



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Soziale Beziehungen und Unterrichtsklima im Deutsch
als Fremdsprache–/Deutsch als Zweitsprache–
Unterricht.“

„Eine Interviewstudie.“

Verfasserin

Mag. (FH) Christina Tischler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer: ao. Univ.–Prof. Mag. Dr. Klaus–Börge Boeckmann

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder in dieser noch in einer ähnlichen Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Dezember 2012

Christina Tischler

Meinem Mann Harald, dem geduldigsten Menschen auf Erden.

1	EINLEITUNG	7
1.1	EINLEITENDE GEDANKEN ZUM THEMA	7
1.2	FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	7
1.3	GLIEDERUNG DER ARBEIT	8
2	KLIMA UND KLIMASTEUERUNG IM UNTERRICHTSKONTEXT	9
2.1	BEGRIFFSDEFINITION: KLIMA	9
2.2	KLIMATYPEN	10
2.2.1	<i>Individuelles Klima</i>	10
2.2.2	<i>Aggregiertes Klima</i>	10
2.2.3	<i>Kollektives Klima</i>	10
2.3	BEZÜGE DES KLIMABEGRIFFS	11
2.3.1	<i>Inhalt</i>	11
2.3.2	<i>Organisationsbezug</i>	11
2.3.3	<i>Subjektbezug</i>	11
2.3.4	<i>Aggregierungsebene</i>	11
2.3.5	<i>Quelle</i>	11
2.4	DETERMINANTEN DES KLIMAS	12
2.4.1	<i>Organisatorische Merkmale</i>	12
2.4.2	<i>Unterrichtsmerkmale</i>	12
2.5	KLIMABEGRIFFE IM UNTERRICHTSKONTEXT	13
2.5.1	<i>Begriffsabgrenzung: Schulklima - Klassenklima - Unterrichtsklima</i>	13
2.5.1.1	<i>Schulklima</i>	13
2.5.1.2	<i>Klassenklima</i>	13
2.5.1.3	<i>Unterrichtsklima</i>	13
2.5.2	<i>Von der Lehrkraft beeinflussbare Elemente</i>	13
2.5.3	<i>Begriffsschärfung: Sozialklima - Klassenklima bzw. Gruppenklima - Unterrichtsklima</i>	14
2.6	MERKMALE EINES GÜNSTIGEN KLIMAS IM UNTERRICHTSKONTEXT	15
2.7	AUSWIRKUNGEN EINES POSITIVEN KLIMAS	16
2.7.1	<i>Messbare Leistungssteigerung</i>	16
2.7.2	<i>Indirekte Klimaeffekte</i>	17
2.7.3	<i>Zusammenhang von Intelligenz und Leistung</i>	18
2.7.4	<i>Sozialverhalten</i>	19
2.7.5	<i>Klima und Lehrerverhalten</i>	19
2.7.6	<i>Exkurs: Kritik an Untersuchungen zur Auswirkung des Klimas</i>	19
2.8	KLIMA UND UNTERRICHTSQUALITÄT	20
2.9	ARGUMENTE FÜR EIN POSITIVES KLIMA IM FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT	20
2.9.1	<i>Geschützter Raum für das Experimentieren mit der neuen Sprache</i>	20
2.9.2	<i>Positives Unterrichtsklima als Voraussetzung für kommunikativen Fremdsprachenunterricht</i>	21
2.9.3	<i>Klima im multikulturellen Klassenzimmer</i>	22
2.9.4	<i>Wahrnehmung der Lernenden als komplexe Persönlichkeiten</i>	22
2.10	WEGE ZU EINEM POSITIVEM KLIMA IM FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT	23
2.10.1	<i>Lehrerbezogene Dimension: Verbesserung des Sozialklimas</i>	23
2.10.1.1	<i>Begeisterung für das eigene Unterrichtsfach</i>	24
2.10.1.2	<i>Einsatz für den Lernfortschritt der Gruppe</i>	25
2.10.1.3	<i>Erwartungen und „sich selberfüllende Prophezeiungen“</i>	25
2.10.1.4	<i>Persönliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden</i>	26
2.10.2	<i>Schülerbezogene Dimension: Verbesserung des Gruppenklimas</i>	29
2.10.2.1	<i>Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe</i>	29
2.10.2.1.1	<i>Dynamik in Gruppen</i>	29
2.10.2.1.2	<i>Entwicklungsphasen von Gruppen</i>	32
2.10.2.1.2.1	<i>Ankommen - Auftauen Sich orientieren (Forming)</i>	33
2.10.2.1.2.2	<i>Gärung und Klärung (Storming und Norming)</i>	36
2.10.2.1.2.3	<i>Arbeitslust und Produktivität (Performing)</i>	39
2.10.2.1.2.4	<i>Ausstieg und Transfer (Dissolution)</i>	40
2.10.2.2	<i>Lernverhalten und Lerneinstellungen</i>	41
2.10.2.2.1	<i>Gruppenkohäsion als Voraussetzung für aktive Beteiligung am Unterricht</i>	41
2.10.2.2.2	<i>Weitere Vorteile kohäsiver Gruppen</i>	44
2.10.2.2.3	<i>Wege zum Gruppenzusammenhalt</i>	45
2.10.2.2.3.1	<i>Was Gruppen zusammenschweißt</i>	45
2.10.2.2.3.2	<i>Gruppengeschichte und Gruppenmythos: Unterrichtsvorschläge</i>	46

