positive Rückmeldungen bekommen und wurden für ihren Monolog gelobt (vgl. Interview LN1, Absatz 48; vgl. Interview LN2, Absatz 40; vgl. Interview LN3, Absätze 36, 46). Die Feedbacks waren für diese Lernenden allerdings zum Teil nicht hilfreich. Manche davon wünschten sich mehr Feedbacks von ihren *Peers*, vor allem in Bezug auf die Grammatik, die Satzstruktur und den Wortschatz. Die LN1 erklärt z.B., dass sie

durch ausführlichere Rückmeldungen, mehr über ihre Sprechfähigkeiten und ihr Sprachniveau erfahren hätten können.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(51) **F:** Ok. Was hättest du gern, also du hast gesagt, du hättest ein Feedback zum Beispiel zur Grammatik gehabt, gern gehabt? Gibt es anderen Sachen, die du gern, andere Punkte oder andere Feedbacks, die du gern gehabt hättest?

(52) **LN1:** Ja alles, Wortschatz, wie gut ist mein Wortschatz, die Satzstruktur, wie korrekt ist es Grammatik, und auch im Vergleich zu normaler Sprache in dem Land, ob es schon ausreichend ist, weil auch die anderen die Sprache sprechen nicht so korrekt oder, ob es noch nicht ausreichend ist und man klingt noch ein bisschen dummer, wenn er so und so spricht, auch die ganze Formulation, wenn wir über mehr wissenschaftliches sprechen, ob ich schon klüger die Sätze formulieren kann oder ob es immer noch auf dem selben Niveau, Level ist. (Interview LN1, Absätze 51-52).

Dementsprechend ist die LN1 der Meinung, dass sie wahrscheinlich mehr Feedbacks zu ihrer Sprachproduktion von der Lehrperson erhalten würde (vgl. Interview LN1, Absatz 50). Ein Feedback ihrerseits würde ihr außerdem dabei helfen, ihr aktuelles Niveau beim Sprechen im Deutschen einzuschätzen.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(54) **LN1:** Ja also ich schätze das Feedback und auch, ich weiß nicht, ob ich schon auf C1 Niveau sprechen kann also ich werde es, mir würde es helfen, wenn mir jemand, eine Lektorin oder jemand sagen könnte, "ok du sprichst schon ca. auf C1 also du wird Zertifikat für Sprechen schon ablegen, oder nein das ist total unausreichend und du bist nur B2". (Interview LN1, Absatz 54).

Auch die LN2 wünschte sich weitere Verbesserungsvorschläge. Durch den Austausch mit ihren Lernkolleg\_innen wurde ihr aber klar, dass es für die Zuhörenden schwierig sein kann, den *Peers* Verbesserungsvorschläge mitzuteilen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(40) **LN2:** (...). Eine, die einige schlechte Sache ist, dass sehr oft die Leute wollen nicht den negativ Feedback geben. Wie zum Beispiel, gestern, ich habe die Mädchen gefragt, "also was könnte ich eventuell verbessern?" "ah nein nein alles geht gut, ich kann nicht konstruktiv Feedback geben, ich habe nichts bemerkt und so" also ich zum Beispiel würde gern auch etwas zur Verbesserung

bekommen, aber ja. Ich verstehe, dass es eine schwierige Aufgabe ist, negativ Prüfung zu geben, Feedback zu geben. (Interview LN2, Absatz 40).

So wie die LN1 und die LN2 stellte der LN3 fest, dass seine *Peers* seine sprachliche Leistung gelobt haben, d.h. ihm positive Feedbacks auf der Ebene der *Aufgabenbearbeitung* gegeben haben, jedoch ihm keine Feedbacks über die Grammatik mitteilen konnten (vgl. Interview LN3, Absatz 46).

Im Vergleich zu den drei ersten Lernenden haben der LN4 und der LN5 konstruktive Feedbacks zu ihren Leistungen bekommen. Der LN4 wurde darauf hingewiesen, dass seiner Rede eine Struktur gefehlt hat und dass sie beispielsweise keine Einleitung hatte (vgl. Interview LN4, Absatz 48). Der LN4 schien beim Interview dem Feedback von seinen Peers zuzustimmen und hob diesbezüglich hervor, dass es nämlich „Sinne [sic!]“ (Interview LN4, Absatz 50) macht, seinen Monolog dementsprechend zu strukturieren. Der LN5, der Schwierigkeiten hatte, auf Deutsch zu sprechen und den Monolog zu halten, wurde ein Feedback auf der *Prozessebene* mitgeteilt. Seine *Peers* empfahlen ihm eine Strategie beim Sprechen zu verwenden, und zwar langsamer zu sprechen. So würde er mehr Zeit zum Überlegen haben und womöglich auch weniger sprachliche Fehler machen (vgl. Interview LN4, Absatz 52; vgl. Interview LN5, Absatz 38).

In den Interviews wiesen die Lernenden darauf hin, dass sie als Zuhörende nicht viele Feedbacks bzw. kein Feedback zu den von den Sprechenden festgelegten Fokuspunkten geben konnten. Manche von ihnen hoben hervor, nicht in der Lage gewesen zu sein, die Sprachfehler von ihren *Peers* zu identifizieren. Ihre Sprachkenntnisse in Bereichen wie z.B. Grammatik im Deutschen seien dafür nicht ausreichend genug. Der Unterschied zwischen den Sprachniveaus der jeweiligen Lernenden wurde ebenfalls infrage gestellt und als hemmender Faktor zum Feedbackgeben beschrieben. Die LN1 erklärt beispielsweise, dass sich die Lernenden ihrer Kleingruppen ab einem Zeitpunkt keine weiteren Rückmeldungen in Bezug auf die Grammatik austauschen konnten.

(Siehe Anhang – Interview LN1)

(44) **LN1:** (...) Feedback war nicht so hilfsbereit für mich oder für die anderen, für meine Gruppe, weil Grammatik grammatisch konnten wir uns nichts mehr erraten, weil wir konnten nicht an der Sachen (...). (Interview LN1, Absatz 44).

In der Kleingruppe von dem LN3 stellten die Zuhörenden ihre Fähigkeiten zum Feedbackgeben infrage.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(46) **LN3:** Also sie haben gesagt, dass sie, dass ich, sie denken, dass Grammatik war, dass Grammatik gut war, aber dann sie haben auch gesagt, dass sie nicht so kompetent sein, um es zu ja zu sagen, dass es perfekt war, also sie haben nur gedacht, dass es war, dass es gut war. (Interview LN3, Absatz 46).

In diesem Fall bleibt jedoch unklar, ob ein Mangel an Kenntnissen im Bereich der Grammatik vorliegt oder ob die Feedbackgeber\_innen nicht über das erforderliche Vokabular verfügen, um ihre Anmerkungen zum Ausdruck zu bringen, sowie ob das Feedbackgeben nicht zu ihren Charaktereigenschaften gehören.

Für andere Lernende stellte das Feedbackgeben eine weitere Herausforderung dar. Auch wenn die Mehrheit von ihnen den Mehrwert der Methode und den der erhaltenen Rückmeldungen verstanden haben, trauten sie sich dazu nicht, *corrective Feedbacks* ihren *Peers* zu geben, d.h. ihre sprachlichen Fehler zu korrigieren sowie ihnen Verbesserungsvorschläge mitzuteilen. Auf der einen Seite verbinden manche Lernende die Rolle des Feedbackgebers bzw. der Feedbackgeberin mit der Lehrperson und verzichten deswegen darauf, als Lernende ihren *Peers* „negative“ Feedbacks zu geben sowie Fehlerkorrekturen zu signalisieren. Für die LN1 kann die Fehlerkorrektur von Lernenden an Lernenden als unhöflich vorkommen, daher verzichtete sie darauf, die Fehler ihrer Mitlernenden zu verbessern (vgl. Interview LN1, Absätze 44-46). Der LN3 nimmt auch Bezug auf die Lehrperson für die Fehlerkorrektur und bezeichnet diese als Expertin für die Zielsprache. Das Feedbackgeben gehört seiner Meinung nach zu den Aufgaben der Lehrperson. Aus diesem Grund hat sich der LN3, als Lernender, beim Feedbackgeben ebenfalls zurückgehalten.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(40) **LN3:** Es ist ein bisschen anders, weil wenn den Feedback ein Lehrer gibt, weil er ist da für der Feedback und er ist auch ein ja ein Expert für die Sprache und deshalb war ich nicht so streng. (Interview LN3, Absatz 40).

Die LN2 wagte ebenfalls nicht, negative Rückmeldungen mitzuteilen, obwohl die Mitglieder ihrer Gruppe verstanden hatten, dass es sich bei dieser Methode vor allem um den Austausch

von konstruktiven Feedbacks geht und nicht von *bewertenden Feedbacks*. Sie und ihre Kleingruppenmitglieder verstehen zwar das Ziel und die Vorteile von *Peer-Feedbacks* und sehen in diesen die Möglichkeit, ihre Sprechfähigkeit zu verbessern (vgl. Interview LN2, Absatz 44). Trotzdem traute sie sich nicht, negative Feedbacks an ihren *Peers* zu geben, wenn diese ihr gegenüber ebenfalls keine ausdrücken.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(42) **LN2:** Also ja, dann wenn mir niemand den negativ Feedback gibt, dann versuche ich auch nicht die negativ Feedback geben. Ja natürlich zuerst muss man die positive Sachen sagen und dann, aber wenn ich habe keine negative Feedback bekommen, dann ich habe auch nur die positive Sachen... Auch es gab auch viel, nicht viele negative Sachen natürlich, aber ... (Interview LN2, Absatz 42).

Auf der anderen Seite ist die Weigerung, negative Feedbacks zu geben, auch auf die Angst vor Konflikten zurückzuführen. Der LN3 verzichtete darauf, Fehlerkorrekturen in seine Rückmeldungen miteinzubeziehen, denn er wollte keine Konflikte mit diesen auslösen.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(36) **LN3:** Also ja es war für mich, also ich möchte nicht, ich wollte nicht zu, also streng oder so sein, ich wollte nicht sagen, dass jemand, ich weiß nicht, einige Fehler mehrmals gemacht hat aber, ja ich habe es versucht, es nur zu, nur ein Mal zu sagen, aber nicht zu viel und wenn ich es, wenn ich den Feedback bekommen habe, ja ich xxxx zu viel, weil alle mir gesagt haben, dass es, dass ich gut gesprochen habe, also. (Interview LN3, Absatz 36).

(37) **F:** Ok und warum hast du dir nicht getraut, ein bisschen strenger zu sein oder noch mehr Feedback zu geben? Warum nicht?

(38) **LN3:** Weil ich kenne dieses Wort nicht aber ich mag es nicht zu viel so, nein ich wollte nicht zu streng sein, damit sie, ich weiß nicht, damit sie sich nicht ärgern und das. (Interview LN3, Absätze 36-38).

Schließlich gehört das Geben von kritischen Feedbacks nicht zu den Fähigkeiten und zu den Charaktereigenschaften mancher Lernender. Dem LN4 fiel es besonders schwer, den Sprechenden konstruktive Feedbacks, vor allem Ratschläge zur Verbesserung zu geben, wenn sie unterschiedliche Leistungsniveaus haben, d.h. wenn die Sprechenden ein höheres Sprachniveau in der Zielsprache haben als er.

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(84) **LN4:** Aber nicht immer die andere Studenten sind kompetent zu Ratschläge geben. Zum Beispiel wenn mein Kolleg ein höheres Niveau hat, wie als ich und ja, es ist schwierig für mich ein Tipp geben, wenn er spricht besser als mich und ja ich habe nicht gemerkt, dass er hat etwas schlecht gemacht oder in generell wir sind am gleichen Niveau also es ist nur theoretisch Beispiel. (Interview LN4, Absatz 84).

Demgegenüber fällt es den LN5 schwer, sowohl im Unterricht als auch außerhalb dieses, wie z.B. in der Arbeit, Feedbacks mitzuteilen.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(48) **LN5:** Ja noch xxxx ich bin nicht die, ich bin nicht der Typ, der kann sehr leicht kritische Feedback geben oder so. Ich bin Pazifist ich mache keine Streite usw. so. Zuerst habe ich sie gelobt, dass sie konnte gute Geschichte erfinden aus ein Bild, aus einem Bild, aber wenn ich etwas kritisches sagen, das war sehr sehr schwierig für mich, weil das kann ich nicht gut machen, auch in normal Leben zum Beispiel. Wenn ich muss jemand in Arbeit etwas, etwas sagen, dass "du hast das schlechtes gemacht" oder so, das ist, aber das ist mehr psychologischer dann als lernen oder so. (Interview LN5, Absatz 48).

Als der LN5 gefragt wurde, wie er die *Peer-Feedback*-Methode gefunden hat und wie es ihm bei dem Feedbackgeben und Feedbackbekommen gegangen ist, antwortete er, das Ziel und die Vorteile der Methode nicht zu verstehen (vgl. Interview LN5, Absätze 28-30). Dennoch erklärt der Lernende im Laufe des Interviews, dank der erhaltenen *Peer-Feedbacks*, mehr über seine Schwächen im Deutschen zu wissen. Nichtsdestotrotz drückt er dabei aus, sich nach den Feedbacks von seinen *Peers* geschämt zu haben.

(Siehe Anhang – Interview LN5)

(44) **LN5:** (...) Ich fühlte mich, ich habe auch mich ein bisschen geschämt, weil ich habe gesagt, dass ich wollte mich oder ich will alles perfekt machen usw. aber na ja, jetzt weiß ich, das ist, das ist meine Schwäche und vielleicht ich soll das verbessern oder etwas. (Interview LN5, Absatz 44).

In der Lerngruppe der LP1 wurden ebenfalls hauptsächlich positive Feedbacks zwischen den Lernenden ausgetauscht. Ihrer Vermutung nach, haben sich die Lernenden gleichermaßen dazu nicht getraut, kritischer zu sein und negative Feedbacks an ihren *Peers* zu geben.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(76) **LP1:** Ja, das war gut. Ja es war gut, dass es vielleicht auch in Gruppen war, ja das, nicht nur also Paare. Ja und ja also Feedback. Die haben also nicht viel über die negativen Sachen gesprochen ja, die haben es nicht gewagt, würde ich sagen. Ja nur die positiven "ja das hast du schön gesagt, ja und dein Tempo war schön und bla bla bla" ja also nur die positiven aber wieder also die Gruppe also arbeitet gut zusammen ja, also macht xxxx keine Probleme. (Interview LP1, Absatz. 76).

## 7.4 Zur Weiterverwendung der Methode

Überlegungen zur Weiterverwendung des *Peer-Feedbacks* im DaF-Unterricht stellten das dritte in den Interviews angesprochene Thema dar. Die Proband\_innen konnten dabei ihr Wunsch hinsichtlich eventueller zukünftiger Einsätze der Methode in ihren Lernprozess bzw. im DaF-Unterricht äußern und nannten dabei Verbesserungsmöglichkeiten.

Zur Frage, ob sie das *Peer-Feedback* in ihren weiteren Erwerbsprozess miteinbeziehen möchten, sind die interviewten Lernenden unterschiedlicher Meinungen. Die LN1 würde die Methode in der Zukunft vermutlich nicht erneut verwenden, weil ihr diese bisher nicht weitergeholfen hat (vgl. Interview LN1, Absatz 62). Die Meinung der LN2 dazu bleibt unklar. Ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen mit der Methode sowohl als DaF-Lernende als auch als Lehrerin, schlägt die LN2 jedoch eine Änderung für die zukünftigen Einsätze vor. Diese empfiehlt, die Lernenden dazu zu fordern, mindestens einen Ratschlag zur Verbesserung oder einen persönlichen Wunsch in ihren Feedbacks einzuschließen.

(Siehe Anhang – Interview LN2)

(58) **LN2:** Ich weiß nicht, aber wenn ich die Jugendliche fragen, zum Beispiel ein Feedback ihren schriftlichen Arbeit zu geben, dann ich sage "also du kannst zwei positiven Sachen über dein Schreiben von deinem Freund sagen und eine Sache, du musst eine Sache schreiben für Verbesserung", also weil ich weiß, dass es keine Sachen für Verbesserung geben wird, dann ich sage "du machst zwei positiven Sachen und du machst für jeden einen Wunsch, ich nehme jetzt einen Wunsch, also ich weiß nicht, ich wünsche, dass für nächstes Mal, du schreibst mehr Wörter oder so". (Interview LN2, Absatz 58).

Mit solch einer Anforderung würden die Sprechenden nicht nur Lob bekommen, sondern auch Anhaltspunkte, die sie in ihren zukünftigen Spracherwerbsprozess miteinbeziehen können.

Der LN3 würde die Methode wiedereinsetzen, denn er wird seiner Stärke und seiner Schwäche durch diese bewusst und kann mithin seine sprachlichen Leistungen verbessern.

(Siehe Anhang – Interview LN3)

(58) **LN3:** Ja mir gefällt es, wenn mir jemand sagt, dass ich etwas falsch gemacht habe oder aber auch gut, weil man kann damit lernen, man weißt, was er schlecht macht, was er gut macht und man kann die Fehler verbessern. (Interview LN3, Absatz 58).

Der LN4, der bisher keine Erfahrung mit dem *Peer-Feedback* im Rahmen seines Spracherwerbs gemacht hatte, wurden die Vorteile der Methode in dieser Unterrichtseinheit bewusst und er würde diese in der Zukunft wiedereinsetzen. Mit der Anwendung des *Peer-Feedbacks* können seine sprachlichen Fehler beim Sprechen nämlich öfters korrigiert werden, was bei den regulären Sprechaufgaben nicht immer den Fall ist. Dabei sieht er außerdem die Gelegenheit, sich seiner Sprachfehler bewusster zu werden und diese in seinem weiteren Spracherwerbsprozess zu berücksichtigen. Bei erneuten Anwendungen der Methode würde der LN4 diese noch ernster wahrnehmen (vgl. Interview LN4, Absatz 74).

(Siehe Anhang – Interview LN4)

(66) **LN4:** Ja ich würde es gern machen, weil normalerweise, wenn wir sprechen, wir haben keinen Feedback und in dieses Art, ich habe Möglichkeit zu realisieren, kann ich sagen?

(67) **F:** Meinst du mehr zu sprechen oder dich zu verbessern?

(68) **LN4:** Ja verbessern aber ich wollte sagen, dass ich weiß nicht, dass ich diese Fehler gemacht und sie haben es gesagt "ah du hast dieser Fehler gemacht" "ah ok ich habe es nicht gewusst, dass ich habe gemacht also nächste Mal ich werde mehr konzentriert, nicht diese Fehler machen".

(69) **F:** Ok, also du weißt, was du gut gemacht hast und was nicht, und dann kannst du beim nächsten Mal auf diesen Punkten mehr aufpassen, meinst du?

(70) **LN4:** Ja, weil jetzt normalerweise, wenn wir sprechen, niemand korrigierst mich, dass, ich weiß, dass ich Fehler gemacht aber, wenn sie, wenn ich diese Fehler kennen und wenn sie groß sind, aber andere vielleicht ich weiß nicht oder ich meinte, dass ich etwas gut gesagt aber niemand habe mich korrigiert, also nächste Mal werde es wieder machen.

(71) **F:** Also du weißt welche Fehler du gemacht hast, damit du nächstes Mal diese Fehler nicht mehr machst?

(72) **LN4:** Ja. (Interview LN4, Absätze 66-72).

Zum erneuten Einsatz der Methode schlägt der LN4 die selbe Idee wie die LN2 und würde ebenfalls mindestens einen Ratschlag bei jedem Feedback erfordern (vgl. Interview LN4, Absatz 80).

Der letzte Lernende erklärt, dass es für ihn einfacher wäre, sich zur Aufgabe im Voraus vorzubereiten und z.B. einen Text zu schreiben sowie diesen vor der ganzen Lerngruppe vorzulesen. So würde er, seiner Meinung nach, mehr Feedbacks bekommen und nicht nur von zwei bis drei Mitlernenden, wie bei dem beobachteten Unterricht (vgl. Interview LN5, Absätze 58-62). Die Vorbereitung der Aufgabe, einschließlich des Festhaltens von Notizen und des Verfassens von ganzen Sätzen, könnte nämlich nicht-fortgeschrittenen Lernenden dabei helfen, eine Sprechaufgabe dieser Art besser durchzuführen. Allerdings wurde die durchgeführte Aufgabe so konzipiert, dass die Lernenden dazu gebracht werden, das spontane Sprechen zu üben. Mit der Vorbereitung zur Aufgabe und dem Verfassen eines Textes wären die Ziele der Aufgabe verschieden.

Zur Verwendung der *Peer-Feedback*-Methode im DaF-Unterricht im Allgemeinen führt die LP1 aus, dass diese in neu gebildeten Lerngruppen vermutlich nicht so gut vorkommen würde als in älteren gebildeten Lerngruppen. Die LP1 geht davon aus, dass die Aufgabe mit dem *Peer-Feedback* in ihrer Lerngruppe nur erfolgreich war, weil sich die Lernenden zum Zeitpunkt dessen Einsatzes schon ziemlich gut kannten. Der Einsatz der Methode fand nämlich in einer Einheit am Ende des Sprachkurses statt und die Lernenden hatten bis zu diesem Datum bereits oft miteinander gesprochen und zusammengearbeitet. In neu gebildeten Lerngruppen, besteht der LP1 nach die Gefahr, dass die Rückmeldungen der Mitlernenden zur eigenen Sprachproduktion nicht so gut akzeptiert werden könnten, wie bei Lernenden, die sich seit einer längeren Zeit kennen.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(68) **LP1:** Also die waren ok damit aber nur deswegen, weil sie sich schon kennen ja, also weil wir also schon am Ende ja von dem Kurs sind, ja die kennen sich schon einander auch mit dem Namen, ja die haben sich Million Mal gehört, ja wie sie sprechen ja, also welche Fehler man macht usw. Wir haben also viel zusammen gelacht, also die kennen sich schon ja, die sind sich nicht so fremd ja...

(69) **F:** Ok.

(70) **LP1:** ...für einander, also wäre es also irgendwo am Anfang des Kurses, ja ich meine also, ja das wäre nicht gut für sie. (Interview\_LP1, Absätze 68-70).

Die LP1 rät außerdem Lehrkräften, die diese Methode einsetzen wollen, die Lernenden bei dem Einsatz dieser zu begleiten. Dafür können sie beispielsweise versuchen, eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und dabei Humor zu benutzen und Witze zu machen sowie zusätzliche Fragen an den Lernenden während der Durchführung der Sprechaufgabe zu stellen.

(Siehe Anhang – Interview LP1)

(86) **LP1:** Ja also vielleicht, also wie wir oder so wie ich das gemacht habe, dass ich also, sie nicht allein gelassen habe, dass ich nicht im Schatten gestanden habe, dass ich sie also unterstützt habe, dass ich vielleicht zusätzliche Fragen gestellt habe, ja ein Witz hier, ein Witz her usw. also dass sie sich also besser fühlen. Wenn sie, also sie wurden bewertet, also nicht nur von mir und den anderen, noch du warst dabei, eine unbekannte Person, die ein Experiment macht ja und also alles dafür machen ja, damit sie sich wohlfüllen. (Interview LP1, Absatz 86).

Die zweite Lehrperson informiert über die Vorteile der Methode des *Peer-Feedbacks* im Rahmen solch einer Sprechaufgabe: Die Lernenden sind bei der Aufgabe motiviert und engagiert und bekommen persönlichere Feedbacks in Kleingruppen als im Plenum. Lernende, die sich im Unterricht in der Regel eher zurückhalten, haben dabei die Möglichkeit, mehr zu Wort zu kommen. Solch eine Aufgabe stärkt zudem die Beziehungen zwischen den Lernenden und verstärkt die Gruppendynamik.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(74) **LP2:** Also da ich selber die Leute gesehen haben, wie sie gesprochen haben und zum Teil auch viel gehört, fand ich das wirklich sehr gut, sie waren sehr engagiert, motiviert, ich glaube, dass so was sollte ich vielleicht auch mehr machen, es ist mir eingefallen, weil vor allem vor der ganzen Gruppe sind die Leute irgendwie so schon so ein bisschen zurückgezogen, wenn sie nur xxxx sind. Und ich fand das gut, dass es dann wirklich diese Gruppenzusammenarbeit oder Beziehungen stärkt, dass wird dann persönlicher in den kleineren Gruppen (...). (Interview LP2, Absatz 74).

Auch wenn die Dauer der Aufgabe und des Einsatzes des *Peer-Feedbacks* einen Nachteil für die LP2 darstellt, hält sie den Einsatz dieser Methode in großen Lerngruppen für noch sinnvoller, denn die Förderung des Sprechens mit einer großen Anzahl von Lernenden sich komplizierter organisieren lässt. Zeitlich gesehen, sei es sehr aufwendig, die jeweiligen

Lernenden einen Vortrag vor der ganzen Gruppe halten zu lassen und ihnen zusätzlich dazu ein Feedback zu geben.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(74) **LP2:** (...) Ich glaube, vielleicht ist es auch die nächste Frage, warum ich das nicht so oder nicht oft, fast gar kann nicht so in diesem Komplexität verwende, dass es dann am Ende doch ziemlich lange dauert.

(75) **F:** Ja. xxxx dann viel zu lange dauert für den Unterricht?

(76) **LP2:** Ja genau, also ich verwende gerne Elemente davon, ich finde es eigentlich gut, weil vor allem, wenn ich ein größere Gruppe haben sollte, die habe ich jetzt längere Zeit nicht, ich hatte mal auch zwölf Leute, da wäre es schon noch sinnvoller, weil ich da sowieso das nicht machen kann, ganze Gruppe und hängt doch vielleicht auch vom Niveau. Wenn sie jetzt schon wirklich fortgeschritten sind, dann können sie das auch schon. (Interview LP2, Absatz 74-76).

In Kleingruppen haben die Lernenden nämlich die Möglichkeit parallel öfters zu Wort zu kommen und mehr an ihren Sprechfähigkeiten zu arbeiten. Diesbezüglich weist die LP2 darauf hin, dass fortgeschrittene Lernende in der Regel über ein ausreichendes Vokabular verfügen, um diese Methode im Unterricht selbstständig anzuwenden. Ein anderer Grund, diese Methode zum Spracherwerbsprozess der DaF-Lernenden zu integrieren, ist der LP2 nach, den Austausch von Feedbacks auf Augenhöhe zwischen den Lernenden. Da die Rückmeldungen nicht wie herkömmlicherweise von der Lehrperson, sondern von den *Peers* kommen, werden andere Sichtweisen und womöglich auch andere Kriterien dabei in Betracht gezogen.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(80) **LP2:** Methode? Also das, was mir gefällt und warum ich das empfehlen würde ist, dass es dann für die Leute, dieses Feedback kommt nicht von mir, weil ich auch meine subjektive Version habe und kommt, es kommt, was ich zum Beispiel nicht gerne mache, ich bewerte dann nicht, wie gut sie das beschrieben haben, das wäre für mich jetzt als Deutschlektorin nicht relevant, das ist mein irgendwie Hintergrunddenke, das aber nicht ganz stimmt. (Interview LP2, Absatz 80).

Aus den oben genannten Gründen würde die LP2 das *Peer-Feedback* ebenfalls gerne wieder einsetzen, allerdings im Rahmen einer weniger komplexeren Aufgabe. Dafür schlägt die Lehrperson vor, die Lernenden eine kleine Präsentation im Voraus vorbereiten und diese im nächsten Unterricht vor der ganzen Gruppe präsentieren zu lassen.

(Siehe Anhang – Interview LP2)

(84) **LP2:** Eine Sache, was mir einfällt wegen Zeit, was ich wirklich manchmal mache, ok das ist auch so was ähnliches eigentlich, wenn Leute, sie bekommen eine Aufgabe, die sie zu Hause vorbereiten sollen und dann präsentieren sie, oder ja, sie präsentieren dann im Kurs oder, das muss nicht Präsentation sein, sie müssen sich aber etwas zuhause ein bisschen vorbereiten oder muss auch nicht unbedingt zuhause sein und dann machen wir immer nur eine oder zwei Personen pro Stunde und dann gibt die ganze Gruppe irgendwelche Feedback dazu. Nicht so strukturiert, wie bei dir jetzt aber ja "was hat dir gefallen?" oder "begründe das auch", dass es dann ja zu einer Diskussion kommt. Feedback mit Diskussion. (Interview LP2, Absatz 84).

Der Vermutung der Forscherin nach besteht in solchen Umständen ebenfalls die Gefahr, dass die Lernenden ihre Präsentation auswendig lernen und diese bei dem Vortrag aufsagen. So können sich die Lernenden vertieft auf das Sprechen vorbereiten, was wiederum dazu führt, das spontane Sprechen nicht zu fördern.

## 8 Conclusio

In dieser Masterarbeit konnte datenbasiert über den Einsatz der *Peer-Feedback*-Methode als Förderung der mündlichen Sprachproduktion bei erwachsenen Lernenden im DaF-Unterricht reflektiert werden. Aus den persönlichen Zugängen der interviewten DaF-Lernenden und DaF-Lehrenden konnte die Bedeutung der praktischen Umsetzung der Methode für die Proband\_innen besser verstanden und Rückschlüsse für weitere Einsätze dieser gezogen werden.

Das Prinzip des *Peer-Feedbacks* war für einen Teil der Proband\_innen (LN1, LN2, LN4 und LP2) bereits vor dieser Forschung bekannt, jedoch konnten die gesamten Proband\_innen eine erste bzw. eine erweiterte Erfahrung mit dem Einsatz des *Peer-Feedbacks* im Unterricht im Anschluss an einer mündlichen Sprechaufgabe in Kleingruppen machen. Der Einsatz der Methode fand in zwei DaF-Unterrichtseinheiten statt, in denen sich die Lernenden bereits gut kannten, gern zu Wort kommen und daran gewöhnt sind, miteinander in Kleingruppen zu arbeiten. Die Zusammenarbeit in den jeweiligen Kleingruppen verlief dabei ohne Konflikte und die Kommunikation zwischen den Lernenden fand respektvoll statt. Die Sprechaufgabe war zusätzlich dazu für die Lernenden gewöhnlich und diese konnte, außer für den LN5, ohne grundsätzliche Schwierigkeiten durchgeführt werden. Bei der Durchführung dieser zeigten sich die Lernenden außerdem ziemlich engagiert und motiviert.

Die erhaltenen *Peer-Feedbacks* zur eigenen Sprachproduktion im Rahmen dieser Sprechaufgabe wurden von den Lernenden positiv entgegengenommen. Dank des erhaltenen Lobes wurden die betroffenen Lernenden ihrer Stärken beispielsweise bei Bildbeschreibungen und beim spontanen Sprechen im Allgemeinen bewusst. Darüber hinaus erkannten die Lernenden die Gelegenheit, mit dieser Aufgabe auf Deutsch zu sprechen und ihre sprachlichen Kompetenzen dabei näher in Betracht zu ziehen sowie die Möglichkeit, ihre Sprechfähigkeiten in der Zielsprache zu verbessern. Diesbezüglich konnte die erste Hypothese dieser Studie bestätigt werden: Der Einsatz der *Peer-Feedback*-Methode fand in beiden Lerngruppen in einer angenehmen und freundlichen Lernatmosphäre statt und wurde dementsprechend von den Proband\_innen geschätzt. Die Rückmeldungen waren für manche Lernende jedoch zum Teil nicht sehr hilfreich, denn ihnen wurden hauptsächlich positive Feedbacks mitgeteilt. Die betroffenen Lernenden möchten ihre sprachlichen Kompetenzen beim mündlichen Ausdruck

im Deutschen verbessern und hatten sich aus diesem Grund mehr Feedbacks, und zwar mehr Fehlerkorrekturen sowie mehr Verbesserungsvorschläge von ihren *Peers* gewünscht.

Mit dem Einsatz des *Peer*-Feedbacks wurden die Lernenden darüber hinaus dazu gebracht, sich den kritischen Feedbacks von ihren *Peers* zur eigenen mündlichen Sprachproduktion gegenüberzustellen. Die Lernenden, die negative Rückmeldungen bekommen haben, behaupten, ihre Fehler bzw. ihre Schwächen seien ihnen dank dieser bewusst geworden. Das Bekommen von negativen Rückmeldungen löste jedoch bei einem Lernenden (LN5) ein Gefühl der Scham aus.

Da die interviewten Lernenden nicht explizit ausgedrückt haben, dass ihr Selbstvertrauen durch den Austausch von Feedbacks beeinträchtigt wurde oder dass sie wegen dieser in eine unbehagliche Situation getreten sind, konnte die zweite Vorannahme dieser Studie nicht eindeutig bestätigt werden. Ebenfalls konnte dabei nicht eindeutig herausgefunden werden, wie Lernende auf konstruktive und negative Feedbacks von ihren *Peers* reagieren, denn die Mehrheit von ihnen hat ausschließlich positive Rückmeldungen bekommen. Um die zweite Vorannahme zu bestätigen oder gegebenenfalls zu widerlegen, sind eingehendere Untersuchungen erforderlich. Dafür könnte die Methode von einer Lerngruppe mehrfach angewandt werden, z.B. im Rahmen unterschiedlicher Sprechaufgaben sowie mit verschiedenen Sprachpartner\_innen. So können die Lernenden mehr herausfinden, wie sie das *Peer*-Feedback langfristig in ihrem Spracherwerbsprozess wahrnehmen.

In der vorliegenden Studie wurde der Einsatz des *Peer*-Feedbacks von Lernenden in die Praxis umgesetzt, die ihrem Sprachniveau nach (B1.2 bzw. B2.2), die Zielsprache Deutsch selbstständig verwenden können sollen (vgl. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen*, o. J., o.S.). Interessant wäre außerdem herauszufinden, wie sich diese Methode bei Lernenden mit einem niedrigeren Sprachniveau bzw. mit grundlegenderen Kenntnissen erweist. Die Lernenden sollten jedoch dabei die Möglichkeit haben, auf ihre Erstsprache(n) beim Austausch von Feedbacks zurückzugreifen, damit diese ihre Anmerkungen zum Ausdruck bringen können.

Das Feedbackgeben stellte außerdem eine besondere Herausforderung für die Lernenden dar. Auf der einen Seite konnte ein Teil der Lernenden ihren *Peers* kein konstruktives Feedback mitteilen, denn sie haben das selbe Sprachniveau wie ihren Mitlernenden bzw. ein niedrigeres

Sprachniveau als sie und konnten ihnen deswegen nicht weiterhelfen. Das fehlende sprachliche Mittel auf Deutsch stellte ebenfalls einen hemmenden Faktor für das Mitteilen von Feedbacks dar. Auf der anderen Seite wurde festgestellt, dass sich die Lernenden meistens nicht trauen, ihren *Peers* negative Feedbacks mitzuteilen und ihre sprachlichen Fehler zu korrigieren, denn sie befürchten dadurch ihre Mitlernenden zu verletzen und ihnen gegenüber respektlos vorzukommen. Ein Teil der Lernenden verbinden nämlich die Rolle des Feedbackgebers bzw. der Feedbackgeberin mit der der Lehrperson und weigert sich, ihren Mitlernenden vor allem negative Feedbacks zu geben.

Zur Wiederverwendung der *Peer-Feedback*-Methode im DaF-Unterricht gibt alleine die LN1 zu, die Methode vermutlich nicht wieder einsetzen zu wollen. Die anderen Lernenden und beide Lehrpersonen würden diese gerne nochmal anwenden, allerdings zum Teil mit Anpassungen. Dies betrifft beispielsweise die Vorbereitung der Sprechaufgabe außerhalb des Unterrichts, obwohl dabei die Gefahr besteht, dass das Üben vom spontanen Sprechen nicht mehr als Lernziel zu betrachten ist. Eine weitere Anpassung besteht in dem Geben von mindestens einem Verbesserungsvorschlag pro Feedback, damit die Lernenden nicht ausschließlich positive Rückmeldungen erhalten.

An DaF-Lehrkräfte wird weiterhin empfohlen, das *Peer-Feedback* in Lerngruppen einzusetzen, in denen sich die Lernenden schon eine Zeit lang kennen und gut zusammenarbeiten. So besteht die Chance, dass der Austausch über die eigenen Sprachproduktionen unter guten Bedingungen stattfindet und dass die erhaltenen Rückmeldungen positiv entgegengenommen werden.

# Literaturverzeichnis

Adams, S. (2020). *Peer-Feedback: Studierende beurteilen sich gegenseitig. Anleitung für MitarbeiterInnen.* <https://static.uni-graz.at/fileadmin/digitales-lehren-und-lernen/Dokumente/Peer-Feedback.pdf>

Akhmetova, A. Zh., & Dalbergenova, L. E. (2021). *Sprechangst im DaF Unterricht* [Kokschetauer Universität Sch. Ualichanow]. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/262168/1/377-388.pdf>

Caspari, D., Klippel, F., Schramm, K., Legutke, M. K. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.

Center for Teaching and Learning. (2017). *Peer-Feedback. Infopool besser lehren.* <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/peer-feedback>

Dudenredaktion. (o. J.-a). *Duden | Feedback | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Abgerufen 23. Oktober 2022, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feedback>

Dudenredaktion. (o. J.-b). *Duden | Interaktion | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Abgerufen 21. November 2022, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interaktion>

Feld-Knapp, I. (2019). *Note und Feedback. Überlegung zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht.* In K. Boócz-Barna, P. Kertes, & T. Sárvári, *Deutschunterricht für Ungarn*. (Bd. 30, S. 13–26). Ungarischer Deutschlehrerverband. [http://dufu.hu/folyoirat/DUFU\\_2019.pdf](http://dufu.hu/folyoirat/DUFU_2019.pdf)

Fischer, S. (2005). *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht.* 3. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2020). *Deutsch lehren lernen. 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion* (K. Ende, Hrsg.; [Neubearbeitung], 1. Auflage, Bd. 4). Ernst Klett Sprachen.

*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen.* (o. J.). Abgerufen 21. Mai 2023, von <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php>

Goethe-Institut München (Hrsg.). (2015). *Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene; Modellsatz Erwachsene* (1. überarb. Aufl.).

Grosinger, L. (2018). *Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache* [Universität Wien]. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1350076>

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Hutflesz, L. (2021). *Learn from your Mistakes: An Analysis of Students' and Teachers' Attitudes and Beliefs on Oral Corrective Feedback* [Masterarbeit, Universität Wien]. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1398797>

Institut national des langues. (o.J.). *Deutsch als Fremdsprache. Lernziele-Kannbeschreibungen-Textsorten-Aufgaben. Niveau B1.2.* [https://www.inll.lu/wp-content/uploads/2022/08/allemand\\_lignesdirectrices\\_b1-2\\_v1-1.pdf](https://www.inll.lu/wp-content/uploads/2022/08/allemand_lignesdirectrices_b1-2_v1-1.pdf)

Janicka, M. (2017). *Das Potenzial von Feedback als Form der Lehrer-Schüler-Interaktion bei der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz – der aktuelle Forschungsstand*. *Neofilolog*, 179. <https://doi.org/10.14746/n.2017.49.2.02>

Janicka, M. (2020). *Das Potenzial kollegialen Feedbacks für die Förderung der Evaluationskompetenz bei angehenden Fremdsprachenlehrenden – Ergebnisse einer Studie*. *Neofilolog*, 54/1, 87–104. <https://doi.org/10.14746/n.2020.54.1.6>

Leiter, J. (2010). *Corrective feedback and uptake in the advanced learner classroom*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.12519>

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Metzler.

Rozenberg, M. (2022). Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Gedanensia*, 257–267.

Schlagitweit, M. K. (2019). *Über die Einstellung zu mündlichen Fehlern und die Erfahrungen mit ihrer Behandlung im Sprachunterricht: Eine Befragung mit DaF-Lernenden in Spanien* [Universität Wien]. [https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=UWI\\_alma21442521830003332&context=L&vid=UWI&lang=de\\_DE&search\\_scope=UWI\\_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default\\_tab&query=any,contains,AC15456999](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=UWI_alma21442521830003332&context=L&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,AC15456999)

Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden Für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. (Ferdinand Schöningh, S. 33–45).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (o. J.). *Information Schüler-Feedback—ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. Abgerufen 23. Oktober 2022, von [https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/qualitaetsentwicklung/schulentwicklung/information\\_schueler\\_feedback/](https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/qualitaetsentwicklung/schulentwicklung/information_schueler_feedback/)

Storch, G. (2001a). *Deutsch als Fremdsprache, eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische*

*Unterrichtsgestaltung* (2. unveränderter Nachdruck). W. Fink.

Storch, G. (2001b). *Deutsch als Fremdsprache, eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung* (2. unveränderter Nachdruck). W. Fink.

Tsetskhadze, N. (2016). *Die Vermittlung der Fertigkeit: Sprechen am Beispiel des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch B1“* [Universität Wien]. [https://usearch.uaccess.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?vid=UWI&search\\_scope=UWI\\_UBBestand&tab=default\\_tab&docid=UWI\\_alma21230655740003332&lang=de\\_DE&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,Fertigkeit%20Sprechen%20DaF&offset=0](https://usearch.uaccess.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?vid=UWI&search_scope=UWI_UBBestand&tab=default_tab&docid=UWI_alma21230655740003332&lang=de_DE&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,Fertigkeit%20Sprechen%20DaF&offset=0)

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1: Forschungsdesign.....</b>	<b>28</b>
<b>Abbildung 3: Unterrichtsmaterial 1/2 .....</b>	<b>33</b>
<b>Abbildung 4: Unterrichtsmaterial 2/2 .....</b>	<b>34</b>
<b>Abbildung 5: Beobachtungsbogen .....</b>	<b>39</b>
<b>Abbildung 6: Interviewleitfaden - Lernenden.....</b>	<b>43</b>
<b>Abbildung 7: Interviewleitfaden - Lehrenden.....</b>	<b>46</b>

# Anhang

## Unterrichtsbeobachtung – B1.2-Lerngruppe

UNTERRICHTSBEZOBLACHTUNG	
<b>Lerngruppe:</b> B1.2	
<b>Anwesende TN:</b> 7 (2 Frauen – 5 Männer)	
Beobachtungskriterien	Beobachtungen
<b>Einführung</b>	
♦ Wie wird der Unterricht gestartet? Begrüßung, Organisatorisches etc.	Die LN <sup>11</sup> wurden im Voraus informiert, dass die Forscherin in diese Sitzung kommt und dass sie eine Aufgabe zum Sprechen mit ihnen durchführen wird.  Begrüßung von der LP <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Lernende(n)

<sup>12</sup> Lehrperson

<p>◆ Vorstellung der Forscherin an der Lerngruppe</p>	<p>Der Unterricht fing mit der Vorstellung der Forscherin an den LN an.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aus La Réunion</li> <li>- die LN werden gefragt, ob sie La Réunion kennen</li> <li>- Situierung der Insel auf einer aufgezeichneten Skizze der Weltkarte auf der Tafel.</li> <li>- Studentin der Universität Wien in Österreich. Zukünftige DaF-Lehrkraft.</li> <li>- Durchführung einer Forschung im Rahmen einer Masterarbeit: <i>Unterrichtsbeobachtung /Interviews</i></li> </ul>
<p><b>Vorbereitungsphase</b></p>	
<p>◆ Wie wird die LN<sup>13</sup> auf den Einsatz der Methode bzw. auf die Aufgabe vorbereitet?</p> <p>Anweisungen, Erklärungen, Hilfestellungen, Beispiele etc.</p>	<p>Die Aufgabe wird von der KL<sup>14</sup> an den LN ein erstes Mal erklärt.</p> <p>Das Arbeitsblatt <i>Aufgabe</i> wird an den LN verteilt. Die Aufgabe und deren Ziele werden noch einmal an den LN erklärt und die KL zeigt dabei die drei zur Verfügung gestellte Bilder an den LN.</p>

<sup>13</sup> Lernenden

<sup>14</sup> Kursleiterin

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Werden die Anweisungen zur Aufgabe klar erläutert?</li> </ul> <p>Erklärungen, Beispiele etc.</p>	<p>Das Prinzip vom <i>Feedback</i> wird von der KL an den LN erklärt. Die KL nennt ein paar Beispiele wie „Ich finde interessant, dass...“, „Du hast gesagt, dass ...., Kannst du ein Beispiel dazu geben?“, „Besser wäre, dass du <i>mehr Beispiele gibt/langsamer sprichst</i>“.</p> <p>Die KL informiert den LN, dass die jeweiligen Sprecher_innen den Fokus von dem Feedback auswählen können, d.h. dass die LN den Feedbackgeber_innen dazu bieten können, ihnen ein Feedback z.B. zum Inhalt, zur Meinungsäußerung oder zur Satzstruktur zu geben.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Gibt es Fragen seitens der LN zur Aufgabe/Methode/ Zusammenarbeit?</li> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL in der Vorbereitungsphase?</li> </ul>	<p>Die LP erwähnt, dass es schwierig sein kann, Kritik zu hören, aber dass diese hilfreich sind.</p> <p>Frage eines Lernenden: „Muss das Feedback gleich nach dem Sprechen gegeben werden?“</p> <p>Antwort: Ja.</p> <p>Die KL erklärt die Aufgabe, gibt Hilfestellungen (Satzmuster zum Feedbackgeben) = Moderatorin</p>

## Bildung der Gruppen

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie werden die Gruppen für die Zusammenarbeit gebildet? Von der KL/LP/ von den LN selbst? Nach Zufall, Affinität, Sitzordnung?</li> <li>♦ Wie reagieren die LN auf die Aufteilung der Gruppen? Akzeptanz, Verhandlung, Resignation etc.</li> </ul>	<p>Die Gruppen werden von der LP gebildet: 3 LN / 2 LN / 2 LN</p> <p>2 TN, die zur selben Altersgruppe gehören (beide 17 Jahre Alt) bilden eine eigene Gruppe. → vielleicht ähnliche Interesse im Leben, noch keine Berufserfahrung, keine Kinder etc.</p> <p>Die LN akzeptieren die Gruppenaufteilung.</p>
---	---

### Aufgabe / Einsatz der *Peer-Feedback-Methode*

<p><b>Die Zusammenarbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie scheint sich die <i>Zusammenarbeit</i> in den einzelnen Gruppen zu entwickeln? Gut, Unklarheiten, Hilfeauffruf etc.</li> </ul>	<p>Die LP geht zu jeder Gruppe hin und regt die LN in jeder Gruppe zur Bildauswahl an, indem sie die einzelnen LN fragt, welches Bild sie ausgewählt haben.</p> <p>Die LN fingen gleich an aktiv zu arbeiten.</p> <p>Die LN machen sich zuerst jede_r für sich Notizen zum ausgewählten Bild.</p>
<p><b>Die Kommunikation in den Gruppen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie scheint sich die <i>Kommunikation</i> in den einzelnen</li> </ul>	<p>Die Sprecher_innen halten einzeln ihr Monolog vor.</p>