2.10.3	<i>Instruktionsbezogene Dimension: Verbesserung des Unterrichtsklimas</i>	48
2.10.3.1	Unterrichtsgestaltung	48
2.10.3.1.1	Vermittlungsqualität – Zur Beschaffenheit „guter“ Aufgaben	49
2.10.3.1.2	Abwechslung - Langeweile als Motivationskiller	50
2.10.3.1.3	Offenheit des Unterrichts, Mitwirkung und Selbsttätigkeit der Lernenden	51
2.10.3.1.3.1	Aufgabenorientierung - Aktive Lernende im Unterricht	51
2.10.3.1.3.2	Beispiele für aufgabenorientierte Unterrichtskonzepte	53
2.10.3.2	Gruppenführung	56
2.10.3.2.1	Etablieren von Gruppennormen und -regeln	56
2.10.3.2.2	Regelverstöße und deren Konsequenzen	58
3	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	59
3.1	METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	59
3.2	METHODENAUSWAHL: QUALITATIVE INTERVIEWS	59
3.3	ENTWICKLUNG DES INTERVIEW–LEITFADENS	60
3.4	AUSWAHL DER BEFRAGTEN	62
3.5	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	66
3.6	TRANSKRIPTION UND AUSWERTUNG	67
3.7	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	68
3.7.1	<i>Relevanz eines positiven Klimas im Sprachunterricht</i>	68
3.7.2	<i>Auswirkungen eines positiven Klimas auf Gruppe und Lehrkraft</i>	70
3.7.3	<i>Auswirkungen eines negativen Klimas auf Gruppe und Lehrkraft</i>	73
3.7.4	<i>Einfluss der Lehrkraft auf Motivation und Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen</i>	77
3.7.5	<i>Persönliche Beziehung zwischen Lehrerin und Lernenden</i>	80
3.7.6	<i>Persönliches Engagement und dessen Grenzen</i>	81
3.7.7	<i>Gute und schlechte Kursanfänge</i>	86
3.7.8	<i>Gruppenregeln</i>	89
3.7.9	<i>Konflikte und Regelverstöße und deren Konsequenzen</i>	90
3.7.10	<i>Konfliktmanagement und Gruppendynamik in der Lehrerbildung</i>	94
3.7.11	<i>Gute und schlechte Kursabschlüsse</i>	96
3.7.12	<i>Gute Gruppen und wie sie zustande kommen</i>	97
3.7.13	<i>Aufgabenorientierung im Unterricht</i>	100
3.7.13.1	Projektunterricht	100
3.7.13.2	Stationenlernen	101
3.7.13.3	Dramapädagogik	103
4	CONCLUSIO	105
4.1	ÜBERPRÜFUNG DER THESEN	105
4.2	WEITERE ÜBERLEGUNGEN UND DAMIT VERBUNDENE FORDERUNGEN FÜR DIE PRAXIS	110
4.2.1	<i>Curricula und Kursziele</i>	110
4.2.2	<i>Voraussetzungen der Kursteilnehmerinnen</i>	111
4.2.3	<i>Arbeitsbedingungen von DaF-/DaZ-Lehrkräften</i>	112
4.2.4	<i>Lehrpläne von DaF-/DaZ-Ausbildungen</i>	113
5	LITERATURVERZEICHNIS	114
6	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	121
7	ANHANG	122
7.1	INTERVIEW-LEITFADEN	122
7.2	TRANSKRIPTIONSBEISPIEL	125
7.3	LEBENS LAUF CHRISTINA TISCHLER	137
7.4	ABSTRACT	139