<p>Gruppen zu entwickeln? Respektvoll, aktiv, abwechselnd etc.</p>	<p>Manche Sprecher_innen wenden sich und wenden ihren Blick beim Sprechen den Zuhörenden zu (Körperhaltung, Mimik, Gestik).</p> <p>Die Zuhörenden hören aktiv zu (Kopfnicken, „hum-hum“ etc.).</p> <p>Manche LN fassen das Gesagte bei der Rückmeldung zusammen und geben Feedback zu den gerade genannten Punkten.</p> <p>Die Kommunikation erfolgt während der Aufgabe respektvoll und aktiv.</p> <p>Die LN scheinen entspannt zu sein (wird gelacht).</p> <p>Die LP werden ab und zu von den LN zur Hilfe in der Vorbereitungsphase gebeten.</p>
<p><b>Die Rolle der KL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL während der Gruppenarbeit?</li> </ul>	<p>Während der Vorbereitungsphase schreibt die KL Hilfestellungen bzw. Satzmuster zum Feedbackgeben auf die Tafel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Besser wäre, dass (du) ...“</li> <li>- „Vielleicht kannst du ...“</li> <li>- „Ich finde interessant, dass ...“</li> <li>- „Du hast viele Beispiele gegeben und ich konnte dadurch deine Meinung besser verstehen“.</li> <li>- „Du hast gesagt, dass .... Kannst du ein Beispiel dazu geben?“</li> </ul>

	<p>Die KL beobachtet die Gruppenarbeit und macht sich Notizen dazu.</p> <p>Die KL ging erstmal nicht in die Gruppe, damit kein Stress seitens der LN beim Sprechen entsteht. Die KL wurde danach jedoch von der LP ermutigt, zu den Gruppen zu gehen und zuzuhören. Die LN redeten bei der Anwesenheit der KL weiterhin, ohne von ihr gestört zu werden.</p> <p>Die LP ging in den jeweiligen Gruppen und</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- half bei der Vorbereitung: Vokabelsuche</li> <li>- hörte bei der Durchführung der Aufgabe (Monologs und Feedbackgeben) zu.</li> </ul>
--	--

### Reflexion nach der Aufgabe

♦ Gibt es Rückmeldungen seitens der LN bezüglich der Aufgabe/ Methode/ Zusammenarbeit?	<p>Die LN fanden es schwierig, Feedback zur Grammatik zu geben,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weil sie über die dazu notwendigen Sprachmittel nicht verfügen.</li> <li>- wenn sie auf das selbe Sprachniveau sind.</li> </ul> <p>Die LN denken, dass es vielleicht einfacher wäre, das Feedback in ihrer Erstsprache zu geben.</p>
--	---

<p>♦ Welche Arten von Rückmeldungen gibt es? Beschwerden, positive Rückmeldungen, Unzufriedenheit etc.</p>	<p>Manche LN waren positiv überrascht, dass sie manchmal mehr als fünf Minuten gesprochen haben.</p> <p>Manche LN merkten gleich beim Sprechen aber auch durch das erhaltene Feedback, welche Fehler sie beim Sprechen gemacht haben, wie z.B. Strukturfehler in Nebensätzen, Deklinationsfehler.</p> <p>Die LN griffen wenig auf ihre Erstsprache bei der Aufgabe (nur für ein paar Wörter), meistens wurde auf Deutsch gesprochen.</p> <p>Die LN fanden die Themen (Reisen) der Bilder interessant.</p> <p>Manche LN fanden es schwierig, die richtige Satzstrukturen (die richtige Reihenfolge der Wörter im Satz) bei dieser Aufgabe, d.h. bei der spontanen Rede zu respektieren. Es wurde in dieser Präsentation nicht vorgelesen und die LN mussten „improvisieren“. Die LN hoben jedoch hervor, dass diese Aufgabe eine gute Übung zum Sprechen sei.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Rückmeldungen bezüglich der eigenen Leistungen</li> <li>- Schwierigkeiten</li> <li>- eigene Schwäche beim Deutschsprechen</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Werden die LN aufgefordert, ihre Sprachproduktion anhand der erhaltenen Feedbacks zu bearbeiten?</li> </ul>	<p>Nein.</p> <p>Die LN werden die Woche nach diesem Unterricht die interne Prüfung mit einer ähnlichen Aufgabe zum Sprechen machen. Diese Aufgabe galt also eine Art Übung/Vorbereitung/Prüfungssimulation dazu.</p>
<p><b>Die Rolle der KL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Worin besteht die Rolle der KL nach der Aufgabe/dem Einsatz der Methode?</li> </ul>	<p>Die KL regte die LN zu einer Reflexion über die gerade durchgeführte Aufgabe an.</p> <p>Die KL fragte dabei z.B. wie die LN diese Aufgabe gefunden haben, wie die Zusammenarbeit war, ob die LN etwas von den erhaltenen Feedbacks mitnehmen konnten, was schwierig war etc.</p>
<p><b>Notizen</b></p> <p><u>Materialien: Tafel und Wörterbuch.</u></p> <p>Am Anfang des Unterrichts werden Wörterbücher (wie immer) den einzelnen LN auf ihrem Tisch zur Verfügung gestellt. Die LN greifen jeder Zeit und in unterschiedlichen Unterrichtsphasen auf diese, um nach Wörter zu suchen.</p> <p><u>Zum Kommen der Forscherin in den Kurs</u></p> <p>Die LN schienen von dem Kommen der Forscherin in den Unterricht nicht gestört zu sein.</p>	

Die LN trauten sich gleich am Anfang des Unterrichts mit der Forscherin zu sprechen, und zwar Frage schon während ihrer Vorstellung zu stellen.

#### Zur Lerngruppe

Es handelt sich um eine kleine Lerngruppe – nur 7 LN. Die LN können sich freiwillig äußern, ohne vorher die Hand zu heben.

Es gibt eine gute Stimmung und eine gute Gruppendynamik im Unterricht: Es wird gescherzt und gelacht. Die LN nimmt am Unterricht gern und aktiv Teil.

Die Kommunikation erfolgt in der Lerngruppe aktiv und respektvoll. Wenn ein\_e LN gerade spricht, hören die anderen LN aktiv zu.

#### Zur Aufgabe

Die LN hören bei der Erklärung der Aufgabe sehr aktiv zu.

Ca. 10 Minuten statt die geplanten fünf Minuten für die Vorbereitung in der Kleingruppen.

#### Zur Gruppenarbeit

**KG3** LN2: „Die Grammatik war gut“

LN1: „Ich weiß, dass ich Fehler gemacht habe“

LN2: „Aber wichtig ist, dass du dich korrigiert hast, das ist gut

und wichtig ist, dass ich dich verstanden habe.

**KG1** LN3 zu LN1: „es war sehr flüssig“

„du hättest über die Kamera sprechen können“

„ich kann nicht einschätzen, ob die Grammatik gut war oder nicht“

LN1 zu LN2-3 „sonst noch was?“ = Die/Der Sprecher\_in fragt  
den Zuhörenden nach weiterem Feedback

**KG2** Die/Der Zuhörende hat die Aufgabenpunkten bzw. die Checkliste zur Aufgabe auf  
ihrem/seinem Arbeitsblatt angekreuzt.

**KG1** Es erfolgte in dieser eine Erklärung über das Vokabular: das Vb *anbieten* vs. Subst.  
*das Angebot*.

**KG3** „Du hast ..... , ..... , ..... gemacht, das ist sehr gut“.

In dieser Gruppe wird erwähnt, dass persönliche Erfahrungen  
ein Motivationsfaktor für die Bildauswahl und für das Sprechen sei.

**KG1** LN3 zu LN1: „Du kannst mehr über die zwei Personen auf dem Bild sagen“

LN2 zu LN2: z.B. dass sie ein großer Rucksack haben“

= Tipps zur Bildbeschreibung

LN2 reagieren auf das Feedback von der/ vom LN2 zur/zum LN1.

## Unterrichtsbeobachtung – B2.2-Lerngruppe

UNTERRICHTSBEZOCHTUNG	
<b>Lerngruppe:</b> B2.2	
<b>Anwesende TN:</b> 7 (3 Frauen – 3 Männer)	
BEOBACHTUNGSBOGEN	
Beobachtungskriterien	Beobachtungen
<b>Einführung</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Wie wird der Unterricht gestartet? Begrüßung, Organisatorisches etc.</li><li>♦ Vorstellung der Forscherin an der Lerngruppe</li></ul>	<p>Begrüßung von der LP. Smalltalks über das Wochenende (3-4 Minuten) und über die kommende Prüfung (3-4 Minuten).</p> <p>Studentin der Universität Wien in Österreich. Zukünftige DaF-Lehrkraft.</p> <p>Durchführung einer Forschung im Rahmen einer Masterarbeit: <i>Unterrichtsbeobachtung /Interviews</i></p>
<b>Vorbereitungsphase</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie werden die LN<sup>15</sup> auf den Einsatz der Methode bzw. auf die Aufgabe vorbereitet? Anweisungen, Erklärungen, Hilfestellungen, Beispiele etc.</li> <li>♦ Werden die Anweisungen zur Aufgabe klar erläutert? Erklärungen, Beispiele etc.</li> <li>♦ Gibt es Fragen seitens der LN zur Aufgabe/Methode/ Zusammenarbeit?</li> <li>♦ Worin besteht die Rolle der KL in der Vorbereitungsphase?</li> </ul>	<p>Die Aufgabe wird kurz von der KL<sup>16</sup> an den LN erklärt. Das Arbeitsblatt <i>Aufgabe</i> wird an den LN verteilt und jede_r für sich gelesen.</p> <p>Die Aufgabe wird dann genauer erklärt: Das Feedbackgeben (<i>Feedbackregeln</i>) wird von der KL an den LN erklärt und <i>Hilfestellungen</i> für den Austausch von Feedbacks werden an die Tafel geschrieben.</p> <p>Vergessen zu sagen, dass die LN in Autonomie arbeiten müssen und z.B. selber auf die Uhr aufpassen müssen.</p> <p>Vergessen zu sagen: Abwechslung zwischen positive und negative Rückmeldungen.</p> <p>Frage: „Können wir gleich anfangen?“.</p> <p>Die KL stellt sich den LN zur Verfügung für eventuelle Hilferufe.</p>
---	---

### Bildung der Gruppen

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie werden die Gruppen für die Zusammenarbeit gebildet? Von der KL/LP/ von den LN selbst? Nach Zufall, Affinität, Sitzordnung?</li> </ul>	<p>Die Gruppen werden von der LP und nach Sitzordnung gebildet.</p>
--	---

<sup>15</sup> Lernenden

<sup>16</sup> Kursleiterin

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie reagieren die LN auf die Aufteilung der Gruppen? Akzeptanz, Verhandlung, Resignation etc.</li> </ul>	<p>Akzeptanz</p>
<b>Aufgabe / Einsatz der <i>Peer-Feedback-Methode</i></b>	
<p><b>Die Zusammenarbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie scheint sich die <i>Zusammenarbeit</i> in den einzelnen Gruppen zu entwickeln? Gut, Unklarheiten, Hilfeaufruf etc.</li> </ul>	<p>Gut. Respektvoll. Organisiert. Die Bildauswahl erfolgt schnell und einfach.</p>
<p><b>Die Kommunikation in den Gruppen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Wie scheint sich die <i>Kommunikation</i> in den einzelnen Gruppen zu entwickeln? Respektvoll, aktiv, abwechselnd etc.</li> </ul>	<p>Positiv. Die LN sprechen lauf genug und die anderen hören sehr aktiv zu (Mimik, Gestik, Nicken, Notizen). Die Zuhörenden greifen nicht ein, wenn der/die Sprecher_in überlegt und nach einem Wort sucht. Es scheint so, als würden die LN ausschließlich auf Deutsch sprechen.</p>
<p><b>Die Rolle der KL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Worin besteht die Rolle der KL während der Gruppenarbeit?</li> </ul>	<p>Zurücktreten aber bereit für eventuelle Hilferufe. Die LP wird um Hilfe in der Kleingruppe 2 gebeten, bezüglich des Unterschiedes zwischen zwei Wörter.</p>
<b>Reflexion nach der Aufgabe</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Gibt es Rückmeldungen seitens der LN bezüglich der Aufgabe/ Methode/ Zusammenarbeit?</li> <li>◆ Welche Arten von Rückmeldungen gibt es? Beschwerden, positive Rückmeldungen, Unzufriedenheit etc.</li> <li>◆ Werden die LN aufgefordert, ihre Sprachproduktion anhand der erhaltenen Feedbacks zu bearbeiten?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Interessant, über die persönlichen Erfahrungen von den anderen zu hören“.</li> <li>- „Es ist schwierig ein Feedback zu geben, weil alle in der Gruppe auf das selbe Niveau sind“.</li> <li>- „Fünf Minute über das Bild zu sprechen ist eine zu lange Zeit“.</li> <li>- Ausgetauschte Feedbacks über die Grammatik und den Wortschatz.</li> <li>- Die Aufgabe war von den LN bekannt und sie hatten ähnliche Aufgaben schon gemacht.</li> <li>- Die Sprechaufgabe kommt den LN einfach vor, vor allem, weil/wenn sie genug Wortschatz für die Durchführung dieser haben und diese bereits kennen.</li> <li>- Die LN lernen die Bildbeschreibung schon in der Schule = übliche Aufgabe.</li> </ul> <p>Nein, aber gute Übung für die kommende interne Prüfung.</p>
<p><b>Die Rolle der KL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Worin besteht die Rolle der KL nach der Aufgabe/dem Einsatz der Methode?</li> </ul>	<p>Die LN zur Reflexion über die durchgeführte Aufgabe und den Einsatz der Methode sowie über den Austausch von Feedbacks anzuregen.</p>
<p><b>Notizen</b></p> <p>Einige LN nützen die <u>Vorbereitungsphase</u> und machen sich Notizen auf dem Arbeitsblatt.</p> <p><u>Organisation:</u> Ein LN fragt, wer als nächstes sprechen möchte.</p> <p>KG2 will keine Vorbereitungszeit.</p> <p>Die LP greift an wegen der Zeit.</p>	

KG1<sup>17</sup>2:

ZH<sup>18</sup>1 sagt, dass die Präsentation gut war.

SP<sup>19</sup> fragt gleich, was er besser machen könnte und erwähnt selbst, dass sie denkt, dass sie die Struktur nicht gut war.

ZH2 teilt Feedbacks mit.

SP bedankt sich für die erhaltenen Feedbacks.

KG1:

SP: „Kannst du mir ein Tips geben?“

ZH1: „Du kannst mehr lustig sein, ein Witz machen, eine persönliche Erfahrung erzählen, aber es ist schwierig mit dem Improvisieren, aber du hast es gut gemacht“.

ZH2: „Es ist ein breites Thema, du kannst mehr über den Hintergrund sagen, z.B. warum sind die Personen da?“.

Die Person, die spricht, sitzt in der Mitte. Die LN tauschen Platz wenn sie sprechen.

Die LN verwenden die Stoppuhr auf ihrem Handy.

KG1:

---

<sup>17</sup> Kleingruppe

<sup>18</sup> Zuhörende\_r

<sup>19</sup> Sprecher\_in

Die LN verwenden die Hilfestellungen, um das FB zu geben.

Die LN lassen manche Hilfestellungen bei dem Feedbackgeben aus.

ZH2 reagiert auf das Feedback vom ZH1 in seine Rückmeldungen: „Mir hat die Präsentation *auch* gut gefallen, weil ...“

Austausch von Feedbacks über die Grammatik mit Beispiele: „Du hast gesagt....“

Austausch von Feedbacks über Lernstrategien: „Wenn du langsamer sprichst, kannst du mehr auf die Grammatik aufpassen“.

KG1:

„Du hast noch 45 Sekunden“. Der SP spricht dann weiter.

„Ich finde, dass deine Präsentation auf das höchste Niveau von uns war, von der Grammatik her“ → Vergleich zwischen den Leistungen.

„Es macht Sinn, was du gesagt hast“.

„Du hast wenig Fehler gemacht“

Aussprache wird verbessert [Chi]na.

„Ich kann kein Tips geben, weil du die Präsentation sehr gut gemacht hast.“

Es wurde in diesem Kurs nie auf die Erstsprache bzw. auf eine andere Sprache zurückgegriffen.

Der Begriff „Peer-Feedback“ wurde nie erwähnt/verwendet, sondern „Feedback von den anderen“ etc.

## Interview LN1

- 1 F: **So, kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als Deutsch-Lernende erzählen?**
- 2 **LN1:** Also ich habe mit Deutsch in 7. oder 8. Klasse in der Grundschule angefangen und in der Grundschule war es nichts besonderes, weil wir hatten nichts spezielles gemacht. In 9. Klasse habe ich angefangen auch selbst zu studieren, Deutsch, und das hat mir wirklich geholfen, weil deswegen habe ich schon ein paar Grundlagen. Und dann in der Gymnasium habe ich schon mehr Deutsch gemacht und nach dem ersten Schuljahr hatte ich für zwei Wochen ein Sprachkurs in Wien absolviert und das hat mir wirklich geholfen. In der Zeit war ich B1.2 Niveau und das hat mir geholfen zum ersten Mal wirklich Sprechen zu anfangen, weil ja, man muss sprechen, also es hat geholfen. Und ja mein Vater, er spricht ein bisschen Deutsch, weil er für eine deutschsprachige Firma arbeitet und deswegen hat er mir wirklich immer damit unterstützt und ich wollte immer im Ausland studieren gehen und im folgen Jahr oder diesen Jahr habe ich entscheiden, dass ich in Wien studieren werde, das nächstes Jahr und deswegen brauche ich C1-Zertifikat und deswegen mache ich noch mehr Deutsch und ich habe Seminaren von deutscher Sprache, schon im zweiten Jahr in unserer Schule aber im folgen Jahr war es für B1 Niveau, jetzt bin ich auf, es ist ein Seminar und das ist für B1 und B2 Studenten zusammen, weil ich werde die Matura von B2 machen, weil ich nicht in den höheren Niveau machen dürfen, weil ich nicht auf einer bilinguale Schule bin. Also es ist eingeschränkt.
- 3 F: Ok. Also du hast schon viele Erfahrung mit dem Lernen von der deutschen Sprache. Ok. So du möchtest auch gern in Wien studieren, deswegen hast du Deutsch gelernt.
- 4 **LN1:** Ja.
- 5 F: Ok. **Und du hast gesagt, dass du Deutsch mit deinem Vater sprichst?**
- 6 **LN1:** Nein. Wir sprechen nicht zusammen in Deutsch, nur ein paar Mal haben wir es gemacht, weil er nicht so tolerant ist, oder ja er ist nicht ein Lehrer und er kann es nicht umstehen, wenn jemand nicht korrekt spricht usw. und jetzt ist er eigentlich so dass, "ok also du sprichst schon ein bisschen besser aber", also er unterstützt mich aber ja wir machen nicht so viel zusammen und ich habe, es war vor der 1. Schul... der 1. Klasse oder in der 2. Klasse auf Gymnasium, ich habe Familie in Wien, die und sie wohnen in Wien und mit diese meine Cousine, sie ist 25 Jahre alt, wir haben zusammen telefoniert, ein mal pro Woche oder ein mal in zwei Wochen für ein halbes Jahr oder so und dann habe ich bei sie gewohnt für diese Sprachkurs.
- 7 F: Ok.
- 8 **LN1:** Und den folgende Sommer habe ich Englisch und Deutsch unterrichtet, aber es war, Deutsch war symbolisch, nur eine Stunde pro Woche. Also.
- 9 F: Ok. **Gibt es Situationen, in den du auf Deutsch nicht gern sprichst?**
- 10 **LN1:** Ja. Es ist immer noch für mich kompliziert, hauptsächlich, wenn ich mit Muttersprachler spreche. Es ist immer einfacher, wenn der anderen Person auf dem selben Niveau oder auf dem niedrigeren Niveau als ich bin, und ich habe schon ein paar Freunden aus Wien und mit

zum Beispiel einem von diesen Freunden, wenn ich mit ihm bin und zum Beispiel ab und zu bin ich für ein paar Tage in Wien und der ersten Tag ist immer am schwierigsten und wenn ich so viel im Deutsch sprechen soll, und alle in den aus den Kriesel, es ist schwieriger und dann schäme ich mich ein bisschen, weil es nicht so gut klingt, weil als von den Muttersprachler es ist logisch aber.

- 11 F: Ok. Ich verstehe. Was gefällt dir oder was gefällt dir nicht in der deutschen Sprache?
- 12 LN1: Ich mag es, weil Austria und auch Deutschland ist sehr nah von der Slowakei und dort gibt es so viele Arbeit und auch Studiumsmöglichkeiten deswegen ist es sehr praktisch Deutsch zu sprechen. Es ist nicht eine sehr schöne Sprache wie Französisch oder Italienisch, es ist nicht so schön, es ist auch nicht so einfach wie Spanisch, also aber es ist wirklich hilfsbereit, ich habe es wirklich gefühlt dieses Jahr, weil die Universitäten die Englisch unterrichten, sie sind in UK, Großbritannien, es ist viel xxxx, als in Deutschland, also ich habe, es hilft wirklich.
- 13 F: Ok. Du hast gesagt, dass es nicht so, dass es quasi schwieriger [sic!] Deutsch zu lernen als Spanisch zum Beispiel?
- 14 LN1: Ja. Ich habe das gehört. Ich habe noch nicht Spanisch gelernt, ich möchte es in der Zukunft aber noch nicht. Aber ich habe gehört, dass Spanisch oder Italienisch ziemlich einfach sind und Englisch ist nicht so einfach.
- 15 F: Ok. Also du sprichst jetzt Deutsch und Slowakisch nehme ich an?
- 16 LN1: Ja.
- 17 F: Und Englisch?
- 18 LN1: Ja.
- 19 F: Und sprichst du im Unterricht gern auf Deutsch?
- 20 LN1: Hier oder in der Schule?
- 21 F: Generell, also beides eigentlich.
- 22 LN1: Jetzt? Schon ja. Aber es hat sich verändert dieses Jahr glaube ich, weil je mehr man im Deutsch spricht desto besser sich man in der Sprache fühlt oder bei mir persönlich und dann kann ich alles sagen und die Witze und alle die Notizen, aber wenn ich schon eine Woche nicht Deutsch spreche, es ist, der Anfang ist immer mehr kompliziert, oder zum Beispiel in der Schule, wenn alle von meinen Klassenfreunden sprechen Slowakisch, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen, dann spreche ich auf Slowakisch, weil ich finde es dumm, in Deutsch zu sprechen als der einzige. Aber ich mag es generell.
- 23 F: Ok. Und du hast gesagt, es hat sich in dem letzten Jahr verändert. Du hast zum Beispiel mit deinen Freundinnen auf Slowakisch geredet, weil sie kein Deutsch gesprochen haben. Aber

gab es Situationen im Unterricht damals, wo du nicht gern auf Deutsch gesprochen hast? Im Unterricht.

24 **LN1:** Ich glaube nein. Nein, in diesem Jahr nein. Wenn man schon genug Wortschatz hat und alles schon zu gewohnt zu sprechen, dann es xxxx.

25 **F:** Ok. Alles klar.

26 **LN1:** Es ist eine Herausforderung und ich mag Challenges. Also.

27 **F:** Ok. Es gefällt dir also. Ok. Was passiert im Unterricht, wenn jemand zum Beispiel ein Fehler macht? Beim Sprechen.

28 **LN1:** Nichts. Ab und zu ist er korrigiert und ab und zu nicht. Es ist davon abhängig, glaube ich auf welchem Niveau ist der Sprecher und wenn er Probleme hat, sich gut zu ausdrücken, dann machen die Lehrer normalerweise nicht und sie unterstützen den Student um zu sprechen und wenn er schon auf dem höheren Niveau ist oder er ist mehr "confident", auf Englisch xxx.

29 **F:** ... er mehr Selbstvertrauen hat?

30 **LN1:** Ja, dann korrigieren sie ihn mehr.

31 **F:** Ok. Und du hast gesagt, manchmal werden die Fehler korrigiert und manchmal nicht. Und wer korrigiert die Fehler im Unterricht?

32 **LN1:** Der Lehrer.

33 **F:** Der Lehrer?

34 **LN1:** Die Studenten machen es nur selten.

35 **F:** Ok. Alles klar. Wie findest du es oder wie schätzt du die Hilfe von den anderen, wenn du zum Beispiel ein Fehler hast, machst sorry, oder wenn du nach einem Wort suchst, wie schätzt du die Hilfe von den anderen zu dir?

36 **LN1:** Ich mag es, wenn sie mir korrigieren usw. weil jetzt bin ich in einer solche Phase, dass ich möchte wirklich korrekt sprechen und ich möchte die Fehler nicht mehr machen, also ich mag die nette Wörter von den aber in diesen Phase möchte ich mehr, dass sie mich korrigieren und sagen, dass "hier ist Fehler" oder "die Reihenfolge ist schlimm" oder "der Zeit ist nicht korrekt verwendet" also ich mag, wenn sie mir korrigieren aber es ist sehr sehr selten, weil auch in der Schule gibt es nur zwei von uns, die auf B2 Niveau Matura xxxx werden, also die anderen korrigieren uns nicht.

37 **F:** Ok. Ich verstehe. Wir haben heute im Unterricht eine Aufgabe gemacht und wir haben die Peer-Feedback-Methode eingesetzt, dass heißt, eine Person hat gesprochen und die anderen haben Feedback gegeben [sic!]. Kanntest du diese Methode schon?

38 **LN1:** Nein. Vielleicht ein mal habe wir es gemacht oder zwei mal in der Unterricht. Aber ich habe den Namen nicht gekannt.

39 **F:** Ok. Ja das heißt Peer-Feedback, also Peer aus dem Englischen und dann Feedback auch. Hast du das hier im Unterricht gemacht?

40 **LN1:** Nein. In der Schule.

41 **F:** Ok. Und wie ist es passiert damals in der Schule?

42 **LN1:** Es war bei Präsentationen von verschiedenen Fächer und am Ende sollte immer ein oder zwei von Klassenfreunden, Klassenkameraden etwas sagen zu der Präsentation und auch zu dem allem, normalerweise war es nur sehr nett und höflich, weil man möchte nicht sehr kritik sein oder auch wenn es um die Note geht, den Schülern, nein machen wir nicht.

43 **F:** Ok. Ich verstehe. Ok. **Und wie hast du die Methode heute gefunden? Also diese Aufgabe.** Wie zum Beispiel ist die Zusammenarbeit in der Gruppe gewesen?

44 **LN1:** Ich mochte es. Es war sehr interessant und ich mag die Bildbeschreibung, weil ich weiß, dass ich werde es viel verwenden für all die Prüfungen, Matura, Zertifikat, über xxxx also, ich mag es nicht besonders aber ich bin dazu schon zu gewöhnt und Feedback war nicht so hilfsbereit für mich oder für die anderen, für meine Gruppe, weil Grammatik grammatisch konnten wir uns nichts mehr erraten, weil wir konnten nicht an der Sachen und auch wenn ich etwas könnte, auch in diesem Fall würde ich es wahrscheinlich nicht sagen, weil ich möchte nicht die Lehrerin sein, die den anderen sagt, "du hast das schlimm gesagt, und das und das", weil ja.

45 **F:** Es ist ein bisschen schwierig mit Kritik umzugehen? Kritik zu bekommen, zu kriegen?

46 **LN1:** Ja und es ist anders, wenn wir alle nur Studenten sind, weil ich unterrichte auch, auch jetzt, und wenn ich die Lehrerin bin dann fühle ich mich anders und ich sage den anderen "das ist schlimm" oder "du hast ein Fehler hier" aber wenn wir alle Studenten sind, ich möchte nicht meine Klassenfreunden im Deutsch oder im Englisch korrigieren, weil ich finde es unhöflich vielleicht.

47 **F:** Ok. Verstehe. **Und was war das Feedback von den anderen heute zu dir?**

48 **LN1:** Es war auch sehr nett und höflich, und mir hat das gefallen, weil man magt, wenn ihn jemand lobt, aber war es nicht so hilfsbereit aber ich glaube, sie würden mir es sagen, wenn sie ein Fehler spüren konnten aber sie konnten es nicht mehr spüren, weil wir auf dem selben Niveau sind.

49 **F:** Ihr seid auf dem selben Niveau?

50 **LN1:** Ja. Also unsere Lektorin würde mir vielleicht mehr sagen.

51 **F:** Ok. Was hättest du gern, also du hast gesagt, du hättest ein Feedback zum Beispiel zur Grammatik gehabt, gern gehabt? Gibt es anderen Sachen, die du gern, andere Punkte oder andere Feedbacks, die du gern gehabt hättest?

52 **LN1:** Ja alles, Wortschatz, wie gut ist mein Wortschatz, die Satzstruktur, wie korrekt ist es Grammatik, und auch im Vergleich zu normaler Sprache in dem Land, ob es schon ausreichend ist, weil auch die anderen die Sprache sprechen nicht so korrekt oder, ob es noch nicht ausreichend ist und man klingt noch ein bisschen dummer, wenn er so und so spricht, auch die ganze Formulation, wenn wir über mehr wissenschaftliches sprechen, ob ich schon klüger die Sätze formulieren kann oder ob es immer noch auf dem selben Niveau, Level ist.

53 **F:** Hum hum.

54 **LN1:** Ja also ich schätze das Feedback und auch, ich weiß nicht, ob ich schon auf C1 Niveau sprechen kann also ich werde es, mir würde es helfen, wenn mir jemand, eine Lektorin oder jemand sagen könnte, "ok du sprichst schon ca. auf C1 also du wird Zertifikat für Sprechen schon ablegen, oder nein das ist total unausreichend und du bist nur B2".

55 **F:** Ok, ok ich verstehe. Möchtest du, hast du vor, noch Unterricht zu nehmen für Deutsch? Also du willst C1 haben. Hast du vor weiter Unterricht zu haben, auf Deutsch?

56 **LN1:** Bevor dieses hier, oder?

57 **F:** Nein, der Unterricht jetzt kommt zum Ende, ihr habt die Prüfung. Und wirst du noch Deutsch lernen, weiter lernen?

58 **LN1:** Ja klar. Und ich bin mir noch nicht sicher, ob hier oder irgendwo anders, weil im April oder Juni werde ich den Zertifikat machen und ich warte auf die Ergebnisse von diesem Test und auch ich habe C1-Prüfung gemacht, eine inoffizielle und LP2 wird mir dabei helfen, die Ergebnisse zu sagen und ich warte auf ihr Antwort und ich glaube, sie wird mir helfen, ob dieses Tempo ausreichend ist und ich werte noch ein Semester hier machen und dann werde ich die Prüfungen machen und oder ob es wirklich ungenug ist oder zum Beispiel meine Grammatik wird nicht genug und ich muss wirklich auf Grammatik jetzt zwei Monaten machen.

59 **F:** Ok.

60 **LN1:** Mit einer Privatlehrerin.

61 **F:** Ok ich verstehe. Und möchtest du in der Zukunft diese Methode, also die Peer-Feedback-Methode weiter einsetzen, weiter verwenden?

62 **LN1:** Weiß ich nicht, mir hat es nicht wirklich geholfen so, also ich würde es nicht machen wahrscheinlich.

63 **F:** Ok. Und du hast davor erwähnt, dass du diese Methode in der Schule schon gekannt hast, aber in anderen Fächern, das heißt nicht für Deutsch, sondern für Mathe, Biologie?

64 **LN1:** Physik, Geografie, Geschichte, alle Geschichte, alle Fächer, wo wir eine Präsentation machten und die anderen sollten dazu etwas sagen.

65 **F:** Ok.

66 **LN1:** Oder auch die Selbstkritik, weil zum Beispiel unsere Physiklehrerin, sie war sehr, sie möchte diese Sachen, diese Peer-Feedback usw. also sie hat uns nicht so viel Physik gelernt aber sehr viel über korrekte Präsentation uzw.

67 **F:** Ok. Ja diese Methode hilft sicher dabei. Ich habe keine weiteren Fragen, hast du eine Frage?

68 **LN1:** Nein.

69 **F:** Nein? Ok. Dann vielen Dank für deine Zeit und deine Teilnahmebereitschaft.

## Interview LN2

- 1 **F:** Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-Lernende erzählen?
- 2 **LN2:** Du meinst über die Übung, die wir gestern gemacht haben oder ob in generell?
- 3 **F:** Also generell, zum Beispiel wie lange lernst du schon Deutsch? Und...
- 4 **LN2:** Ach so das ist eine komplizierte Geschichte. Zuerst habe ich Deutsch auf eine Grundschule gelernt aber dann hatte ich eine sehr schlechte Lehrerin und ich war immer die schlechteste in der Klasse. Also ich habe mit Deutsch aufgehört und ich habe angefangen, eine andere Sprache zu lernen. Also dann habe ich, bin ich nach Australien umgezogen, also dort braucht man Englisch und dort habe ich auf die Mittelschule gemacht und dort gab es kein Deutsch also ich habe Französisch gelernt und dann aber ich bin in Französisch verliebt also ich habe, ich benutze mehr Französisch als Deutsch oder so aber ich möchte meine Deutsch wieder zu reaktivieren. Ein bisschen.
- 5 **F:** Verstehe.
- 6 **LN2:** Also jetzt lerne ich täglich Deutsch vor ungefähr zwei Jahren ich denke.
- 7 **F:** Ok, ok. Das heißt, du bist jetzt fließend, beim Deutschlernen.
- 8 **LN2:** Nicht so fließend, ich versuche fließend zu sein, aber ich habe ein bisschen, noch Probleme im Deutsch.
- 9 **F:** Ok, ich verstehe. Was für Probleme hast du zum Beispiel, wenn du, ja, auf Deutsch sprichst?
- 10 **LN2:** Also ich bin immer sogar bei den Prüfungen oder Testen ich bin sehr gestresst, also ich mache viele Fehler zum Beispiel, weil ich gestresst bin und so.
- 11 **F:** Ok.
- 12 **LN2:** Oder ich will immer alles richtig sagen oder schnell sprechen wie die Muttersprachler und das kann ich vielleicht noch nicht und deshalb ja, oder ich brauche auch ein bisschen mein Selbstsicherheit zu verbessern.
- 13 **F:** Ok, und schaffst du das, deine Selbstsicherheit beim Sprechen zu erhöhen?
- 14 **LN2:** Ja, ich schaffe es, ich versuche mit den Muttersprachler zu sprechen, wenn ich im Land verreist bin, dann benutze ich nicht die anderen Sprachen und zum Beispiel Deutsch oder Französisch aber es hängt von wo ich gerade bin und so.

15      **F:** Ok. Ich verstehe. Und, also du sprichst Deutsch, wenn du im Land bist, in einem deutschsprachigen Land.

16      **LN2:** Ja.

17      **F:** Und gibt es anderen Situationen, wo du auf Deutsch sprichst außer im Unterricht zum Beispiel?

18      **LN2:** Also ich unterrichte, also zum Beispiel, wenn ich, also ich unterrichte Englisch und Französisch aber manchmal, wenn ich die individuellen Stunden habe, die Kinder wissen zum Beispiel, dass ich ein bisschen Deutsch spreche, also manchmal, sagen sie "ah kannst du mir mit meiner Hausaufgabe helfen oder so, also dann spreche ich mit den Kindern, aber leider in der Slowakei, ich habe nicht viele Möglichkeiten Deutsch zu sprechen, ich habe viele Muttersprachler, viele deutschsprachige Leute, wie Freunde, die ich im, zum Beispiel in Frankreich oder in Australien getroffen habe, aber, also manchmal schreiben wir uns, aber nicht wirklich sprechen.

19      **F:** Ok, also eher schriftlich.

20      **LN2:** Ja das ist schriftlich, das ist via Whatsapp oder andere Application.

21      **F:** Und gibt es Situationen, in den du nicht gern auf Deutsch sprichst?

22      **LN2:** Ich weiß nicht wirklich. Wenn es eine Prüfung ist zum Beispiel, das ist eine Situation, wo du kannst nicht freiwillig sprechen, also du musst über etwas ganz, das für dich nicht zum Beispiel naturell ist, deine Meinung äußern oder so. Also vielleicht das. Deshalb bin ich sehr gestresst bei Prüfungen, weil sie nicht normale, das sind die künstliche Situationen, die ich nicht mag. Also.

23      **F:** Ok. Ich verstehe. Also in Prüfungen sprichst du nicht so gern auf Deutsch, weil es stressig ist. Und wie ist es im Unterricht, also generell im Unterricht?

24      **LN2:** Ja im Unterricht versuche ich, manchmal denke ich, dass ich zu viel spreche, also deshalb dann zeige ich an die anderen Leute jetzt müssen sie sprechen oder so, weil normalerweise im Unterricht mag ich teilnehmen.

25      **F:** Ok. Alles klar. Und was passiert im Unterricht, wenn zum Beispiel jemand ein Fehler beim Sprechen macht?

26      **LN2:** Also nichts. Wenn es ein kritische Fehler ist, dann LP2 sagt etwas, sie korrigiert uns aber nicht immer, weil dann werden wir immer gestört, ich denke sie will, dass wir nur sprechen, das ist wichtiger als Fehler zu korrigieren.

27      **F:** Also du meinst...

28 **LN2:** Ich bin zum Beispiel, ich war nicht sehr oft von LP2 korrigiert, aber ich verstehe es, dass es nicht immer notwendig ist, mich zu korrigieren.

29 **F:** Ok alles klar. **Und wie, also du wurdest nicht so oft korrigiert, aber wie findest du es, wenn dich jemand korrigiert, oder wenn dir jemand hilft zum Beispiel nach einem Wort zu suchen beim Sprechen? Wie schätzt du...**

30 **LN2:** Ja, ja für mich, ja es ist ganz normal, aber ich weiß nicht, ja, aber dann ich bin ein bisschen Schuld, dass ich das nicht selbst gefunden habe, ja aber das ist kein Problem. Die Leute können, irgendwer kann mich korrigieren.

31 **F:** Ok. Alles klar. **Und wenn du zum Beispiel ein Fehler machst, dann korrigierst du dich auch selbst manchmal?**

32 **LN2:** Ja, normalerweise, wie ich gestern gesagt habe, ich kann es fühlen, wenn ich etwas schlecht sage, wenn zum Beispiel die Struktur der Satz stimmt nicht, dann ich kann es fühlen, also nicht, ich versuche mich zu korrigieren, aber wenn es um Prüfung geht, versuche ich weiter zu sprechen, weil ich will nicht, dass die Lehrerin das bemerkt, vielleicht, aber ich weiß, dass sie es bemerkt natürlich, aber ja.

33 **F:** Ok. Genau. Jetzt kommen wir zur Aufgabe von gestern. Also wir haben gestern eine Aufgabe zum Sprechen gemacht und ihr habt euch gegenseitige Feedbacks gegeben.

34 **LN2:** Ja.

35 **F:** Also diese Methode heißt Peer-Feedback...

36 **LN2:** Ja.

37 **F:** ...aus dem Englischen, kennst du vielleicht, kanntest du diese Methode schon? Also ein Feedback von den anderen zu bekommen?

38 **LN2:** Ja. Ich weiß, was das ist.

39 **F:** Und hattest du mit dieser Methode schon gearbeitet?

40 **LN2:** Ja, also wir machen es, also mit Kindern, ich kann es nicht so benutzen, weil die Kinder würden immer nur die schlechten Sachen sagen, um lustig zu sein, aber ja, in anderen Kursen, nicht im Deutschunterricht so aber in anderen Kursen wir machen das sehr oft. Für mich ist es gut. Eine, die einige schlechte Sache ist, dass sehr oft die Leute wollen nicht den negativ Feedback geben. Wie zum Beispiel, gestern, ich habe die Mädchen gefragt, "also was könnte ich eventuell verbessern?" "ah nein nein alles geht gut, ich kann nicht konstruktiv Feedback geben, ich habe nichts bemerkt und so" also ich zum Beispiel würde gern auch etwas zur Verbesserung bekommen, aber ja. Ich verstehe, dass es eine schwierige Aufgabe ist, negativ Prüfung zu geben, Feedback zu geben.

41 F: Ja das stimmt. Und wie fühlst du dich dabei, wenn du ein Feedback jemandem anderen gibst?

42 LN2: Also ja, dann wenn mir niemand den negativ Feedback gibt, dann versuche ich auch nicht die negativ Feedback geben. Ja natürlich zuerst muss man die positive Sachen sagen und dann, aber wenn ich habe keine negative Feedback bekommen, dann ich habe auch nur die positive Sachen... Auch es gab auch viel, nicht viele negative Sachen natürlich, aber ...

43 F: Ok.

44 LN2: Es geht nicht um negative Sachen, dass "ah du hast das Verb nicht korrekt konjugiert" oder so aber "ah vielleicht könntest du nächstes Mal mehr und so und so benutzen oder" aber nein, das war in unsere Gruppe nicht auch so.

45 F: Ok, also ihr habt nur positive Feedbacks ausgetauscht in der Gruppe?

46 LN2: Ja.

47 F: Ok, ich verstehe. Aber wie findest du diese Methode, wenn zum Beispiel, wenn du gestern auch die negativen Feedbacks, also "negative" Feedbacks, also Feedbacks zur Verbesserung gehabt hättest, wie findest du dieses Prinzip vom Peer-Feedback?

48 LN2: Dann ich kann, dann ich weiß was ich zum Beispiel verbessern kann. Aber ich bin eine Perfektionistin also ich muss alles perfekt machen, das ist vielleicht mein Problem, nicht so, also ich würde gern etwas wissen und ich würde dann einige Ziele setzen und an diese Aspekten arbeiten zum Beispiel aber ich bin jemand, die wirklich Sprachen liebt also das ist vielleicht für die anderen nicht so wichtig, Feedback zu tauschen.

49 F: Ok, ich verstehe. Hat sonst die Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktioniert?

50 LN2: Ja, dort war es keine Probleme, wir haben unsere Bilder ausgewählt, und dann ja, wir haben nicht gestritten, also das ist gut.

51 F: Sehr gut ja. Hast du vor Deutsch weiter zu lernen? In einem Unterricht.

52 LN2: Ja ich würde gern weiter lernen, ich würde gern mich in den nächsten Kurs anmelden, weil dann im Sommer ich fahre nach Deutschland, um dort eine Sprachreise zu machen. Ich würde dann sechs oder acht Wochen in Deutschland verbringen, in einer Sprachschule.

53 F: Sehr schön.

54 LN2: Und um vielleicht die Niveau C1 zu haben.

55 F: Sehr schön. Möchtest du in der Zukunft diese Methode nochmal verwenden?

56      **LN2:** Ja, ich benutze sehr sehr oft, aber nicht, mit, manchmal, ich unterrichte Jugendliche und Kinder also manchmal mehr mit den Jugendlichen als mit den Kinder natürlich, aber ja, für mich ja, ich frage manchmal die Kinder und Jugendliche ein Feedback geben und wenn ich, während die anderen Kursen machen wir es auch.

57      **F:** Ok alles klar. **Und gibt es irgendwas, das du an dieser Methode ändern würdest? Was könnte man sonst...**

58      **LN2:** Ich weiß nicht, aber wenn ich die Jugendliche fragen, zum Beispiel ein Feedback ihren schriftlichen Arbeit zu geben, dann ich sage "also du kannst zwei positiven Sachen über dein Schreiben von deinem Freund sagen und eine Sache, du musst eine Sache schreiben für Verbesserung", also weil ich weiß, dass es keine Sachen für Verbesserung geben wird, dann ich sage "du machst zwei positiven Sachen und du machst für jeden einen Wunsch, ich nehme jetzt einen Wunsch, also ich weiß nicht, ich wünsche, dass für nächstes Mal, du schreibst mehr Wörter oder so".

59      **F:** Das heißt...

60      **LN2:** Nicht..

61      **F:** ...Du legst fest, wie viel positive Feedbacks sie...

62      **LN2:** Ja, weil ich weiß, dass die Kinder will nicht, wie ich schon gesagt habe, entweder würden die Kinder nur die schlechten Sachen sagen, weil sie wollen Spaß machen, oder also ich mit den Kindern, ich bevorzuge das zu geben, "du musst, du kannst zwei positive Sachen über die Hausaufgabe schreiben und gibst jeden ein Wunsch für dienen Freund".

63      **F:** Ok ich verstehe.

64      **LN2:** Und dann schreiben sie etwas für Verbessern.

65      **F:** Ok alles klar. **Und wie hast du dich gestern gefühlt, nachdem wir diese Übung gemacht haben bezüglich des Feedbacks und der Aufgabe?**

66      **LN2:** Ja ich bin auf diesen Übungen gewöhnt, das sind doch die Übungen, das sie machen, wenn wir, in irgendwelcher Sprache, die Prüfung machen, normalerweise gibt es eine Aufgabe, ein Bild zu beschreiben, also. Das, für mich war es ganz normal ganz naturell, nichts besonders.

67      **F:** Ok alles klar. Danke für deine Auskunftbereitschaft, ich habe xxxx keine weiteren Fragen, hättest du vielleicht eine Frage an mir?

68      **LN2:** Nein. Kein. Nein. Es geht.

69      **F:** Ok alles klar. Dann vielen Dank nochmal und ich werde dann das Zettel zum Ausfüllen per Mail schicken.

70

**LN2:** Ja kein Problem, ich werde sofort machen.

## Interview LN3

- 1 F: Ok, kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-Lernende erzählen?
- 2 LN3: xxxx ich versteh nicht dieses DaF oder?
- 3 F: Sorry, als Deutsch-Lernende, also zum Beispiel wie lange lernst du schon Deutsch? Wo hast du...?
- 4 LN3: Also ich habe auf der Grundschule angefangen aber es war nur ein Jahr und es war nicht so, nicht so gut, weil es war nur den Anfang und dann habe ich für sieben Jahr, dieses Jahr ist den siebten Jahr auf dem Österreich Institut, also ich habe es nur dann gelernt, sieben Jahre und ja ich habe, ich lerne es, weil es mir spaß macht.
- 5 F: Ok und wann, also verwendest du die deutsche Sprache außerhalb vom Österreich Institut?
- 6 LN3: Also ich sehe zum Beispiel Videos auf Deutsch, ich lese auch einige Artikel und auch wenn ich nach Österreich fahre, dann, dann muss ich auch manchmal sprechen, aber das ist nicht so oft, also meistens höre ich nur Videos und mehr nicht, lese das also, das mache ich im Deutsch.
- 7 F: Ok und was gefällt dir so an der deutschen Sprache?
- 8 LN3: Ich, mir gefällt, dass es ist ganz praktisch ist für die Slowakei und für alle Leute, die in Slowakei leben, weil ja die Leute in Österreich verdienen mehr, mehr Geld und also vielleicht könnte ich da auch arbeiten aber oder vielleicht noch studieren aber ich bin mir noch nicht sicher und mir gefällt, ich weiß nicht, mir gefällt zum Beispiel Englisch nicht so viel, Deutsch gefällt mir mehr, weil es ganz, ja es ist ganz logisch und mir gefällt zum Beispiel, dass die Wörter können verbinden sein und dann sind, ja da kann man mehrere Wörter verbinden damit man ein sehr langes Wort hat.
- 9 F: Hum Hum.
- 10 LN3: Ja das ist sehr, ich denke, das ist sehr gut, weil man muss nicht drei Wörter sagen, man verbindet es nur in einem Wort.
- 11 F: Also das ist sehr praktisch halt.
- 12 LN3: Ja.
- 13 F: Ok. Gibt es Situationen, in den du nicht gern auf Deutsch sprichst?
- 14 LN3: Also ich, ja manchmal, wenn ich in Österreich etwas sagen muss, dann das ist ganz stressig für mich. Also ich meine, wenn ich zum Beispiel das Deutsch lernen möchte, ja ich

sage in meinem Kopf, was ich sagen werde und ja wenn ich, aber jetzt ist es noch besser, xxxx schon besser, weil bevor hatte ich auch in dem Kurs ganz viel Stress, weil ich habe nicht alles oder nicht viel verstanden, aber.