1 EINLEITUNG

1.1 EINLEITENDE GEDANKEN ZUM THEMA

Eine Sprache als Fremd- oder Zweitsprache zu lehren erfordert von den Unterrichtenden fundiertes fachliches Wissen über Unterrichtsmethoden, Grammatik- und Wortschatzvermittlung, Phonetik, Landeskunde sowie die Vermittlung der vier Fertigkeiten. Daneben erfordert der Lehrberuf jedoch auch eine hohe soziale Kompetenz auf Seiten der Unterrichtenden.

Gerade im Fremd- und Zweitsprachenunterricht treffen meist multinationale Gruppen aufeinander, zusammengesetzt aus Lernenden mit den unterschiedlichsten Lernerfahrungen und -erwartungen, mit verschiedensten kulturellen und sozialen Hintergründen und ganz individuellen Einstellungen der Zielsprache gegenüber. Es sind keine Maschinen, die in einem Sprachkurs neben- und miteinander lernen, sondern Menschen mit komplexen Persönlichkeiten, die in der Gruppe aufeinandertreffen. Es gibt Gruppen, in denen sich die Individuen wohlfühlen und gegenseitig zum Lernen motivieren, und andere Gruppen, in denen die verschiedenen Persönlichkeiten aufeinanderprallen und Konflikte entstehen.

Die vorliegende Arbeit macht die Atmosphäre, also das Klima im Sprachunterricht zum Thema und beschäftigt sich mit der Relevanz dieses Aspekts für das gesamte Unterrichtsgeschehen.

1.2 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Die vorliegende Arbeit soll Antworten auf die folgenden Forschungsfragen geben:

- Ist Unterrichtenden das Konzept „Klima“ bewusst?
- Steuern Unterrichtende das Klima in ihren Kursen willentlich?
- Auf welche Ressourcen greifen Unterrichtende bei der Klimasteuerung zurück?

Durch die Beantwortung dieser Fragen sollen im Laufe der Untersuchung folgende Thesen überprüft werden:

- **These 1: Unterrichtende sind sich der Relevanz eines positiven Klimas in ihren Kursen bewusst.**
- **These 2: Unterrichtende setzen gezielte Maßnahmen, um die Klimaqualität in ihren Kursen zu verbessern.**
- **These 3: Unterrichtende wurden im Laufe ihrer Ausbildung unzureichend auf die Klimasteuerung im Unterrichtskontext vorbereitet. Adäquate Instrumente zur Klimasteuerung mussten sie sich großteils selbständig aneignen.**

1.3 GLIEDERUNG DER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen des Klimabegriffs im Unterrichtskontext sowie dessen Aufspaltung in die drei Unterbegriffe Sozialklima, Gruppenklima und Unterrichtsklima erörtert. Die Relevanz eines positiven Klimas für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird dargestellt. Im Anschluss werden Instrumente zur Klimasteuerung vorgestellt.

Die empirische Untersuchung stellt den zweiten Teil der Arbeit dar. Einer kurzen Methodendiskussion folgt die Analyse und Auswertung von zehn qualitativen Interviews mit Unterrichtenden. Anschließend werden die Untersuchungsergebnisse interpretiert und daraus folgende Forderungen für die Praxis abgeleitet.

2 KLIMA UND KLIMASTEUERUNG IM UNTERRICHTSKONTEXT

2.1 BEGRIFFSDEFINITION: KLIMA

Während in der Alltagssprache im weitesten Sinn die Qualität sozialer Verhältnisse mit dem Begriff Klima umschrieben wird, erweist sich dessen Übertragung auf die Systeme Schule und Unterricht als schwer abgrenzbares Konstrukt (vgl. Eder 2002: 213). Gegenstand des Klimabegriffs sind die Wahrnehmungen und die daraus resultierenden Überzeugungen eines Individuums bezüglich bedeutsamer Merkmale der schulischen Umwelt. Nicht der objektiven, sondern der subjektiv erlebten Umwelt der Lernenden kommt dabei Bedeutung zu, denn nicht, was wirklich ist, sondern wie es von den Betroffenen erlebt wird, ist ausschlaggebend für deren Befinden und Verhalten im Unterrichtskontext (vgl. Eder 1995: 101).

Wesentlich für den Klimabegriff ist demnach, dass es sich stets um ein subjektives Konstrukt handelt, dem die Wahrnehmung des betroffenen Individuums zu Grunde liegt. Neben einem subjektiven ist der Klimabegriff aber auch ein kollektives Konstrukt, da es nicht nur um individuelle, sondern auch um sozial geteilte Wahrnehmungen geht. Alle Ereignisse und Merkmale einer Lernumwelt, die von den Betroffenen als bedeutsam empfunden werden, können Gegenstand von Klimawahrnehmungen sein, und diese Wahrnehmungen beziehen sich auf einen längeren Zeitraum sowie auf eine zeitlich-räumlich abgegrenzte Umwelt (vgl. Eder 2002: 213–214).

Erfasst werden diese Wahrnehmungen durch Selbstberichte. Klimawahrnehmungen sind phänomenologisch-deskriptiv, da sie beschreiben, was wie passiert, und sie reichen von objektiven Tatsachen (dass beispielsweise der Unterricht bei einer bestimmten Lehrerin stets pünktlich beginnt) bis hin zu sehr inferenten Aussagen (wie etwa der Eindruck einer Schülerin¹, die meisten Kolleginnen seien mit ihrer Lehrerin zufrieden). Nicht außer Acht zu lassen ist dabei die Tatsache, dass individuelle Klimawahrnehmungen nicht einfach Umweltreize widerspiegeln, sondern immer das Resultat von kognitiven Verarbeitungsprozessen darstellen (vgl. Eder 2001: 578).

¹ Im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache werden in der vorliegenden Arbeit die femininen Formen von Nomen verwendet. Steht das betreffende Wort allerdings am Beginn eines Kompositums, wird zugunsten besserer Lesbarkeit darauf verzichtet. In dieser Arbeit wird demnach beispielsweise von Schülerinnen, aber von Schülerzentriertheit die Rede sein.

Als Quelle zur Erfassung von Klimadaten dient die Dokumentation der Betroffenen hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen (vgl. Eder 2002: 213–214). Klimaurteile sind zudem stets wertende Urteile - das Klima kann gut, normal oder schlecht sein, „kein Klima“ gibt es nicht (vgl. Meyer; Pfiffner & Walter 2007: 42).

2.2 KLIMATYPEN

In theoretischer Hinsicht ist es sinnvoll, drei Klimatypen zu unterscheiden (vgl. Eder 2001: 578–579):

2.2.1 Individuelles Klima

Das individuelle Klima spiegelt die Klimawahrnehmungen einer einzelnen Person wider und gibt Aufschluss darüber, wie ein Mensch seine jeweilige Umwelt wahrnimmt. Die Forschung hat jedoch festgestellt, dass in individuellen Klimakognitionen stets auch Anteile einer kollektiv geteilten Klimawahrnehmung enthalten sind, da Individuen in ständiger Interaktion mit anderen stehen und ihre Wahrnehmungen somit laufend an der intersubjektiv geteilten Realität überprüfen (siehe Kapitel 3.2.3.). Eder (vgl. 1996: 27) bezeichnet den individuellen Klimatypus auch als psychologisches Klima.