15 F: Ok.

16 LN3: Aber es ist jetzt gut.

17 F: Also es wird immer besser mit der Zeit meinst du?

18 LN3: Ja.

19 F: Ok alles klar. Und was passiert im Unterricht zum Beispiel, wenn jemand einen Fehler beim Sprechen macht?

20 LN3: Also am Institut oder?

21 F: Ja am Institut oder auch in der Schule, wie ist es?

22 LN3: Ja also ich lerne Deutsch nicht in der Schule, ich lerne Spanisch also ich kann nur über den Institut sprechen und da war es, ich hatte eine Lehrerin, die war oder ich hatte eine Lehrerin für vier Jahre oder so und die war sehr gut ich muss sagen, weil sie hat uns die Wörter übersetzen und mir hat gefallen, dass nach xxxx jedem Text, den wir gelesen haben, hat sie uns gefragt, was wir nicht verstehen und deshalb hatte ich keinen Angst zu fragen, weil sie hat es, ja weil sie wollte es wissen, was wir nicht verstehen und sie hat auch, ja sie hat auch unsere Grammatik sofort korrigiert aber dieses Jahr habe ich eine neue Lehrerin, sie korrigiert uns nicht so viel, sie und sie übersetzt auch nicht alle Wörter aber jetzt wenn ich schon mehr weiß, also ich kann Deutsch besser sprechen, also ich muss nicht den slowakischen Übersetzung haben, um es zu verstehen, also ja wir sagen nur die Bedeutung auf Deutsch aber wir sagen nicht den slowakischen Wort.

23 F: Ok. Und was ist dir lieber? Magst du lieber korrigiert werden oder lieber nicht wenn du sprichst?

24 LN3: Also manchmal war es ganz, also ja es hat mir, es war ganz ärgerlich, wenn ich konstant einige Fehler gemacht habe, ja und so dann hat mir es ein bisschen gestört aber überall ich denke es ist besser, wenn man es sofort weißt, weil man es, ich weiß nicht zehn Mal hört, dass er die selbe Fehler macht, dann lernt er es auch wenn er, auch wenn man es nicht will, ja, weil es ist, ja es, ja man kann es nicht nicht lernen, man muss es lernen.

25 F: Ok. Ja ich verstehe. Und wie findest du, wenn dir jemand hilft? Also wie schätzt du die Hilfe von den anderen, wenn du zum Beispiel einen Fehler beim Sprechen macht, machst oder wenn du nach einem Wort suchst und dann hilft dir eine andere Person? Wie findest du diese Hilfe?

26 LN3: Also ich finde, es ist gut, wenn mir jemand korrigiert xxxx über die Grammatik und auch wenn ich ein Wort nicht weiß, dann ich bin auch ganz, xxxx wenn er mir es jemand sagt, aber es kann nicht so sein, dass zum Beispiel ich denke noch nach und jemand mir sagt es bevor

ich es, ja bevor ich es, bevor ich mich an dieses Wort erinnert habe, also ja es muss solche Grenzen haben, also nicht so viel aber auch nicht also aber auch nichts ja also.

27 **F:** Also du magst am liebsten, dass du selber das Wort zum Beispiel findest und wenn du zum Beispiel das Wort nicht findest, dass, dann kann die Person dir helfen quasi?

28 **LN3:** Ja also aber meistens ist mir egal, wenn mir jemand das Wort sofort sagt, weil wenn ich es nicht weiß, dann ja, wenn ich keine Idee habe, dann ja, worauf sollte ich warten, also.

29 **F:** Ok alles klar. Ich werde dir jetzt ein paar Fragen zur Aufgabe stellen, die wir gestern gemacht haben und ihr habt eine Aufgabe gemacht, wo ihr sprechen müsstet. Und ihr habt dann ein Feedback von den anderen bekommen und diese Methode heißt, diese Methode heißt Peer-Feedback, also Peer aus dem Englischen. Wie hast du diese Methode gefunden?

30 **LN3:** Diese Methode war, für mich war es zu lang diese fünf Minuten zu sprechen, aber, also ich kann so lang sprechen, aber es macht mir nicht spaß, so lange zu sprechen, wenn es zum Beispiel drei Bilder gäbe für jede Person, dann könnte ich auch mehrere Minuten darüber sprechen, aber wenn ich nur über einem Bild sprechen muss für fünf Minuten ist das, ist das ganz schwierig, aber es ist, ich denke es ist nötig, weil aus alle Testen, macht man solche Übungen, wenn man quasi beschreiben muss und meistens dauert es nicht nur eine Minute, meistens dauert es länger, also es ist gut zu wissen, ja aber wir machen es auch in der Stunde aber nicht so oft und nicht so lang.

31 **F:** Ok, also solche Aufgabe hattest du schon gemacht.

32 **LN3:** Aber nicht mit dem Feedback oder nicht so komplexen Feedback ja, also wir sagen meistens nur, dass zum Beispiel, dass es uns gefallen hat oder es hat uns nicht gefallen und die Lehrerin korrigiert Grammatik aber das ist so, kürzer, als wir es gestern gemacht haben.

33 **F:** Also gestern war das Feedback ein bisschen mehr als sonst?

34 **LN3:** Hum hum.

35 **F:** Und wie hast du dieses Feedback geben und das Feedback erhalten bekommen, gefunden?

36 **LN3:** Also ja es war für mich, also ich möchte nicht, ich wollte nicht zu, also streng oder so sein, ich wollte nicht sagen, dass jemand, ich weiß nicht, einige Fehler mehrmals gemacht hat aber, ja ich habe es versucht, es nur zu, nur ein Mal zu sagen, aber nicht zu viel und wenn ich es, wenn ich den Feedback bekommen habe, ja ich xxxx zu viel, weil alle mir gesagt haben, dass es, dass ich gut gesprochen habe, also.

37 **F:** Ok und warum hast du dir nicht getraut, ein bisschen strenger zu sein oder noch mehr Feedback zu geben? Warum nicht?

38 **LN3:** Weil ich kenne dieses Wort nicht aber ich mag es nicht zu viel so, nein ich wollte nicht zu streng sein, damit sie, ich weiß nicht, damit sie sich nicht ärgern und das.

39 F: Ok ich verstehe.

40 LN3: Es ist ein bisschen anders, weil wenn den Feedback ein Lehrer gibt, weil er ist da für der Feedback und er ist auch ein ja ein Expert für die Sprache und deshalb war ich nicht so streng.

41 F: Ok ich verstehe. Hat sonst die Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktioniert?

42 LN3: Ich denke ja. Wir alle haben den Meinung gesagt, geäußert und alle haben auch etwas gesagt zu dieser Bilder, also ja ich halt denke, wir haben es ganz gut geschafft, aber wir machen es oft, solche Gruppenarbeiten, in diesem Kurs mit dieser Lehrerin arbeiten wir mehr in den Gruppen und wir machen andere Sachen, wir machen die Übungen oder wir sprechen über etwas und bevor haben wir ein bisschen weniger gesprochen aber wir haben am meistens gespielt.

43 F: Ok.

44 LN3: Aber das war, ich denke, das war mehr spaß ja als nur zu sprechen über oder die Übungen zu korrigieren.

45 F: Hum hum. Du hast gesagt, dass die anderen Lernenden bei der Aufgabe dir gesagt, dass du sehr gut gesprochen hast. Und hast du sonst andere Feedbacks von ihnen bekommen oder nur dieses Feedback?

46 LN3: Also sie haben gesagt, dass sie, dass ich, sie denken, dass Grammatik war, dass Grammatik gut war, aber dann sie haben auch gesagt, dass sie nicht so kompetent sein, um es zu ja zu sagen, dass es perfekt war, also sie haben nur gedacht, dass es war, dass es gut war.

47 F: Hum hum.

48 LN3: Sie haben mir, ich denke, auf ein Wort, ja, sie haben mir nur ein Wort gesagt, dass ich es schlecht gesagt habe, ja dass ja, sie haben gesagt, dass ich nicht [Ch]ina gesagt habe, sondern [Sch]ina, also das ist ja aus Slovakisch und ja sie haben auch gesagt, dass ich flüssig gesprochen habe und dass es war, dass es sinnvoll war.

49 F: Ok und hättest du dir noch mehr oder andere Feedback gewünscht?

50 LN3: Nein, ich war, ja ich war zufrieden, weil ich denke, dass man kann immer etwas ja positives und negatives finden und ich war ganz überrascht, dass sie mir nur positive Sachen gesagt haben.

51 F: Und hättest du gern gehabt, dass sie dir auch negative Feedback geben oder vielleicht ein paar Tipps oder ein paar Ratschläge geben?

52 **LN3:** Wenn sie etwas wussten, wie sie mir helfen könnten, dann ja aber ich kann mir auch, ich kann auch ohne das leben, ja weil zum Beispiel nächstes Mal, wenn wir sprechen, wird es mir jemand andere sagen, also.

53 **F:** Ok, ok ich verstehe. Also du wirst mit anderen Leuten arbeiten und dadurch kannst du andere Feedback bekommen?

54 **LN3:** Ja weil einige sind, können mehr Feedback sagen und einige sagen weniger.

55 **F:** Ok alles klar. Hast du vor Deutsch weiter zu lernen, also weiter in einen Unterricht zu gehen?

56 **LN3:** Ja ich möchte es noch lernen. Ich wollte vielleicht einen C1-Zertifikat haben, weil es ist ganz nützlich für Universitäten, für die Aufnahmeprüfungen machen damit einige Punkte verdienen, wenn man ein Zertifikat hat und es macht mir spaß, also es ist meine Freizeitaktivität also ja wenn ich es nicht wollte, dann würde ich auf dem Insitution lange nicht gehen, also ich möchte weiter, es weiter zu lernen, weil ich möchte noch besser sein.

57 **F:** Und möchtest du in die Zukunft, in der Zukunft diese Methode noch mal verwenden, also quasi, dass du zum Beispiel eine Aufgabe machst und dann du bekommst ein Feedback von den anderen Lernenden. Gefällt dir diese Methode?

58 **LN3:** Ja mir gefällt es, wenn mir jemand sagt, dass ich etwas falsch gemacht habe oder aber auch gut, weil man kann damit lernen, man weiß, was er schlecht macht, was er gut macht und man kann die Fehler verbessern.

59 **F:** Ich verstehe, ok. Und wie hast du dich gefühlt nachdem du das Feedback von den anderen bekommen hast? Hast du danach oder nach dem Unterricht nochmal daran gedacht?

60 **LN3:** Also nicht so direkt, aber direkt nach dem Feedback, ja es war während der Stunde habe ich ja habe ich ganz gut gefühlt, weil ich war sehr, ja ich war zufrieden mit dem Feedback, dass alle haben mir verstanden, dass sie es, sie gefallen hat, also ich war gern xxxx.

61 **F:** Ok alles klar. Ich habe jetzt keine weitere Fragen. Hast du vielleicht eine Frage?

62 **LN3:** Nein, ich denke.

63 **F:** Dann vielen Dank nochmal für deine Hilfsbereitschaft.

64 **LN3:** Ok kein Problem.

## Interview LN4

1 F: Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als Deutsch-Lernende xxxx? Also zum Beispiel seit wann lernst du schon Deutsch? Hast du in der Schule gelernt oder?

2 LN4: Ja ich habe zwei oder drei Jahren im auf Grundschule gelernt aber ich habe nichts gelernt da und jetzt ich lerne seit, ich weiß nicht, fünf oder sechs Jahren in diese Österreich Institut.

3 F: Und warum wolltest du Deutsch wieder lernen?

4 LN4: Ich habe eigentlich schon Französisch gelernt und Deutsch ist logische dritte Auswahl für, ich glaube für Leute in diese Region, in der Nähe von Österreich und Wien und ich könnte es auch in der Arbeit benutzen, wenn ich gut Deutsch verstehe oder spreche und ja und meine Arbeitgeber, er bezahlt mich für diese Kurs im Österreich Institut, also ja, es ist, aber ich, es ist wie ein Hobby für mich, ich brauche es nicht so in Wirklichkeit in der Arbeit. Es wurde nur ein Plus für mich, ich könnte mehr Arbeit haben aber es wurde nicht, ich wollte nur mehr Arbeit haben, wenn ich Deutsch spreche, also. Aber ich wurde es, ich würde nicht mehr Geld in der Arbeit für das haben oder etwas.

5 F: Ok ich verstehe. Also es ist so ein Plus wie gesagt.

6 LN4: Ja.

7 F: Und sprichst du Deutsch oder verwendest du die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts? Also, wenn du zum Beispiel, also außerhalb vom Österreich Institut, sprichst du auch Deutsch manchmal?

8 LN4: Nein niemals.

9 F: Niemals? Also nur im Unterricht?

10 LN4: Ja aber manchmal ich versuche auf Youtube etwas geschauen, deutsch Videos aber nicht viel. Ich habe nicht sehr oft Motivation jetzt Deutsch zu lernen, zu mehr, in der mein Freizeit auch das arbeiten.

11 F: Ok ich verstehe. Aber magst du es gern auf Deutsch zu sprechen?

12 LN4: Ja es macht so spaß, wenn man kann andere Leute verstehen, von anderen Ländern und ich kann auch mehr Ressourcen benutzen, Quelle für Information bekommen aber ja, ja es ist, es ist auch das, ich benutze es nicht jetzt aber vielleicht in der Zukunft, ich würde ein Arbeit haben, wenn ich es brauche oder etwas.

13 F: Ok und gibt es wiederum Situationen in den du nicht gern auf Deutsch sprichst?

14 **LN4:** Nein, weil ich nur in dem Institut Möglichkeit habe, also ich habe kein Problem Deutsch zu sprechen, wenn ich kann erklären, was ich sagen wollte oder etwas.

15 **F:** Ok. **Und wie ist es im Unterricht? Sprichst du auch gern im Unterricht?**

16 **LN4:** Ja ja. Ich, wenn wir Möglichkeiten haben zu einer Aktivität, Übung, Übungen wählen, ich immer wähle für sprechen.

17 **F:** Ok.

18 **LN4:** Und meine Grammatikübungen oder etwas, weil ich glaube, dass diese Übungen können wir zu Hause machen und ich kann nicht selbst sprechen...

19 **F:** Ok.

20 **LN4:** ... zu Hause. Also das ist meine erste Wahl zu sprechen.

21 **F:** Ok also du magst am liebsten sprechen. Ok und **was passiert im Unterricht, wenn jemand einen Fehler macht beim Sprechen?**

22 **LN4:** Nichts. Ich glaube manchmal die Lehrerin korrigiert die Fehler, aber ja es ist normal, wenn jemand Fehler mache und ja ich kann nicht immer finden, dass jemand Fehler mache, weil mein Grammatikkenntnisse sind nicht so gut.

23 **F:** Ok.

24 **LN4:** Also ja aber ich mache viele Fehler, wenn ich spreche aber ich habe keine Problem mit das. Für mich ist genug, wenn Leute verstehen, was ich wollte sagen.

25 **F:** Ok verstehe. Also nur die Kommunikation, halt, ist wichtiger als die Fehler meinst du?

26 **LN4:** Ja.

27 **F:** Ok. Ok verstehe. **Und wie findest du es, wenn dir jemand hilft, wenn du sprichst und du ein Fehler machst oder wenn du ein Wort suchst und das Wort nicht findest und jemand hilft dir, wie schätzt du diese Hilfe, wie findest du diese Hilfe?**

28 **LN4:** Ja ich, ich bin dankbar, oder kann ich das sagen?

29 **F:** Hum hum.

30 **LN4:** Ja also ja es ist gut, wenn jemand hilft mir zu helfen, hilft mir zu erklären, was ich meinte und ich kann es nicht sagen.

31 **F:** Ok und gestern haben wir eine Aufgabe gemacht im Unterricht. Also ihr habt über ein Bild gesprochen, so wie ein Monolog und ihr habt dann ein Feedback von den anderen bekommen und das heißt die Peer-Feedback-Methode, also Peer aus dem Englischen und das heißt, dass du ein Feedback von den anderen Lernenden bekommst. **Und kanntest du diese Methode schon?**

32 **LN4:** Nein also ich kenne es nicht wie eine Methoden, nur in normalen Art, dass jemand hilft du, ein Freund hilft du mit etwas aber ich weiß nicht, dass es ein offiziell Lernende Methode ist.

33 **F:** Ok. Ja es ist eine ziemlich neue Methode eigentlich. **Und wie hast du diese Methode gefunden?**

34 **LN4:** Ja es war gut, aber es war nicht, wie kann ich sagen, in diese Methode oder jemand will zu nett sein zu andere Leute, also niemand hat etwas sehr schlecht oder nicht positiv gesagt und ich wollte es nicht, ich wollte nicht sagen, dass es ist nicht honest oder?

35 **F:** Hum hum.

36 **LN4:** Wie auf Deutsch?

37 **F:** Ehrlich?

38 **LN4:** Ehrlich Feedback aber jemand hat nur oder meistens haben Leute nur nett oder positive Sachen gesagt und nicht wirklich, also "du hast da und da und da Fehler gemacht und du kann es verbessern".

39 **F:** Und warum denkst du, dass es so war, dass niemand sich quasi dazu getraut hat, ein ehrliches Feedback zu geben?

40 **LN4:** Nein es war, es war ehrlich aber...

41 **F:** Oder das man nur positive Feedbacks gegeben hat und nicht zum Beispiel Tipps oder Verbesserungsvorschläge xxxxx hat.

42 **LN4:** Ich habe mich nicht gut erklärt. Wir haben auch Ratschläge und Tipps zu an andere gegeben aber zum Beispiel niemand hat mir gesagt, dass du siehst, dass wenn ich spreche, ich mache viele Fehler, und niemand hat mir gesagt, dass über das zum Beispiel. Mir hat nur gesagt, dass, ich weiß nicht, generell Sachen.

43 **F:** Und was hast du als Feedback bekommen zum Beispiel?

44 **LN4:** Dass mein Monolog war lustig.

45 **F:** Ok.

46 **LN4:** Weil ich habe drei Minuten über Wassermelone gesprochen.

47 **F:** Ok.

48 **LN4:** Ja. Ja sie haben gesagt, dass meine war schwierigsten und andere Sachen und ja sie haben, sie, mein Monolog war nicht gut gebaut, es hat kein Intro und die formale Schritte. Niemand hat mir gesagt zum Beispiel, auch dass "ok es war lustig aber nicht grammatisch gut xxxx, von Grammatik-Perspektive oder Formel-Perspektive", ja aber wir haben nicht viel serious da gegeben oder.

49 **F:** Ok. **Und wolltest du mehr Feedback haben? Hättest du dir andere Feedback gewünscht? Oder warst du mit den zufrieden, die du bekommen hast?**

50 **LN4:** Wenn wir mehr Übungen, wie dieses mache, es würde Sinne machen, dass es eine Struktur habe und zur für Lernen aber wir haben nicht, ein Moment... Wir haben nicht viel Ernst auf das gegeben, ich glaube, dass wir haben nur ein Mal Spaß gemacht und es war für uns nicht ein regelmäßig Methode für lernen Deutsch.

51 **F:** Ok ich verstehe. **Und welches Feedback hast du den anderen gegeben?**

52 **LN4:** Ich, ich habe versuche, eine positive Feedback gegeben aber auch konstruktiv, so zum Beispiel, xxxx ein Kolleg, er hat sehr schnell gesprochen, weil vielleicht er nervös war, also und er habe, er hat viel viele Fehler gemacht, weil er nicht, er, weil er nicht sehr konzentriert war und also ich habe ihn gesagt, dass nächste Mal, wenn er langsamer spricht, er kann mehr Zeit zu diese einfache Fehler habe zu konzentrieren also und ja und ja.

53 **F:** Ok.

54 **LN4:** Und was anderes. Ja und ja ich habe auch etwas positive gesagt, dass er hat von seine persönliche Perspektive gesprochen und ja es hatte Sinn und andere Junge, er hatte, er war der, er ist der bestes von uns drei also er hat nicht viel oder ich habe nicht gehört, dass er viel Fehler gemacht, nur zum Beispiel er hat gesagt, [Tsch]ina statt [Ch]ina gesagt, also er weißt, dass wir es gesagt, nur er war nur nicht konzentriert und ja aber in generell er hat alles gut gesagt, es war gut von Strukturen, Perspektiven und ja, er hat gute Beispiele gesagt.

55 **F:** Ok.

56 **LN4:** Ja und das ist alles.

57 **F:** Ok und nachdem wir diese Aufgabe gemacht haben, wie hast du dich gefühlt mit dem Feedbackgeben, mit dem Feedbackerhalten? Wie hast du dich dann danach gefühlt als ihr darüber gesprochen habt?

58 **LN4:** Ich habe nicht besonderes gefühlt, ich war nur, für mich es war nur ein andere Übung auf Deutsch Institut, es war nicht wie ein offiziell Vortrag, Speech xxxx bevor hundert Leute oder etwas es war nur...

59 **F:** Also in Kleingruppen halt.

60 **LN4:** Kleingruppe und nicht, es war nicht, ich habe es nicht wie ein Test oder etwas besonders.

61 **F:** Ok. Und möchtest du noch, also möchtest du Deutsch weiter lernen am Institut oder irgendwo anders?

62 **LN4:** Ja wenn ich den Test passe am Mittwoch aber ich bin nicht sicher, dass dieses passt und ja wenn und wenn mein Arbeitgeber mir es bezahlt, ich habe kein Grund, nicht zu weitergehen.

63 **F:** Ich verstehe.

64 **LN4:** xxxx Situation für mich.

65 **F:** Und, also wenn du weiter in Österreich Institut gehst, um Deutsch zu lernen, möchtest du diese Methode nochmal verwenden, einsetzen im Unterricht? Das heißt, dass du nach einer Aufgabe, du bekommst ein Feedback von den anderen Lernenden. Würdest du das gern machen oder?

66 **LN4:** Ja ich würde es gern machen, weil normalerweise, wenn wir sprechen, wir haben keinen Feedback und in dieses Art, ich habe Möglichkeit zu realisieren, kann ich sagen?

67 **F:** Meinst du mehr zu sprechen oder dich zu verbessern?

68 **LN4:** Ja verbessern aber ich wollte sagen, dass ich weiß nicht, dass ich diese Fehler gemacht und sie haben es gesagt "ah du hast dieser Fehler gemacht" "ah ok ich habe es nicht gewusst, dass ich habe gemacht also nächste Mal ich werde mehr konzentriert, nicht diese Fehler machen".

69 **F:** Ok, also du weißt, was du gut gemacht hast und was nicht, und dann kannst du beim nächsten Mal auf diesen Punkten mehr aufpassen, meinst du?

70 **LN4:** Ja, weil jetzt normalerweise, wenn wir sprechen, niemand korrigierst mich, dass, ich weiß, dass ich Fehler gemacht aber, wenn sie, wenn ich diese Fehler kennen und wenn sie groß sind, aber andere vielleicht ich weiß nicht oder ich meinte, dass ich etwas gut gesagt aber niemand habe mich korrigiert, also nächste Mal werde es wieder machen.

71 **F:** Also du weißt welche Fehler du gemacht hast, damit du nächstes Mal diese Fehler nicht mehr machst?

72 **LN4:** Ja.

73 **F:** Ok. Das finde ich interessant. Würdest du etwas an dieser Methode ändern?

74 **LN4:** Ändern? Ich weiß nicht, wenn es eine, ja, ich wenn es, wenn wir mehr Übungen über das, wenn wir mehr Übungen mit dieser Methoden machen, ich würde vielleicht meine Attitude ändern.

75 **F:** Ok.

76 **LN4:** Und mit mehr Ernst zu sagen, es würde mehr effizient für mich, also ja ich würde meine Attitude xxxx und.

77 **F:** Hum hum. Also das wäre für dich persönlich und was würdest du an der Methode ändern, zum Beispiel beim Feedbackgeben, gibt es da etwas, das du ändern möchtest, zum Beispiel, was könnte das sein, du sagst, dass die anderen unbedingt ein Ratschlag geben soll, oder dass sie unbedingt nur positive Sachen sagen sollen oder dass sie...