2.2.2 Aggregiertes Klima

Die durchschnittliche Klimawahrnehmung einer Gruppe von Personen derselben organisatorischen oder institutionellen Einheit wird als aggregiertes Klima bezeichnet. Ermittelt wird es durch die statistische Mittelwertbildung der individuellen Klimadaten.

Von besonderem Interesse ist bei der Berechnung des Mittelwertes jedoch auch die Streuung der einzelnen Wahrnehmungsurteile (vgl. Meyer et al. 2007: 42).

2.2.3 Kollektives Klima

Der Begriff des kollektiven Klimas bezieht sich auf die Tatsache, dass es in Organisationen Untergruppen von Personen gibt, die ihre Umwelt aufgrund ihrer Kommunikation und Interaktion ähnlich wahrnehmen. Aus diesem Grund trifft man innerhalb einer Organisation häufig auf verschiedene kollektive Klimata.

2.3 BEZÜGE DES KLIMABEGRIFFS

Klima kann verschieden verstanden und auf unterschiedliche Sachverhalte bezogen werden. Die folgenden fünf Facetten sollten zum besseren Verständnis des Klimabegriffs berücksichtigt werden (vgl. Eder 2001: 579):

2.3.1 Inhalt

Klimawahrnehmungen können sich auf unterschiedlichste Bereiche innerhalb einer Organisation beziehen. So können beispielsweise Aussagen über die sozialen Beziehungen der Mitglieder untereinander, die Beziehungen zu Vorgesetzten, gemeinsame Normen und Werte innerhalb der Organisation etc. getroffen werden. Schulische Beispiele sind etwa die Begriffe Sozialklima, Unterrichtsklima, Werteklima etc.

2.3.2 Organisationsbezug

Klimaaussagen können auf eine Organisation als Ganzes oder auf vertikale Ebenen bzw. alle horizontalen Sektoren einer Organisation gerichtet sein, was sich im Schulkontext etwa in Begriffen wie Schulklima, Lehrkörperklima, Klassenklima etc. äußert.

2.3.3 Subjektbezug

Klimawahrnehmungen beziehen sich entweder auf die subjektiv erlebte Umwelt von Individuen, oder es handelt sich um „[...] zwischen den Mitgliedern kommunizierte und konsensuell abgesicherte Aussagen über Merkmale einer Organisation“ (Eder 2001: 579). Diesen beiden Perspektiven entsprechen die Bezeichnungen individuelles/psychologisches Klima und kollektives Klima (siehe Kapitel 3.2.1. und 3.2.3.).

2.3.4 Aggregierungsebene

Klimakognitionen können auf der Ebene des Individuums (Individualklima) oder zusammengefasst und mithilfe des Mittelwerts für diverse Organisationsausschnitte verwendet werden (aggregiertes Klima, siehe Kapitel 3.2.2).

2.3.5 Quelle

Klimabeschreibungen unterschiedlicher Personengruppen derselben Organisation (beispielsweise Schülerinnen, Eltern, Lehrerinnen etc.) sind für die Forschung von Interesse. Es kann jeweils von Bedeutung sein, ob es sich um Auskünfte über sich selbst oder über

andere handelt, etwa die Bewertung des Klimas einer Schulklasse aus der Sicht der betroffenen Schülerinnen oder aber aus der Sicht der Lehrkraft (vgl. Eder 1996: 28).

2.4 DETERMINANTEN DES KLIMAS

Die Suche nach Einflussgrößen auf das Klima ist von Bedeutung, da diese Aufschluss darüber geben, inwiefern das Klima aktiv mitgestaltet werden kann. Unterschieden werden muss zwischen organisatorischen Merkmalen und Unterrichtsmerkmalen (vgl. Eder: 2002, 222–223):

2.4.1 Organisatorische Merkmale

Merkmale, die durch das Schulsystem als solches bedingt sind, sind zwar relevant für die Forschung, allerdings kurzfristig kaum beeinflussbar.

Einflüsse übergeordneter Ebenen, wie beispielsweise das Organisationsklima einer Schule (fehlende Kooperation innerhalb des Lehrkörpers etc.) oder Veränderungen in der Art der Schulleitung, werden ebenfalls auf das Klima in den einzelnen Klassen übertragen.

Auch organisatorische Merkmale einer Klasse (Zusammensetzung der Lernenden, Größe und Ausstattung des Unterrichtsraums etc.) beeinflussen das Klima in einer Lerngruppe.

2.4.2 Unterrichtsmerkmale

Den stärksten Einfluss auf das Klima haben erwiesenermaßen die speziellen Unterrichtspraktiken von Lehrerinnen (Art der Klassenführung, bevorzugte Unterrichtsmethoden und Instruktionsverfahren etc.). Eder (vgl. 1996: 32) untersuchte in 64 Klassen die Strategien der Klassenführung von Lehrkräften und kam zum Ergebnis, dass das Ausmaß sozialpädagogischen Handelns signifikant positiv mit dem Ausmaß an Schülerzentriertheit und Disziplin und negativ mit dem Ausmaß an Leistungsdruck und sozialem Druck innerhalb der Klasse korrelierte.

2.5 KLIMABEGRIFFE IM UNTERRICHTSKONTEXT

2.5.1 Begriffsabgrenzung: Schulklima - Klassenklima - Unterrichtsklima

Eder (vgl. 2002: 215–216) grenzt im Netzwerk der Klimabegriffe im Unterrichtskontext drei Bereiche voneinander ab:

2.5.1.1 Schulklima

Der Begriff des Schulklimas umfasst die für die einzelnen Individuen bedeutsamen Merkmale, welche sich auf die gesamte Schule als Organisationseinheit beziehen, also beispielsweise die Ausstattung der Schule, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis etc.

2.5.1.2 Klassenklima

Das Klassenklima umschließt die subjektive Repräsentation relevanter Merkmale der Klasse als Lernumwelt. Die Wahrnehmungen der einzelnen Beteiligten können die physische Umwelt der Klasse, Sozialbeziehungen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, die Beziehungen und den Umgang der Schülerinnen untereinander, Erwartungen der Gruppenmitglieder hinsichtlich Leistung und Verhalten, klassenspezifische Normen und Werte etc. betreffen.

2.5.1.3 Unterrichtsklima

Das Lehren und Lernen, also den eigentlichen Kernbereich des Unterrichts, umfasst der Begriff des Unterrichtsklimas. Er beinhaltet eine klassenspezifische (subjektive Wahrnehmung der Lehr- und Lernerfahrungen einer Klasse aus allen Fächern bzw. mit allen Lehrerinnen), eine lehrerspezifische (Lehr- und Lernerfahrungen mit einer bestimmten Lehrkraft) sowie eine fachspezifische (Lehr- und Lernerfahrungen in einem bestimmten Fach) Komponente. Unterrichtsklima bedeutet also im Wesentlichen „[...] eine Fokussierung auf einen im Vordergrund stehenden Aspekt einer ganzheitlich zu sehenden Lernumwelt“ (Eder: 2002, 216).

2.5.2 Von der Lehrkraft beeinflussbare Elemente

In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus auf diejenigen Dimensionen von Klima gelegt werden, welche die Lehrkraft in ihrer täglichen Arbeit am unmittelbarsten beeinflussen kann.

In Kapitel 3.4.2. wurde aufgezeigt, dass Lehrende gerade in ihrer Auswahl und Anwendung von Unterrichtspraktiken (Unterrichtsmethoden sowie Art der Klassenführung) nachhaltigen Einfluss auf das Klima nehmen können. Für Unterrichtende, die positive Voraussetzungen für den Lernprozess im Rahmen ihres Unterrichts schaffen möchten, ist daher das oben definierte Unterrichtsklima (im Hinblick auf die lehrerspezifische Komponente des Begriffs) ein wichtiger Ansatzpunkt, da sie als Lehrpersonen für die Gestaltung ihres Unterrichts verantwortlich sind und darüber entscheiden, wie sie eine bestimmte Klasse führen werden. Sie halten damit wirksame Instrumente zur Beeinflussung des Klimas in Händen.