78 **LN4:** Ja es wäre gut, wenn jemand meistens, at least ein Tipp gibt und...

79 **F:** Entschuldigung ich habe dich leider akustisch nicht gehört, wenn sie was geben?

80 **LN4:** Es wäre gut, wenn jeder muss at least eine Tipp geben.

81 **F:** Ein Tipps geben?

82 **LN4:** Tipps oder zur verbessern...

83 **F:** Ok.

84 **LN4:** Aber nicht immer die andere Studenten sind kompetent zu Ratschläge geben. Zum Beispiel wenn mein Kolleg ein höhe Niveau hat, wie als ich und ja, es ist schwierig für mich ein Tipp geben, wenn er sprichtst besser als mich und ja ich habe nicht gemerkt, dass er hat etwas schlecht gemacht oder in generell wir sind am gleiche Niveau also es ist nur theoretisch Beispiel.

85 **F:** Ok verstehe. Ich finde wirklich sehr interessant, wie du das gesehen hast und ich glaube, ich habe jetzt keine Frage mehr. Hast du vielleicht irgendwelche Frage?

86 **LN4:** Zu diesen Methoden?

87 **F:** Ja oder generell.

88 **LN4:** Was ist das Leben auf Reunion?

89 **F:** Ich beantworte dir kurz, ich werde jetzt die Aufnahme stoppen.

## Interview LN5

- 1 F: Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als Deutsch-Lernende erzählen? Zum Beispiel seit wann du Deutsch lernst, ob du Deutsch in der Schule damals gelernt hast,
- 2 LN5: Nein. In der Schule wir hatten nur, hatten wir nur Englisch. Nein es gab nur eine Fremdsprache und wir mussten, wir mussten Englisch oder Deutsch wählen und ich habe Englisch gewählt und mit Deutsch habe ich in Januar 2018 begonnen und es war in einer Firma. Die Firma hatte mit Österreich Institut eine Kooperation oder wie soll ich das sagen und ich lerne seit Januar 2018 und ja es ist nicht eine eine der leichsten Sprachen aber ja.
- 3 F: Das stimmt und warum wolltest du Deutsch lernen?
- 4 LN5: Ich arbeite in i-Tech und slowakische i-Tech Firmen arbeiten meistens mit österreichischen oder deutschen Kunden und es ist sehr oft, dass deutschsprachige Beratern oder i-Tech Professionell haben große Bezahlung oder Einkommen und so und ich habe auch, ich glaube auch, dass man studiert lebenslang und ich bin nicht der Typ, der nur zu Hause sitzen oder so, ich muss alle, ich muss immer etwas neues machen, neues lernen usw. und so ja, so ich habe mit Deutsch beginnen.
- 5 F: Also auch, nicht nur berufliche Motive sondern auch persönliche?
- 6 LN5: Ja.
- 7 F: Und also du lernst jetzt Deutsch am Österreich Institut, aber verwendest du Deutsch außerhalb von dem Institut? Also sprichst du Deutsch zum Beispiel außerhalb von dem Institut?
- 8 LN5: Das ist mein, das ist mein großer, größteres Problem, weil ich habe keine, keine Fähigkeit Deutsch zu sprechen zum Beispiel auch in Arbeit, ich bin die einige von unsere Firma, die nicht in deutschsprachige Projekt arbeiten, alle anderen und sie sprechen kein Deutsch, sie haben deutsche Kunden aber ich nicht.
- 9 F: Ok.
- 10 LN5: Das ist ein bisschen komisch ja also.
- 11 F: Ok verstehe. Aber sprichst du gern auf Deutsch? Magst du es auf Deutsch zu sprechen?
- 12 LN5: Ja natürlich aber ich denke nicht, mich, es ist, es macht mir nicht spaß aber ich will, wie ich sollte sprechen Deutsch, weil niemand hat Deutsch gelernt nur mit Bücher lesen oder im Institut sitzen also, aber ja ich habe keine Fähigkeit, also.
- 13 F: Ok ich verstehe und gibt es, also du sprichst ja Deutsch im Unterricht, aber gibt es Situationen, wo du nicht gern auf Deutsch sprichst?

14 **LN5:** Mein Deutsch ist noch nicht gut genug oder in professionell Arbeitslevel oder ich weiß nicht, wie soll ich das sagen und deshalb schäme ich mich ein bisschen, wenn ich muss Deutsch sprechen, weil ich weiß, dass ich bin nicht sehr dicht mit mein Deutsch, so zum Beispiel mit Muttersprachler, ich glaube es würde nicht gut passiert aber ja, ja meine Antwort ist das, es macht mir Spaß aber ich schäme ich mich ein bisschen, wenn ich muss Deutsch, wenn ich sprechen Deutsch sprechen muss, weil mein Deutschniveau oder mein Deutschlevel ist nicht, noch nicht gut genug.

15 **F:** Ok verstehe und **wie ist es, also du hast gesagt, dass du, dass du dich schämst irgendwie, weil du denkst, dass du nicht gut genug auf Deutsch sprichst und hast du dieses Gefühl im Unterricht auch?**

16 **LN5:** Ja, weil unsere Lehrerin LP2, sie oder ich habe mit sie mit ihr gesprochen, weil letzte drei Semester hatten wir nur online und es gab fast keine Abschlussteste und ich, ich und sie auch, wir glauben, dass es war nicht sehr gut für mich, weil ich bin oder andere in Gruppe hat viel besseres Deutsch und ja dann ich schäme ich mich ein bisschen, dass sie müssen mit mir sprechen und sie spricht viel besser als ich und ja.

17 **F:** Ok ich verstehe. Also jetzt seid ihr wieder im Unterricht im Institut, also es ist nicht mehr online...

18 **LN5:** Ja ja ja.

19 **F:** **Und was passiert im Unterricht, wenn jemand zum Beispiel ein Fehler beim Spreche, beim Sprechen macht? Was passiert dann?**

20 **LN5:** Ich bin nicht hundert Prozent sicher, weil meistens wir sprechen zu zweit oder zu dritt und ich weiß nicht, was anderes, was anderen machen aber zum Beispiel, wenn ich spreche mit LP2 oder mit anderen dann ich bin oder ich will ihnen sie mich korrigiert, weil ich bin der Typ, der will alles perfekt haben und ja, wenn zum Beispiel LP2 oder andere korrigieren mich dann ja ich wahrnehme, dass ich ein Fehler gemacht habe und nächstes Mal versuche ich und ich erinnere mich an daran, dass ich ein Fehler in zum Beispiel diese Satz oder so gemacht und nächstes Mal ich versuche, wenn ich diese Sätze benutzen, ich versuche keine Fehler machen, weil ich erinnere mich daran, dass ich da dort ein Fehler gemacht habe.

21 **F:** **Ok also du magst es gern, wenn die Leute dich korrigieren?**

22 **LN5:** Ich fühle mich nicht sehr Stolz aber ja es, das hilft mir, nur nicht nur mit Deutsch sondern auch in andere zum Beispiel, ich lernte, ich habe Englisch gelernt, weil andere haben mir korrigiert haben, oder auch andere so, es gibt ein bisschen mein Lernweg, ich weiß nicht das Wort aber.

23 **F:** Ja ok. Ok also es ist generell so nicht nur auf Deutsch bezogen, sondern...

24 **LN5:** Ja.

25 **F:** Ok. Ok und wir haben letztes Mal im Unterricht eine Aufgabe gemacht, wo ihr über ein Bild gesprochen habt und ihr habt nach dem Sprechen ein Feedback von den anderen bekommen und das Feedback habt ihr von den anderen Lernenden, das heißt, diese Methode, dass man ein Feedback bekommt, heißt Peer-Feedback, also Peer aus dem Englischen, also ein Feedback von den anderen, von den anderen Kollegen zum Beispiel. Und kanntest du diese Methode schon?

26 **LN5:** Ich, ich denke ich habe nicht, ich habe noch nicht gesehen oder ich erinnere mich nicht daran also, ich glaube es war das erstes Mal für mich.

27 **F:** Ok und wie hast du diese Methode, diese Aufgabe, dieses Feedbackgeben und -bekommen gefunden? Wie war es für dich?

28 **LN5:** Herrlich gesagt, ich finde das ein bisschen, ein bisschen komisch, weil ich verstehe nicht, was soll das mir geben oder vielleicht du verstehst aber ich nicht und.

29 **F:** Du meinst, du verstehst nicht, was diese Aufgabe dir bringt oder?

30 **LN5:** Ja vielleicht, ich habe verstanden, ich habe das Feedback verstanden aber ich verstehe die Methode gar nicht aber.

31 **F:** Und was, welches Feedback hast du bekommen von den anderen?

32 **LN5:** Für mich es ist sehr schwer, zwei Sache gleichzeitig machen zum Beispiel ich musste eine Geschichte machen und auch auf Deutsch konzentriert und deshalb habe ich Fehler in Deutsch gemacht und ja?

33 **F:** Also es war schwierig für dich eine Geschichte zu erfinden, also kreativ zu sein und gleichzeitig auf Deutsch zu sprechen?

34 **LN5:** Ja, weil wie gesagt, ich bin nicht sehr dicht mit mein Deutsch und vielleicht, wenn ich oder wenn mein Deutsch viel besser wäre, dann wäre das kein Problem, aber ich muss noch denken, wenn ich Deutsch spreche und gleichzeitig musste ich eine Geschichte erfinden und ja wir, Männer, wir sind bekannt, dass wir können nicht zwei Sachen gleichzeitig machen.

35 **F:** Ok und wäre es einfacher für dich, wenn die Geschichte schon vorgegeben war, zum Beispiel wenn du mehrere Bilder hattest oder wäre es anders, einfacher für dich gewesen?

36 **LN5:** Ja vielleicht, ja ich glaube, wenn ich, wenn ich könnte zum Beispiel ein Text schreiben und vorbereiten und zum Beispiel einen Tag vorher vorbereiten und dann vor allen lesen, dann ich glaube, das würde besser für mich aber, nicht als Lernmethode, nur zum Beispiel zum Erste würde ich ein Geschichte erfinden und dann könnte ich auf Deutsch oder in Deutsch das übersetzen und korrigieren usw.

37 **F:** Ok verstehe. Was haben dir die anderen Lernende als Feedback gegeben zum Beispiel?

38 **LN5:** Ja genau, was ich gesagt habe, dass ich musste eine Geschichte erfinden und dann konnte ich nicht hundert Prozent auf Deutsch konzentriert und ich hatte grammatischen Fehler gemacht und sie haben gesagt, dass "wir raten dir, langsamer zu sprechen und vielleicht mehr auf Deutsch konzentriert" aber na ja, dann würde ich nicht Geschichte erfinden.

39 **F:** Ok also die zwei Sachen gleichzeitig zu machen ist ein bisschen schwierig?

40 **LN5:** Ja.

41 **F:** Ok und hat dir das Feedback von den anderen geholfen?

42 **LN5:** Ich muss mit ihnen zustimmen, weil es, es passiert mir auch in anderen Sprachen oder zum Beispiel, wenn ich muss auf etwas konzentriert, dann wenn ich gleichzeitig spreche zum Beispiel in Slovakin oder so, ich konnte gibberish oder wie heißt das auf Deutsch, sprechen, oder es würde nicht Sinn machen und ja ich muss mit ihnen zustimmen aber ich weiß nicht, wie soll das bessere machen.

43 **F:** Ok alles klar. **Und wie hast du dich nach dieser Aufgabe und nach diesem Feedback gefühlt?**

44 **LN5:** Das ist schwierige Frage. Ich fühlte mich, ich habe auch mich ein bisschen geschämt, weil ich habe gesagt, dass ich wollte mich oder ich will alles perfekt machen usw. aber na ja, jetzt weiß ich, das ist, das ist meine Schwäche und vielleicht ich soll das verbessern oder etwas.

45 **F:** Ok und, also du hast gesprochen und du hast ein Feedback von den anderen bekommen und dann haben die zwei anderen gesprochen und du hast ein Feedback gegeben.

46 **LN5:** Ja.

47 **F:** Wie war es für dich ein Feedback an den anderen zu geben?

48 **LN5:** Ja noch xxxx ich bin nicht die, ich bin nicht der Typ, der kann sehr leicht kritische Feedback geben oder so. Ich bin Pazifist ich mache keine Streite usw. so. Zuerst habe ich sie gelobt, dass sie konnte gute Geschichte erfinden aus einem Bild, aus einem Bild, aber wenn ich etwas kritisches sagen, das war sehr sehr schwierig für mich, weil das kann ich nicht gut machen, auch in normal Leben zum Beispiel. Wenn ich muss jemand in Arbeit etwas, etwas sagen, dass "du hast das schlechtes gemacht" oder so, das ist, aber das ist mehr psychologischer dann als lernen oder so.

49 **F:** Ich verstehe, es ist nicht immer einfach mit Kritik umzugehen.

50 **LN5:** Ja.

51 **F:** Und warum traust du dir, dich nicht oder warum magst du lieber nicht, kritische oder vielleicht doch negative Feedback geben?

52 **LN5:** Weil ich weiß, wie ich mich fühle, wenn jemand sagt mir etwas negativ, auch zum Beispiel im Feedback, also bin ich, ich bin, ich glaube ich kann es nicht sehr gut erklären aber ich fühle mich wie, ich würde eine Streite beginnen oder so und auch, ich und ich habe, ich fühle drinnen, dass zum Beispiel die Person kann sich schämen oder so, dass "ah ich habe etwas schlechtes gemacht und er gibt mir kritisch Feedback" usw. und ja ich habe Probleme mit kritische Feedbackgeben auch in normal Leben, wie gesagt, also.

53 **F:** Ok, also du hast quasi Angst, die anderen zu verletzen oder dass sie sich quasi...

54 **LN5:** Ja genau.

55 **F:** ... sich schlecht fühlen. Ok verstehe ok. Also wir haben diese Aufgabe mit dem Feedback gemacht. Möchtest du, also ich weiß nicht, ob du vor hast Deutsch weiter zu lernen, aber falls es so ist, falls du Deutsch weiter lernen willst, möchtest du diese Methode, also die Peer-Feedback-Methode weiter einsetzen, im Unterricht wieder verwenden?

56 **LN5:** Wie gesagt, ich sehe nicht die Benefits von dieser Methode also zum Beispiel, wenn ich es verstehe, dann natürlich, aber jetzt verstehe das ich, das nicht verstehe also, ich weiß nicht.

57 **F:** Ok und gibt es irgendwas an der Aufgabe oder an dieser Feedback-Methode, die du gern ändern möchtest? Was würdest du anders machen zum Beispiel?

58 **LN5:** Für mich es würde besser, wenn ich zum Beispiel, wie gesagt, könnte ein Text vorher schreiben oder so und dann vor allen gelesen, lesen und nicht.

59 **F:** Nicht in Kleingruppen sondern vor allen?

60 **LN5:** Ja ja aber ich muss aber dann müsste ich auch vorher vorbereiten.

61 **F:** Ok also die Vorbereitung, ok. Du glaubst, dass es für dich einfacher wäre, dich dazu davor vorzubereiten?

62 **LN5:** Ja. Ja ich glaube, weil wie gesagt, ich kann nicht gleichzeitig eine Geschichte erfinden und auch auf Deutsch konzentriert, so zum Beispiel, wenn ich es, ich mache das Schritt, Schritt nach Schritt, erst eine Geschichte erfinden und dann Deutsch sprechen und zum Beispiel dann könnte ich auch Feedback von allen bekommen, nicht nur von zwei Menschen oder so und vielleicht andere kann mir etwas anderes sagen als die zweite Menschen gesagt haben usw.

63 **F:** Ok verstehe. Ja sicher, wenn man mit größeren Gruppen arbeitet, dann bekommt man viel mehr Feedback. Ja das stimmt. Vielen Dank. Ich habe jetzt keine weitere Frage. Hast du vielleicht eine Frage?

64 **LN5:** Ich glaube nicht, ich habe keine.

65 **F:** Ok, so ich werde jetzt...

## Interview LP1

1 F: Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-Lehrende erzählen?

2 LP1: Also ich unterrichte jetzt seit ich 19 war und das ist schon eine Weile. Ja ich habe angefangen ja, das war nur also so Stunden ja angesichts zu angesichts ja, Nachhilfestunden. Dann später so habe ich in kleinen Firmen angefangen, Gruppenkurse usw. und habe in verschiedenen Sprachschulen unterrichtet und ich habe also Erfahrungen also mit Gruppenunterricht ja, Einzelunterricht ja also alles ja, ich habe auch in einem Kindergarten habe ich ein Jahr Deutsch unterrichtet, auch auf einem Gymnasium, ja ein Jahr und dann habe ich festgestellt, dass Kinder so nicht mein Ding sind ja, ich mag lieber die Erwachsenen, denn ich mag, ich mag es nicht die Leute zu unterrichten, also die dazu gezwungen wurden.

3 F: Ok.

4 LP1: Ja also ja wie es also meisten also bei den Teenagers ist.

5 F: Ja.

6 LP1: Ja also sie müssen da sitzen oder oder die Eltern bestehen darauf, dass sie also Deutsch lernen müssen und so weiter und sofort ja und ja, wenn ich diese gelangweilten Gesichte sehe, ja das ist nichts für mich.

7 F: Ok. Also du unterrichtest jetzt eher Erwachsenen?

8 LP1: Hum hum.

9 F: Und wie wird die Fertigkeit Sprechen im Unterricht gefördert?

10 LP1: Ich zwinge sie also ständig zu sprechen, ja also am Anfang, also mache ich so eine Runde von Smalltalk, ja ich frage sie immer dasselbe ja und sie antworten immer dasselbe, ja also "was gibt's neues ja und wie war dein Wochenende?" und ja also sie erzählen mir also, was sie erlebt haben und ja also, bei uns am Institut habe ich auch sehr viele Konversationskurse unterrichtet ja, also ich habe auch noch viele Methoden, viele Übungen, die ich auch bei normalen Alltagsdeutschkursen verwende.

11 F: Ok.

12 LP1: Ja und ja und Gruppensprechen und in Paaren sprechen ja und also alles mögliche ja. Spiele spielen und so weiter und sofort und ja, also die Hauptsache ist, dass sie sich nicht langweilen, ja.

13 F: Und wie ist es von der Seite von den Lernenden? Machen sie dann gern mit oder?

14 **LP1:** Ja am Anfang ist es immer schwierig ja, also wenn sie in einer neuen Gruppe sind, ja weil sie sich nicht einander kennen aber ja mit ein Paar Eisbrecher ja, es geht schon, ja also später, ja also es ist schon so ja locker.

15 **F:** Und du hast gesagt, du machst mehrere Aktivitäten, halt Smalltalk, Spiele usw. **Gibt es Aktivitäten oder Übungen, die sie am Wenigsten mögen oder eher am Meisten mögen?**

16 **LP1:** Also geht es nur um das Spechen oder?

17 **F:** Ja um das Sprechen ja

18 **LP1:** Um das Sprechen. Ich weiß nicht. Keine Ahnung. Ja was sie mögen, was sie... Ja natürlich also Erwachsene sind Kinder also die Spiele. Ja Spiele spielen, wie... ja du hast es gesehen, Activity haben wir gespielt ja also das macht ihnen Freude ja, sie fühlen sich wieder wie in der Schule ja...

19 **F:** Ok.

20 **LP1:** xxxx und sie mussten nicht lernen ja usw.

21 **F:** Also Spiele gefällt ihnen am Meistens.

22 **LP1:** Ja natürlich.

23 **F:** Ok.

24 **LP1:** Ja oder ich weiß nicht, witzige Sachen. Wir hatten, wir hatten das Thema Zukunft ja.

25 **F:** Ja.

26 **LP1:** Und zum Beispiel also, da hatten sie so eine Liste von, wie sagt man das, mein Gott, also was die Experten denken ja also wie die Welt in 50 Jahren aussehen wird, ja also solche Überschriften und sie sollten sich also zu den Überschriften also äußern, ob sie denken, dass es möglich ist oder nicht usw. ja also sie mussten sprechen ja also vielleicht also war das nicht so, ich weiß nicht super, aber müssen und am Ende also mache ich immer so ein Spiel oder etwas und ich habe meine Tarot-Karten...

27 **F:** Ja.

28 **LP1:** ...mitgenommen und wir haben so gespielt, dass jeder eine Wahrsager ist ja und die anderen mussten also die Karten ziehen, also wir haben die Zukunft aus der Karten gelesen ja und wir haben so gelacht ja.

29 **F:** Ok. Es klingt auch sehr spannend.

30 **LP1:** Ja.

31 **F:** Gibt es Schwierigkeiten das Sprechen zu üben? Im Unterricht.

32 **LP1:** Das hängt ja vielleicht ja, von der Persönlichkeit ja. Es gibt Leute also, denen es egal ist ja, ob sie Fehler machen ja, also die, die wollen sprechen ja also, egal was sie sagen ja, dann gibt es solche Leute, also die man wirklich unterstützen muss oder dazu auffordern muss ja, also bitte "sag mir deine Meinung" usw. und dann gibt es Leute, die super super scheu sind ja, und mit denen also, ja die sind vielleicht also scheu auch im normalen Leben ja und noch in einer fremden Sprache, vor fremden Leute, ja das ist ja manchmal unmöglich ja, also sie zum Sprechen zu bringen.

33 **F:** Ok und hast du schon negative Erfahrung mit Lernenden bezüglich des Sprechens im Unterricht gemacht?

34 **LP1:** Was meinst du mit negativen Erfahrungen?

35 **F:** Gab es eine Situation, wo es schwierig für dich oder für den Lernenden zu sprechen oder eine Aufgabe durchzuführen mit ihnen?

36 **LP1:** Ich weiß nicht. Ich weiß nicht. Ja vielleicht einige Themen also mag ich ... Ich bespreche einige Themen nicht ja. Also die heiklen Themen ja heutzutage die, also über die man also jeden Tag also im Internet streitet usw. ja also diese Themen also will ich nicht ansprechen ja.

37 **F:** Was sind die für Themen zum Beispiel?

38 **LP1:** Ich weiß nicht, ja Impfung ja gegen Covid ja, oder ich weiß nicht LGBTI-Sachen oder ja solche dieser Sachen also oder zu viel Politik, ja das ist auch nicht gut ja, also mir ist es egal, ob er also liberal ist oder nicht ja, aber ich will nicht, dass sie da streiten.

39 **F:** Ok du versuchst Konflikte zu vermeiden halt?

40 **LP1:** Ja.

41 **F:** Ok.

42 **LP1:** Und wenn jemand also damit anfängt ja, also nein nein.

43 **F:** Ok alles klar. Gibt es Situationen im Unterricht, wo die Lernenden am Wenigsten sprechen wollen? Aufgaben oder bestimmte Übungen, Aktivitäten? Oder Lernsituationen vielleicht?

44 **LP1:** Ich weiß nicht, ich muss nachdenken. Ja vielleicht, vielleicht vielleicht am Wenigsten enthusiastisch sind sie, ich weiß nicht, bei Zusammenfassung von einem Text, also wenn wir etwas lesen, also "kannst du mir sagen, worüber es war?" usw. ja.

45 F: Ok und sagen die Lernenden, warum sie das nicht so gern...

46 LP1: Nein. Das ist so schon schwierig meine ich ja also, also ein Text zu lesen ja also fremde Wörter usw. eine Aufgabe richtig/falsch usw. und ja "Was hast du gelesen?" und ja.

47 F: Ok verstehe.

48 LP1: Ja.

49 F: Und was passiert oder wie ist es im Unterricht, wenn die Lernenden einen Fehler beim Sprechen machen?

50 LP1: Das bespreche ich immer am Anfang mit ihnen, dass es also immer drei Möglichkeiten gibt, also bei der Korrektion beim Sprechen also entweder werde ich sie gleich korrigieren, aber da können sie den Faden verlieren xxxx oder nach dem Satz oder nachdem sie also aufgehört haben zu sprechen.

51 F: Ok.

52 LP1: Ja und ja natürlich es hängt also von dem Niveau ab, also bei, ich weiß nicht, du warst bei B1.2.

53 F: Ja.

54 LP1: Ich korrigiere nicht jeden Fehler ja. Ich korrigiere also die Fehler, also die wichtig sind, ja also bei diesem Niveau, also Nebensätze oder Adjektivdeklination oder wenn sie ein, ich weiß nicht, Perfekt oder ja solche Sachen ja, aber nicht jeden Fehler. Aber B2 oder C1 ja das machst du schon.

55 F: Ok und korrigieren sich die Lernenden manchmal selber oder auch gegenseitig?

56 LP1: Gegenseitig nie. Vielleicht helfen sie dabei nach dem Wort zu suchen, ja also wenn jemand also ein Wort nicht finden kann ja, xxxx schnell im Kopf ja, also sie helfen ihn, das geht. Aber sie korrigieren sich nicht einander, aus Respekt vielleicht ja, weil sie es also nicht wollen, dass sie von jemandem korrigiert werden außer von mir ja.

57 F: Ok und wie reagieren die Lernenden auf die Hilfe von den anderen Menschen?

58 LP1: Ja ich meine, es ist ok, ja. Die sind ok damit. Also wenn sie also mit den Wörtern helfen. Also wenn die Gruppe also gut zusammenarbeitet, dann ist es ok.

59 F: Ok und wenn du sie korrigierst, reagieren sie, wie reagieren sie da?

60 LP1: Normal ja, also ja natürlich gibt es Menschen, also die negativ auf, sagen wir Kritik, reagieren ja aber das ist nur ein Typ von Menschen ja.

61     **F:** Ok. Wir kommen jetzt zum Teil über die Methode, die wir eingesetzt haben. Also die Peer-Feedback-Methode heißt das. **Kanntest du diese Methode schon?**

62     **LP1:** Also den ersten Teil ja, also das Sprechen aber dass sie also, dass die anderen Feedback geben ja, das nicht. Also vielleicht, dass sie noch zusätzliche Fragen stellen ja, das ja, aber Feedback hum hum.

63     **F:** Ok.

64     **LP1:** Ja das ist ein bisschen vielleicht ja wie mit dieser Korrektur ja.

65     **F:** Ja ok.

66     **LP1:** Ja, dass sie sich vielleicht also nicht wohl fühlen ja und so jemanden anderen zu korrigieren ja.

67     **F:** Gut, dass du das erwähnst, weil meine nächste Frage wäre nämlich, **wie du diese Methode gefunden hast. Wie findest du, dass sie sich gegenseitig Feedbacks geben?**

68     **LP1:** Also die waren ok damit aber nur deswegen, weil sie sich schon kennen ja, also weil wir also schon am Ende ja von dem Kurs sind, ja die kennen sich schon einander auch mit dem Namen, ja die haben sich Million Mal gehört, ja wie sie sprechen ja, also welche Fehler man macht usw. Wir haben also viel zusammen gelacht, also die kennen sich schon ja, die sind sich nicht so fremd ja...

69     **F:** Ok.

70     **LP1:** ...für einander, also wäre es also irgendwo am Anfang des Kurses, ja ich meine also, ja das wäre nicht gut für sie.

71     **F:** Ja.

72     **LP1:** Also wenn mir jemand sagt, also der vielleicht, also schlimmeres Deutsch als ich habe, "das war nicht gut, das kannst besser machen" ja, ich meine, das wäre nicht angenehm xxxx also, dass du mir also so was sagst ja.

73     **F:** Stimmt. **Gibt es sonst etwas, dass du an dieser Methode ändern würdest?**

74     **LP1:** Das hat mir gefallen.

75     **F:** Ja?

76     **LP1:** Ja, das war gut. Ja es war gut, dass es vielleicht auch in Gruppen war, ja das, nicht nur also Paare. Ja und ja also Feedback. Die haben also nicht viel über die negativen Sachen gesprochen ja, die haben es nicht gewagt, würde ich sagen. Ja nur die positiven "ja das hast

du schön gesagt, ja und dein Tempo war schön und bla bla bla" ja also nur die positiven aber wieder also die Gruppe also arbeitet gut zusammen ja, also macht xxxx keine Probleme.

77 **F:** Also es gibt eine Gruppendynamik halt in dieser...

78 **LP1:** Hum hum. Ja. Aber das hast du nicht immer. Ich hatte Gruppen ja, wo sie, mein Gott, ich wollte nur also "bitte Semester, ja wann endet es ja diese Quälerei" ja es gibt Gruppen, es gibt Gruppen ja, also ja also nicht immer hast du also so viel Glück mit einer Gruppe.

79 **F:** Ok.

80 **LP1:** Und nicht immer sind sie so kommunikativ oder so locker und ja.

81 **F:** Ok. **Und hast du Rückmeldungen von den Lernenden über diese Aufgabe oder über diese Methode danach bekommen? Haben sie noch dazu etwas gesagt?**

82 **LP1:** Ja sie haben gesagt, es war ok, es war interessant, ich meine, zwei von ihnen wollen dir noch schreiben, also dass sie also das Interview machen, die haben gesagt, also es ist noch extra Möglichkeit mit jemandem auf Deutsch zu sprechen ja also sie werden dir schreiben, ja die haben ja die E-Mail-Adresse ja und sie werden sich melden ja.

83 **F:** Ok, super. **Meine letzte Frage wäre, was würdest du an den Lehrenden empfehlen, die diese Methode im Unterricht einsetzen wollen, diese Peer-Feedback?**

84 **LP1:** Also an die Lehrer?

85 **F:** Ja an die Lehrer.

86 **LP1:** Ja also vielleicht, also wie wir oder so wie ich das gemacht habe, dass ich also, sie nicht allein gelassen habe, dass ich nicht im Schatten gestanden habe, dass ich sie also unterstützt habe, dass ich vielleicht zusätzliche Fragen gestellt habe, ja ein Witz hier, ein Witz her usw. also dass sie sich also besser fühlen. Wenn sie, also sie wurden bewertet, also nicht nur von mir und den anderen, noch du warst dabei, eine unbekannte Person, die ein Experiment macht ja und also alles dafür machen ja, damit sie sich wohlfüllen.

87 **F:** Ok.

88 **LP1:** Ja. Nicht, dass es so robotisch ist.

89 **F:** Ja, das stimmt. **Und wie wurden die Teilnehmenden in die Gruppen aufgeteilt? Nach Sprachniveau? Also für diese Aufgabe meine ich, nicht generell für den Kurs, sondern für den Tag, wo ich da war, waren sie nach Sprachniveaus oder nach Sitzordnung aufgeteilt?**  
xxxx

90 **LP1:** Also ich habe gedacht, dass wir zwei Themen machen, auch Arbeit und auch Reisen, also die ein Gruppe habe ich also aus den Personen gemacht, die schon arbeiten ja, also deswegen also ich dachte also sie würden das Thema Arbeit haben und ja die zweite Gruppe

waren die Jünglichen, ja deswegen. Aber dann, also ist noch eine Person dazu gekommen und ja, also ich versuche immer, wenn ein Kurs anfängt, du kannst dir sicher sein, dass so wie sich die Personen zuerst setzen, so werden sie den ganzen Kurs sitzen.

91 **F:** Ok.

92 **LP1:** Das ist eine Regel ja. Also er setzt sich dorthin und jetzt also 30 Mal wirst du ihn dort sitzen sehen ja. Also ab und zu, wenn wir also auch Gruppenarbeit machen oder Partnerarbeit, versuche ich sie zu mischen, damit sie nicht immer so in den selben Paaren sind oder in den selben Gruppen sind.

93 **F:** Und das ist, dass sie sich immer an selben Platz hinsetzen, das ist die Entscheidung von den Lernenden selbst?

94 **LP1:** Ja.

95 **F:** Ok.

96 **LP1:** Ja also ich weiß, dass diese Person, die neben mir sitzt, ja, er wird nie mit der Person da drüben ja in Paar sprechen, also ich muss es machen ja.

97 **F:** Ok. Ich glaube, ich habe keine weitere Frage. Hast du vielleicht eine Frage?

98 **LP1:** Ja wie hat es dir gefallen?

99 **F:** Mir hat es sehr gut gefallen. Ich war sehr, also positiv überrascht, dass diese Aufgabe gut funktioniert hat, ich hatte auch bemerkt, dass die, dass diese Gruppe eine gute Dynamik hat, dass sie gern miteinander sprechen und arbeiten. Wie wir gesehen haben, sie haben nur geredet geredet geredet und ja sie waren quasi sehr motiviert. Ich hätte gedacht, dass sie sich mehr Feedbacks geben und auch, dass sie sich, also nicht nur die positiven Sachen sich sagen, sondern auch die, quasi die negative, also halt "negative" Anmerkungen sagen. Aber ich habe bemerkt, dass es auch so in der anderen Gruppe war, dass sie sich nur, sie haben sich nicht getraut negative Feedback zu geben, sondern nur die, "du hast das gut gemacht und das war gut und so und so" und ja.

100 **LP1:** Ja also nur Lob.

101 **F:** Nur Lob genau.

102 **LP1:** Ja also, das ist schwer, so jemanden negativ zu bewerten, wenn du weißt, dass du auf die Reihe bist ja.

103 **F:** Ja, ja stimmt. Das wurde auch von den Lernenden selbst gesagt, dass sie, sie wollen nicht, dass die anderen sich schämen oder sich schlecht fühlen und dass sie auch negative Feedback geben, wenn sie auch keine Feedback, negative Feedback haben wollen.

104 **LP1:** Ja genau. Aber das ist ja, das sind Menschen ja.

105     **F:** Ja das sind Menschen genau. Das ist sehr interessant, ein bisschen die Perspektive von den Lernenden und auch von den Lehrenden zu bekommen.

106     **LP1:** Und die eine Person ja, die also vielleicht negative Feedback geben würde, das wäre ja diese xxxx in der Gruppe.

107     **F:** Ok.

108     **LP1:** Ich meine, ja diese Person, die niemand mag.

109     **F:** Ja na dann. Jede Gruppe ist anders und man muss halt die richtige, wenn es überhaupt eine richtige Methode zu... zu sprechen. Genau. Ich glaube, ich habe jetzt alles gefragt, das ich wollte. Ich werde jetzt die Aufnahme stoppen.

## Interview LP2

- 1 F: Kannst du mir ein bisschen über deine Erfahrung als DaF-Lehrende erzählen?
- 2 LP2: Generell?
- 3 F: Generell ja.
- 4 LP2: Das ist eine sehr breite Frage.
- 5 F: Also mit erwachsenen Lernenden.
- 6 LP2: Meine Erfahrung ja. Wirklich eine sehr breite Frage aber was mir so langsam einfällt, von meinem Hintergrund also, ich habe nicht wirklich Germanistik studiert. Ich habe Dolmetschen-Übersetzen studiert aber es hat nicht wirklich geholfen, um Deutsch zu unterrichten. Also was für mich gut war, dass ich, also kurz nachdem ich aus Berlin gekommen bin, nach zehn Jahren in Berlin, habe ich dann angefangen zu unterrichten, deswegen habe ich mich mit der Sprache ziemlich sicher gefühlt. Aber unterrichten wiederum, ja ich hatte davor mindestens ein Jahr oder kein ganzes Jahr, vielleicht ein Jahr an einer Schule unterrichtet, Deutsch für Muttersprachler und dann hatte ich die ersten Erfahrungen und das hat mich dann beruhigt, dass es irgendwie funktioniert hat, aber ich musste mich viel vorbereiten.
- 7 F: Ok.
- 8 LP2: Dann habe ich angefangen, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Da habe ich mich wirklich immer sehr lange vorbereitet, immer jede Lektion habe ich dann wirklich durchstudiert und ich musste dann alles kapieren und ich hatte auch nicht wirklich diese, so wie diese Tabellen, wenn mich jemand xxxx direkt gefragt hätte, dann musste ich erstmal denken und das von der Grammatik dann ableiten, von der Logik oder so. Aber dann nach einigen Jahren war das immer besser und besser und jetzt, jetzt wenn mich jemand fragt, weiß ich sofort die Antwort also ich musste mir das alles langsam aneignen, also die Theorie dazu, natürlich die Basis Theorie wusste ich aber die komplizierteren Sachen oder das, was ich immer intuitiv gemacht habe, das konnte ich nicht so schnell theoretisch erklären, taktisch ja, aber das war ein großes Problem, ich habe dann gesagt, "ok gib mir ein Beispiel" und dann an dem Beispiel habe ich dann die Logik verstanden und habe dann das erklärt.
- 9 F: Ach so ok. Und wie lange unterrichtest du schon Erwachsene?
- 10 LP2: Seit zehn Jahren. Aber am Anfang habe ich nicht so viel Erwachsene unterrichtet. Ich hatte, na ja aber immer wieder, mindestens seit zehn Jahren. Ich hatte dann ein paar Gruppen pro Woche, also nicht wirklich täglich und nicht wirklich viel und das...
- 11 F: Ok.

12 **LP2:** Ich habe dann an einer Schule ziemlich viel unterrichtet und am Institut oder woanders hatte ich dann pro Woche vielleicht ein zwei maximum drei Kruse pro Woche, also nicht extrem viel.

13 **F:** Ok.

14 **LP2:** Eher Jugendliche an einer Schule und Jugendliche und Kinder unterrichtet aber dann nicht Deutsch als Fremdsprache, später auch.

15 **F:** Ok. **Und wie wird die Fertigkeit Sprechen im Unterricht gefördert?**

16 **LP2:** In meinem Unterricht?

17 **F:** Ja in deinem Unterricht.

18 **LP2:** Also für mich Konversation ist der Schwerpunkt, obwohl ich weiß, dass nur Konversation wäre zu wenig. Aber wenn ich das im Prozent zusammenfassen könnte, sollte, na ja, also 50 Prozent das wäre zu viel wahrscheinlich, es hängt davon, es kann auch sein, dass einige Stunden wirklich fast zu 50 Prozent Konversation oder Sprechen haben, es ist dann oft aber verbunden mit Üben von irgendwelcher Grammatik oder Wortschatz oder Phrasen, also das ist dann eine Kombination, aber das ist dann, die müssen dann sprechen. Also wir erklären die Grammatik, also sie selber kommen drauf, was die Grammatik ist und dann gibt's Übungen, wo sie dann zu zweit oder zu dritt sprechen müssen. Aber es ist aber auch gleichzeitig auch Grammatik üben. Dass sie aktiv die Grammatik dann....

19 **F:** Ok.

20 **LP2:** ...xxxx können ja.

21 **F:** Und ist s ein bisschen wie ein...

22 **LP2:** ... bis zu 50 Prozent kann sein. Wir machen... Also in meinem Unterricht ist es typisch, dass wir wenig Grammatik Übungen in der Stunde machen, also wenn die Gruppe gut funktioniert und gut auf dem Niveau ist, wo sie sein sollte, dann machen wir minimalistisch Grammatik. Wir erklären kurz die Grammatik oder wir leiten sie durch, wir Lesen einen Text und wir leiten die Grammatik ab, wenn sie das verstehen, sie erklären, ok sie verstehen es, dann machen sie zuhause Übungen, Grammatik Übungen und dann in der Stunde fragen sie nur, falls was nicht klar war, wir kontrollieren vielleicht die komplizierteste, ob sie das dann verstanden haben...

23 **F:** Ja.

24 **LP2:** ... und sie praktisch benutzen können und dann gleich sprechen. Also daher kann es schon sein, dass bis zu 50 Prozent Sprechen...

25 **F:** Aber ist es ein Konversationskurs oder ist es ein normaler Kurs?

26 **LP2:** xxxx normalen Kursen. Ich weiß schon, dass es für mich, dass ich da vielleicht viel mehr als meine Kolleginnen Sprechen benutze, weil ich xxxx am Wichtigsten finde, ja am Wichtigsten, ja schon, da muss man schon alles benutzen können.

27 **F:** Und gibt es da....

28 **LP2:** Vor allem auch, vor allem ich glaube der Grund ist auch, weil alles andere können die dann zum Teil auch zuhause alleine ohne Unterstützung lernen oder üben. Also Hören brauchen wir nicht in der Stunde. Das können sie auch ja, Netflix schauen oder keine Ahnung.

29 **F:** Ja.

30 **LP2:** Aber Sprechen können sie nicht alleine. Fehlerkorrektur beim Sprechen, das schaffen sie nie alleine. Also das ist etwas, was sonst nicht anders geht ohne andere Menschen oder ohne Unterstützung von Lehrkraft, deswegen ist für mich auch wirklich Sprechen...

31 **F:** Ok verstehe. **Und gibt es da Aufgabe oder Aktivitäten, die du gern im Unterricht verwendest, zum Sprechen?**

32 **LP2:** Ja also wir fangen immer mit irgendwelchen Smalltalk oder mit irgendwelchem Thema als Gesprächsthema an, dass sie dann zu zweit immer sprechen, oft ist es ja, einfach nur das normale, als wenn sie sich normal treffen würden, also "wie geht's?", "was gibt's neues?", "was hast du am Wochenende gemacht" oder, oder wenn was aktuelles ist, dann ja "was denkst du darüber?" oder manchmal nehme ich am Anfang Thema von der nächsten Lektion, wenn das zum Beispiel, ich weiß nicht, Umwelt oder Mülltrennung ist, dann ja, dann ist die Frage, "was machst du für die Umwelt?", "ist es wichtig für dich?", dann ist ein wirklich ein zu zweit-Gespräch. Manchmal höre ich dabei. Also ich gehe zu den Gruppen, ich höre und schreibe mir auf Papier Fehler, die ich höre, dann sage ich "ok diese Fehler habe ich gehört, das sind so typische Fehler, aber das ist nur zu erinnern" ja. Was mache ich sonst noch? Ich muss zugeben, dass ich oft gerne einfach das, was das Lehrbuch anbietet, dann verwende und nicht irgendwie mir was komplettes, was neues ausdenke, weil ich glaube, dass ich im Moment Lehrbücher benutze, die ich gerne verwende und da xxxx mir Kopf zerbreche mit anderen Übungen, ja oft sind das irgenwelche Rollenspiele aber nicht sehr oft, weil das dann am Ende zu lange dauert, wenn es wirklich ein großes Rollenspiel oder Dialog mit Diskussionrunde mit Moderator, das machen sie auch gerne, aber das dauert dann wirklich sehr lange. Also dann xxxx ich lieber so ganz kurze. Also wenn wir zum Beispiel ein neues Thema haben oder etwas gemacht haben, dann "ok das ist deine Erfahrung, hast du das schon, wie, was denkst du darüber, wie findest du das?" und "geht zu zweit und sprecht kurz darüber" und ich sage, ja ok ich habe vier Minuten. Ja das mache ich immer wieder, also wenn wir etwas durchgehen, dann gehen sie dann in die Gruppen, zweier oder dreier Gruppen und sprechen kurz darüber, über eigene Erfahrung oder so. Ja das ist das, was ich gerne verwende. Immer nur so ganz kurz und zu dem Thema, was wir gerade machen also nicht diese ganz großen Sprech- oder Konversationsübung.

33 **F:** **Und wenn die Gruppen zu zweit oder zu dritt zusammenarbeiten, wie werden sie aufgeteilt? Nach Niveau, nach Sitzordnung oder?**

34 **LP2:** Ja ich, da ich jetzt, weil ich gesagt habe, das ich immer eher kurzere Sprechübungen oder -aktivitäten gerne anbiete, zum Beispiel in dieser Gruppe, wo du warst, sage ich immer "sprech mit einer Person" und meistens, die nehmen die, die nebeneinander sitzen und dann am nächsten Zusammensprechen "such dir eine Person, mit der du heute noch nicht gesprochen hast".

35 **F:** Ah ok.

36 **LP2:** Oder dass sie immer am Ende mit jeder Person aus der Gruppe, oder dass sie nie, mehr oder weniger, nie mit der gleichen Person sprechen.

37 **F:** Ok.

38 **LP2:** Bei Zoom macht, das Zoom macht es automatisch, wenn ich merke, dass wieder die gleichen zusammen sind, dann probiere ich das wieder zu mischen. Manchmal frage ich, "wer möchte mit wem?", manchmal machen wir auch Gruppen Frauen gegen Männer. Nein ich achte nicht wirklich Schwäche und ja ich habe auch nicht so riesig großen Gruppen und ja manchmal, ja manchmal was ich noch mache, ich frage die Leute vor allem, wenn es um Grammatik geht, wenn es schwieriger ist, wenn es komplexere Grammatik ist und einige waren entweder nicht in der Stunde oder sind generell schwächer oder fühlen sich unsicher mit dieser Grammatik, dann frage ich "wer möchte mit mir die Übung machen?", wenn wir ungerade aus, also wenn ich da mitmachen muss, dann frage ich "wer möchte mit mir?" oder "wer hat damit noch Probleme?" dann "ihr kommt mit mir", also ich werde dann in dieser Gruppe sein, oder am Anfang werde ich dabei sein ja. Also ich frage dann transparent, wer sich dann unsicher fühlt oder ja, wer möchte, wer sich dann oder ich denke "nein ihr zwei, das könnte ihr schon" ja und "was denkt ihr?", "könnnt ihr das?", ja dann "könnnt ihr euch selber korrigieren gegenseitig, ja dann machen sie das". Aber das mache ich weniger, meistens nur zufällig und wenn ich dann sehe, wo die schwächeren sind, wenn sie dann zufällig zwei schwächeren, dann in einer Gruppe kommen, dann gehe ich in diese Gruppe am Anfang, helfe und dann erst gegen Ende schaue ich, was die andere machen. Und manchmal schaue ich auch, wenn es wirklich wichtig ist, dann manchmal sage ich das auch, "ok wer hat die Aufgabe gemacht?" oder "wer hat damit wirklich keine Probleme?" dann die Hälfte hat keine Probleme, die Hälfte ist unsicher, dann paare ich die wirklich transparent zusammen und xxxx sagen das auch, oder "wer hat die Hausaufgabe?" dann auch, wenn es Hausaufgabe xxxx xxxx, es geht jetzt nicht um das Sprechen, ok stimmt das ist eher Grammatik, was ich jetzt erzähle, beim Sprechen, ja aber xxxx gut ist, dann ist es wirklich gemischt ist. Also ich probiere, dass nicht unbedingt zwei Schwäche auch zusammen kommen, hängt davon, ja manchmal kommt es auch so, dass schwächere dann zusammenkommen. Aber generell mag ich das nicht, wenn das so vorkommt. Also ich habe die Vorstellung, dass die Gruppe ausgeglichen sein sollte, sonst ist es schon nicht, nicht mehr gut. Das mag ich nicht, wenn das passiert.

39 **F:** Ok also die Lernenden haben wirklich, die arbeiten mit verschiedenen Aktivitäten und in Gruppen, also zu zweit und zu dritt. **Gibt es wiederum Schwierigkeiten das Sprechen im Unterricht zu fördern?**

40 **LP2:** Ah, was ich vielleicht noch zu der letzten Frage zu, dazu sagen muss, dass wir, das was du in der Stunde erlebt hast, wo wir glaube ich am Ende diese Wortschatz wiederholt

haben, mit den Kärtchen, das ist wirklich ein großer Teil von jeder Stunde, das machen wir meistens am Anfang.

41 **F:** Ok.

42 **LP2:** Das ist auch Sprechen.

43 **F:** Ja diese Wortschatzarbeit xxxx...?

44 **LP2:** Ja die müssen die Wörter erklären und das ist wirklich sprechen. Und das machen wir manchmal, wenn wir, in größeren Gruppen waren, dann mache ich manchmal auch zwei Gruppen oder sogar drei Gruppen, dass sie dann mehr sprechen müssen und wenn sie sich noch unsicher sind, dann oder kleinere Gruppen, dann machen wir alle zusammen ja.

45 **F:** Ok.

46 **LP2:** Und jetzt die nächste Frage, Schwierigkeiten beim Sprechen oder?

47 **F:** Ja genau.

48 **LP2:** Ich glaube eher nicht. Außer, nicht wirklich. Also ich achte darauf, also ich muss zugeben, wenn ich Kurse habe, probiere ich selbe die Leute einzustufen, weil ich das hasse, wenn Leute in der Gruppe sind, die nicht auf dem Niveau sind. Das ist nicht gut für die Person, nicht gut für die Gruppe und ich kann da auch der Person nicht wirklich helfen und ich muss dann irgendwie was, es ist sehr unangenehm, also wenn das nicht der Fall ist, also wenn alles gut läuft, dann gibt's nicht wirklich Probleme, ich glaube warum, oder was für mich wichtig ist, vor allem am Anfang, erkläre ich den Leute, dass Fehler, Fehler, also dass sie Fehler machen, nicht als was negatives nehmen, sondern je mehr Fehler, dass wir machen, desto besser oder schneller lernen wir und wir lernen Fehler machen und am Anfang, achte ich wirklich darauf, dass sie sich wirklich locker fühlen und nicht gestresst wegen Fehler machen und dann funktionieren die Sprechübungen gut.

49 **F:** Und was machst du damit sie sich sicher fühlen am Anfang?

50 **LP2:** Ja vielleicht, ich sage das transparent. Wenn ich wirklich merke, dass sie Probleme haben oder sie sagen das auch selber oder sie denken, dass sie alles falsch sagen, dann spreche ich das auch an, also mit Leichtigkeit oder so, aber es ist auch immer wieder meine Reaktion, wenn jemand einen Fehler macht und es gibt Fehler, die ich wirklich sofort korrigiere, aber die meisten nicht. Am Anfang korrigiere ich nicht viel. Ich probiere die Atmosphäre, Gruppenatmosphäre zu stärken und auch diese Toleranz und ich sage auch "das ist normal" oder "das ist ein typischer Fehler", ich erkläre warum, wir diesen Fehler machen, wenn es die Interkor... ich weiß nicht... xxxx

51 **F:** Interferenzfehler?

52 **LP2:** Interferenz ist, dann erkläre ich "ja, weil wir das so haben aber die deutschen machen so oder deutschsprachigen", ich erkläre warum wir den Fehler machen und ich vergleiche und ich erkläre das so und es ist nicht so "ja du hast es jetzt falsch gemacht", sondern ich

erkläre warum das so ist und die nehmen das dann irgendwann ziemlich schnell nicht als "ich habe was falsch gemacht" sondern "ah so ist es korrekt!", aber wenn ich, erst wenn ich das habe, dann machen wir größere Sprechaufgabe oder auch so, oder wenn sie zu zweit sprechen dann weiß ich, wenn ich nicht dabei bin, dann hören die sowieso eigene Fehler nicht, ich sage noch es ist wichtig, dass sie mit Fehler sprechen und dass sie das nicht als was, dass es normal ist. Ja am Anfang vielleicht geht ich nicht sofort zu den Gruppen oder ich korrigiere nicht vor der ganzen Gruppe und dann beruhigen sie sich und dann gehen sie damit locker um und dann, oder was ich mache, wir lachen dann alle, also ein paar Fehler, die korrigiere ich sofort, also ich warte noch bis der Satz zum Ende ist und dann sage ich "kannst du bitte den Satz noch einmal sagen?" mit so einem Lächeln und dem Ton, mit xxxx, dass sie merken, dass sie irgendwann merken, dass sie ein Fehler gemacht haben und dann suchen sie selber den Fehler und sagen den Satz nochmal und manchmal sage ich "das auch nochmal", dann wenn sie das selber entdecken, dann "ah ja das war den Fehler" und wir alle nicht lachen, sondern es ist so eine Entspannung auch für die ganze Gruppe, weil das ist, das sind immer diese typische Fehler von der ganzen Gruppe und ich sage dann auch "danke schön, jetzt hast du der ganzen Gruppe geholfen, weil die anderen werden dann auch aufpassen, wir machen alle den gleichen Fehler oder meistens die ganze Gruppe" ja.

53 **F:** Ok.

54 **LP2:** Und falls es individuelle Leute gibt, ich habe dir auch gesagt, in dieser Gruppe gibt es diesen einen Mann, der da wirklich vier Niveaus tiefer zurück gehen sollte/müsste, den habe dann ich individuell am Anfang angesprochen, ich habe ihm gesagt, "ok das tut mir Leid, dass du jetzt hier bist, dass es so gelaufen ist, dass du auch ja auch das Zertifikat, du kannst mir das zeigen, bei mir würdest du die nicht bestehen, den Test, den Test und auch das Niveau, aber ok". Ich habe das angesprochen, ich habe gesagt "na ja ok das ist für mich unangenehm, ich werde dich korrigieren müssen, vor der Gruppe und die Gruppe sieht oder wird sehen, dass du Fehler machst, die nicht hier sein sollen" und dann er hat gemeint, für ihn ist es ok. Also ich spreche individuell mit der Person durch oder ich empfehle dann "geh vielleicht in ein anderes Niveau".

55 **F:** Ok. Also du redest sehr offen, sehr transparent mit den Leuten über die Fehler.

56 **LP2:** Ja genau und dass sie das nicht als, "ich mache Fehler", sondern "das ist unsere typische Fehler" und das ist, dass sie das auch, wenn jemand Fehler macht, dann ist es wirklich diese Solidarität eher oder Unterstützung und nicht, wenn sie zu zweit zum Beispiel, wenn ich sie nicht hören kann, ich sage "helft euch, unterstützt euch, also wenn du hörst, dass der anderen bei dieser Grammatik, die wir üben zum Beispiel oder diese Phrasen, die wir bei dem Sprechen üben, nicht korrekt sagt" und ich sage nicht "korrekt", sondern "nicht so wie die sein sollte" oder was wir gerade machen, dann "unterstütze die Person und frage die Person 'kannst du das nochmal sagen?' oder 'ich glaube, das ist anders, was denkst du?'", dass sie es wirklich ansprechen, auch dass sie sich gegenseitig helfen. Und das habe ich dann auch gesehen, dass sie das übernehmen, so wie ich das mache, machen sie dann in kleineren Gruppen.

57 **F:** Ok gut sehr gut ok.

58 **LP2:** Also ja Transparenz ist für mich wichtig und wirklich lockerer Umgang und nie "das ist jetzt falsch" sondern, "ah interessant, das ist ein interessanter Fehler".

59 **F:** Und wie finden die Leute, die sprechen oder wie finden sie die Hilfe oder die Rückmeldungen von den Lernenden? Akzeptieren sie...

60 **LP2:** xxxx ja auf jedem Fall. Da habe ich noch nie irgendwelche Reaktion xxxx Gesichtszügen oder so, eher wirklich unterstützen, also es ist vielleicht nur meine subjektive Wahrnehmung aber das habe ich dann glaube ich auch meistens bekommen oder dieses Lächeln oder "ah ja stimmt" oder "ah ah" oder dieses Lächeln, also weil ich das auch so spielerisch mache, dass wir dann ein bisschen darüber lachen. Und was ich aber auch manchmal als Feedback bekommen habe, Leute möchten mehr korrigiert werden und da sage ich ja, es gibt solche, die man wirklich oft korrigieren kann, also die wollen das, aber ich habe da meine Grenze, weil es ist so, für mich, wenn es zu viel wird, ok die wollen das xxxx xxxx die perfekt sprechen wollen, aber wenn ich eine Grenze überschreite oder wenn ich wirklich alle Fehler oder auch manchmal sind das auch Versprecher oder einfach zu schnell gesprochen, wenn ich dann alles korrigiere, dann hemmt das die Person, die Person probiert dann korrekt zu sprechen und dann ja, das, also ich probiere zu korrigieren aber dann nicht wirklich alle Fehler, also ich kann sofort unterscheiden, das ist jetzt ein Versprecher oder normalerweise würde sie das nicht falsch sagen, das ist jetzt nur, das passiert, dass diese, das sind xxxx von allein korrigieren, ich sage auch von allein korrigiert sich xxxx fast alles aber sind solche typische Fehler, die wenn da man nicht die Person anhält, die xxxx, es läuft dann, ich habe selbe manche Sache falsch gelernt und ich habe jahrelang etwas falsch benutzt, bis ich dann, irgendwann xxxx. Also es gibt, also ich unterschiede, es gibt Fehler, die man korrigieren muss, es ist sehr wichtig und es gibt Fehler, die sich dann von alleine korrigieren oder, ja die man, wenn man weiter geht, ja aber wie gesagt, es gibt Leute, nicht viele, aber schon, die mehr Korrektur wollen und wenn wir dann darüber sprechen und ich erkläre, "aber wenn ich jetzt alles korrigiere, wirst du gehemmt" und dann stimmen sie zu aber andererseits möchten sie noch mehr Korrektur, das stimmt, also das ist, ich verlasse mich auch an meiner Intuition.

61 **F:** Ok.

62 **LP2:** Manchmal frage ich auch die anderen oder dass die Gruppe dann unterstützt, die Person die spricht, oder ja also "kannst du das nochmal sagen" oder "welche Fehler war das jetzt?" also wir dann, weil es die gleichen Fehler sind, die dann ganze Gruppe macht.

63 **F:** Ok. Wir kommen jetzt zum Teil über die Peer-Feedback-Methode. Das ist die Methode, die wir im Unterricht eingesetzt haben. Also die Lernenden haben über ein Bild gesprochen und haben dann ein Feedback von den anderen bekommen. **Kanntest du diese Methode schon?**

64 **LP2:** Ja, ja, aber nicht direkt mit Bild, also vom Prinzip, dass sie in Gruppen arbeiten und dass sie sich gegenseitig Feedback geben ja, ich glaube in einigen Lehrwerken steht es sicherlich auch als Übung da.

65 **F:** Und hast du diese Methode selber schon verwendet im Unterricht?

66 **LP2:** Ich glaube so genau, wie du das gemacht hast oder dass sie sich dann gegenseitig Feedback geben, nicht, ja wahrscheinlich schon mal aber nicht dass ich das regelmäßig machen würde oder so ausdrücklich jetzt diese komplette Methodik, nur Elemente davon ja.

67 **F:** Zum Beispiel?

68 **LP2:** Ja wenn sie dann zu zweit was oder zu dritt manchmal habe ich auch vier und vier Gruppen, vier und vier, dass sie sich dann, dass sie sich gegenseitig unterstützen aber dass sie sich Feedback, also diese auch strukturierte Feedback, ich glaube weniger.

69 **F:** Ok.

70 **LP2:** Dann nur, ich verwende dann wirklich nur das Element, was ich gerade brauche, was wir dann gerade lernen, dass sie sich dazu Feedback geben.

71 **F:** Ok.

72 **LP2:** Weil bewerten, wie du dann die Aufgabe, nicht wirklich, ja stimmt. Weniger. Weniger ja.

73 **F:** Und wie hast du diese Methode gefunden?

74 **LP2:** Also da ich selber die Leute gesehen haben, wie sie gesprochen haben und zum Teil auch viel gehört, fand ich das wirklich sehr gut, sie waren sehr engagiert, motiviert, ich glaube, dass so was sollte ich vielleicht auch mehr machen, es ist mir eingefallen, weil vor allem vor der ganzen Gruppe sind die Leute irgendwie so schon so ein bisschen zurückgezogen, wenn sie nur xxxx sind. Und ich fand das gut, dass es dann wirklich diese Gruppenzusammenarbeit oder Beziehungen stärkt, dass wird dann persönlicher in den kleineren Gruppen. Ich glaube, vielleicht ist es auch die nächste Frage, warum ich das nicht so oder nicht oft, fast gar kann nicht so in diesem Komplexität verwende, dass es dann am Ende doch ziemlich lange dauert.

75 **F:** Ja. xxxx dann viel zu lange dauert für den Unterricht?

76 **LP2:** Ja genau, also ich verwende gerne Elemente davon, ich finde es eigentlich gut, weil vor allem, wenn ich ein größere Gruppe haben sollte, die habe ich jetzt längere Zeit nicht, ich hatte mal auch zwölf Leute, da wäre es schon noch sinnvoller, weil ich da sowieso das nicht machen kann, ganze Gruppe und hängt doch vielleicht auch vom Niveau. Wenn sie jetzt schon wirklich fortgeschritten sind, dann können sie das auch schon.

77 **F:** Und was würdest du an anderen Lehrenden empfehlen, die diese Methode gern einsetzen wollen?

78 **LP2:** Was oder wie? Oder?

79 **F:** Was würdest du denen empfehlen, über die Methode?

80 **LP2:** Methode? Also das, was mir gefällt und warum ich das empfehlen würde ist, dass es dann für die Leute, dieses Feedback kommt nicht von mir, weil ich auch meine subjektive Version habe und kommt, es kommt, was ich zum Beispiel nicht gerne mache, ich bewerte

dann nicht, wie gut sie das beschrieben haben, das wäre für mich jetzt als Deutschlektorin nicht relevant, das ist mein irgendwie Hintergrunddenke, das aber nicht ganz stimmt.

81 **F:** Ja.

82 **LP2:** Und das ist dann, das würde ich zum Beispiel nicht gerne machen, also zu dieser Art von Bewertung, aber wenn sie das in Peer, also ja in der Gruppe machen, das finde ich dann wirklich sehr gut. Wenn ich das jetzt sage, ich erinnere mich, dass wir das eigentlich in der Schule gemacht haben, sehr oft, dass die Kinder sich gegenseitig bewertet haben, also auch eher so unterstützend, aber nicht in den erwachsenen Kursen, das ist interessant. Das habe ich immer gemacht. Ich glaube der Grund ist auch, weil ich an der Schule ganz komplett frei, alles komplett freie Hände hatte, kein Curriculum, kein, so viele Lektionen bis zu Semesterende und vor allem auch ja, das sind Jungendliche und die brauchen diese persönliche Interaktion, ja da habe ich das wirklich oft gemacht, aus pädagogischen Gründen, nicht aus Unterrichtsgründen oder Sprachgrund. Es ist jetzt interessant. Oder ja stimmt, genau, wo ich auch angefangen habe, zu unterrichten, dann habe ich unterrichtet, so wie ich das machen möchte, bis ich dann irgendwann nach einem Monat bemerkt habe, "ok ich schaffe das Buch nicht durchzugehen", dann habe ich viele Methodiken oder von der Toolbox, diese Elemente weniger benutzt, und das war eins davon, ich kann mich erinnern, wo wir das wirklich so was gemacht haben, jede sollte, jede Gruppe sollte interessante Fragen sich ausdenken als Gruppenarbeit und dann haben wir gemeinsam Feedback gegeben: "welche Frage war, welche Frage hat euch gefallen und warum?", sie mussten das begründen, ach ja genau das mache ich manchmal ja, wenn ich mehr Zeit habe, wenn die Gruppen schnell geht, dann frage ich die aber ich verwende das zusammen mit "begründe das, warum". Diese Elemente habe ich verwendet aber stimmt in den letzten Semester verwende ich das weniger, weil ich oft in den Firmen bin, wo die Leute nicht so gut sprechen und dann ja, reduziere ich irgendwelche, viele Sachen die toll sind, aber eher das Buch und Test am Ende und dann ja ärgere mich jetzt auch.

83 **F:** Ok. Und gibt es irgendwas, dass du anders machen würdest? Bezuglich dieser Methode oder auch zur Aufgabe.

84 **LP2:** Eine Sache, was mir einfällt wegen Zeit, was ich wirklich manchmal mache, ok das ist auch so was ähnliches eigentlich, wenn Leute, sie bekommen eine Aufgabe, die sie zu Hause vorbereiten sollen und dann präsentieren sie, oder ja, sie präsentieren dann im Kurs oder, das muss nicht Präsentation sein, sie müssen sich aber etwas zuhause ein bisschen vorbereiten oder muss auch nicht unbedingt zuhause sein und dann machen wir immer nur eine oder zwei Personen pro Stunde und dann gibt die ganze Gruppe irgendwelche Feedback dazu. Nicht so strukturiert, wie bei dir jetzt aber ja "was hat dir gefallen?" oder "begründe das auch", dass es dann ja zu einer Diskussion kommt. Feedback mit Diskussion.

85 **F:** Ok.

86 **LP2:** Dass zum Beispiel eine Stunde, eine Person, die nächste Stunde, die nächste Person, dass es dann vielleicht 15 Minuten dauert und eine Person ist durch und die nächste Stunde kommt dann die nächste Person. Ja so was, so was habe ich früher aber auch jetzt öfters verwendet ja.

87 **F:** Also jetzt so wie eine Präsentation, dass sie sich davor dazu vorbereiten quasi.

88 **LP2:** Hum hum. Oder sie sollen einfach etwas über sich erzählen und das können sie sich zu Hause vorbereiten dann, ja oder auch ja ich habe da auch, ich verwende auch gerne das, das vom Buch kommt, oder wenn sie super nett was vorbereiten, zum Beispiel, eine Übung, die mir jetzt einfällt, die die Leute lustig fanden immer, ja irgendwelche Reiseagentur und bietet irgendwelche Reise mit, also nicht klassische, also lustige Reisen mit irgendwelchen Aktivitäten und macht Werbung für diese, und dann geben sie Feedback, "welche", "wollen, würden Sie mit dieser Agentur mitfahren?", also ja solche Elemente, aber dann nicht nur Feedback für die Person, wie die das gemacht hat, aber zum Ergebnis mehr auch. Ja zu dem, was sie präsentieren oder.

89 **F:** Ok verstehe. Ich glaube, ich bin jetzt alle Fragen durchgegangen. Hast du eine Frage an mich?

90 **LP2:** Ja mir würde dann ein bisschen interessieren, was das Ziel oder von deiner Arbeit ist, was zu, herauszufinden, Methoden die gut sind oder die Effektivität oder?

91 **F:** Genau also, das...

92 **LP2:** Was ist die Annahme von deiner Arbeit?

93 **F:** Also der Gegenstand meiner Arbeit ist eben diese Peer-Feedback-Methode zur mündlichen Sprachproduktion, weil in der Theorie steht, es wird hervorgehoben, dass die Lernenden vor allem die Erwachsenen, nicht gern im Unterricht sprechen und das ist auch schwierig...

94 **LP2:** xxxx bei mir eher weniger. Bei mir sprechen sie schon gern.

95 **F:** Ja genau. Aber meistens und dass sie ein höheres Niveau in den anderen Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen und Hören haben und beim Sprechen nicht, und in der Theorie steht, dass diese Methode gut dafür ist, weil die Lernenden mehr zum Wort kommen im Unterricht und dass sie sich quasi gegenseitig helfen und es geht nicht nur um die Sprache Deutsch, sondern auch um menschliche sozialen Fähigkeiten.

96 **LP2:** Ja also das, was ich vor allem bemerkt habe, diese entspannte Atmosphäre und diese Interaktion zwischen denen und die haben gleich angefangen, über etwas anderes zu sprechen und Feedback ist schon sehr wichtig, ich glaube auch, dass sie lernen Feedback zu bekommen, ohne jetzt " oh was habe ich falsch gemacht?", da ist ein bisschen Entspannung durch ein Feedback bekommen. Aber wenn es immer nur die Lehrkraft macht, es ist immer noch, alle anderen hören das, was über mich gesagt wird und das kann manchmal unangenehm sein ja.

97 **F:** Genau. Also das Ziel meiner Arbeit ist die Meinungen von den Lehrenden zu bekommen, also von dir zum Beispiel aber auch die Meinungen von den Lernenden selbst, weil es wird in der Theorie gesagt, dass es eine gute Methode ist usw. aber es gibt bis jetzt keine Forschung, wo die Meinung von den Lernenden und den Lehrkräften quasi berücksichtigt worden sind.

98      **LP2:** Ja und was mir noch so einfällt, wenn ich, ich habe immer also, mindestens fünf Mal pro Stunde gibt's Gruppenarbeit, und wenn ich dann in die Gruppen komme, dann merke ich, dass ich dann mehr persönlichere Feedback gebe und das ist dann ok, oder auch dann zu dritt oder auch ein bisschen gegenseitig, aber vor allem dann ja. Danke, das ist auch für mich inspirierend, dass ich dann vielleicht dann doch auch mal anwende. Vielleicht dann nicht 45 Minuten aber ja xxxx nach der Übung.

99      **F:** Ich kann dir auch die Arbeit schicken, wenn du sie lesen willst.

100     **LP2:** Aber ich glaube, ich werde nicht dazu kommen. Ach noch etwas fällt mir ein, was ich mache, ich lasse die Leute in Gruppen arbeiten und wenn sie dann zurückkommen, dann frage ich, wie das für sie war. Das ist vielleicht ein kleiner Element davon, wie es funktioniert hat, dass sie selber über sich dann sprechen, sagen im Plenum, aber ja das ist auch eine Form, "wie sicher füllt ihr euch jetzt mit diesen Phrasen oder mit dem, was wir gemacht haben" oder ja, dass sie selber Feedback geben und das möchte ich wirklich von jeder Person oder "Hand hoch, wer sich jetzt sicher fühlt" und dann ja so ein Feedback, "für welche Gruppe war das schwierig" und ja ich frage dann manchmal Feedback nach der Gruppenarbeit von den Gruppen, wenn wir zurückkommen. Ja das ist interessant. Feedback ist schon sehr wichtig ja. Ich vergesse es manchmal selber. Ok dann ich wünsche dir viel Spaß noch bei der Arbeit und wenn du bei uns mal was machen möchtest oder auch unterrichten möchtest, dann würden wir...

101     **F:** Ich überlege es mir.

102     **LP2:** ... uns freuen. Ja. Nach dem Studium.

103     **F:** Genau. Danke schon. xxxx

104     **LP2:** Viel Erfolg mit der Arbeit auch. Tschüss, schönes Wochenende.

## Abstract

Das Sprechen kann eine Herausforderung für Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen. Erwachsene Lernenden fürchten beispielsweise, dabei sprachliche Fehler zu machen und weigern sich deswegen dazu, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen. Dies führt wiederum dazu, die eigenen sprachlichen Kompetenzen in der zu erlernenden Zielsprache nicht zu fördern. Die Verfasserin dieser Arbeit, die Deutsch als Fremdsprache schon als Jugendliche gelernt hat und später als Erwachsene von diesem Phänomen betroffen war, setzte sich zum Ziel dieser Arbeit, eine Methode – die *Peer-Feedback-Methode* – zur Förderung des *Sprechens* im DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernenden zu untersuchen. Dabei wurden zwei DaF-Unterrichtseinheiten beobachtet, in denen die Methode eingesetzt wurde und die Einstellungen von sieben Proband\_innen durch Interviews dazu gesammelt.

Für diese Forschung wurden die Lernenden außerdem dazu gebracht, zusammenzuarbeiten und eine Sprechaufgabe durchzuführen sowie sich Feedbacks zur eigenen Leistung zu geben. So können die Lernenden die erhaltenen Feedbacks in ihrem weiteren Lernprozess miteinbeziehen und ihre sprachlichen Kompetenzen verbessern.

In dieser Studie konnte festgestellt werden, dass die Proband\_innen den Einsatz des *Peer-Feedbacks* im DaF-Unterricht schätzen. Dank dieses wurden die Lernenden ihren Stärken und Schwächen beim spontanen Sprechen bewusst. Das Feedbackgeben stellte jedoch eine weitere Herausforderung für die Betroffenen dar.

Aufgrund der unterschiedlichen Sprachniveaus konnten einige Lernende kein konstruktives Feedback an ihre *Peers* geben und aus Angst ihre Mitlernenden zu verletzten sowie unhöflich zu sein, weigerten sich andere Lernenden, ihren *Peers* negative Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge mitzuteilen. Die letzteren konnten folglich nicht viel von dieser Methode profitieren.

Ausgehend von den erhaltenen Antworten wurden außerdem Rückschlüsse für zukünftige Einsätze des *Peer-Feedbacks* im DaF-Unterricht gezogen.