Die in Kapitel 3.5.1.2. unter dem Begriff des Klassenklimas aufgelisteten, relevanten Merkmale einer Lernumwelt sind im Gegensatz dazu nicht zur Gänze von der Lehrkraft beeinflussbar. So haben Unterrichtende im außerschulischen Bereich unter Umständen vereinzelt Einfluss auf die Zusammensetzung der Lerngruppe. Die physische Lernumwelt, welche beispielsweise die Größe und Ausstattung der Unterrichtsräumlichkeiten betrifft, ist hingegen in der Regel ein vorgegebenes Faktum, das es in der täglichen Arbeit zu akzeptieren gilt. An den Sozialbeziehungen zu ihren Lernenden können Unterrichtende jedoch gezielt arbeiten und somit ein positiveres Klima schaffen. Weiters wird die vorliegende Arbeit aufzeigen, dass es auch in der Macht der Lehrkraft liegt, auf die Sozialbeziehungen der Lernenden untereinander aktiv einzuwirken und diese zu fördern.

Blickt man in die noch höher gelegenen Ebene des Schulklimas, welches Aspekte wie das Organisationsklima einer Institution bis hin zur Art der Schulleitung umfasst, so wird schnell klar, dass Veränderungen auf diesen Ebenen sich zwar prinzipiell positiv auf das Klima auswirken könnten, es sich hierbei jedoch zumeist um längere Veränderungsprozesse handelt.

Für die Lehrkraft, die Verbesserungspotential in ihrer Arbeit mit einer konkreten Lerngruppe sieht, ist es demnach am sinnvollsten und kurzfristig effektivsten, gestaltende Maßnahmen auf den Ebenen des Klassen- und Unterrichtsklimas zu setzen.

2.5.3 Begriffsschärfung: Sozialklima - Klassenklima bzw. Gruppenklima - Unterrichtsklima

Im Linzer Fragebogen zum Klassenklima (LFKK), welcher der Beschreibung schulischer Umwelten aus der Sicht der Schülerinnen im Bezugsrahmen ihrer Schulklasse dient und ein aktuelles Instrument der Klimaforschung darstellt, bezieht sich Eder (vgl. 1996: 101–104) in seinen Begriffsdefinitionen der verschiedenen Klimatypen im Unterrichtskontext auf die drei

in Kapitel 2.5.2. definierten Dimensionen von Klima, welche von der Lehrkraft am unmittelbarsten zu beeinflussen sind: die Merkmale des Unterrichts, Sozialbeziehungen der Schülerinnen untereinander sowie die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen.

Wie bei Eder (vgl. 2002: 215–216) umfasst auch hier der Begriff Unterrichtsklima die Merkmale des Unterrichts, welche sich in die Bereiche Unterrichtsgestaltung und Klassenführung untergliedern lassen.

Der Begriff Klassenklima beinhaltet allerdings im Linzer Fragebogen zum Klassenklima ausschließlich die Schüler-Schüler-Beziehungen sowie den Unterbegriff des Werteklimas, welches angibt, welchen Stellenwert das Lernen innerhalb der Gruppe hat bzw. wie hoch die Bereitschaft zur Mitarbeit am Unterrichtsverlauf ist.

Die Schüler-Lehrer-Beziehungen erhalten eine eigene Benennung, nämlich die des Sozialklimas.

Da die Gliederung und Begriffsfindung bei Eder (vgl. 1996: 101–104) mit den Klimabereichen übereinstimmt, welche in Kapitel 3.5.2. für die vorliegende Arbeit als relevant eingestuft wurden, werden in Folge die Begriffe Unterrichtsklima, Klassenklima und Sozialklima in der dort erfassten Definition herangezogen. Eders Untersuchungen beschränken sich jedoch auf den schulischen Bereich, in dem Individuen zu Klassen zusammengefasst werden. Für die vorliegende Arbeit und ihren Bezug auf den außerschulischen Bereich scheint es adäquater, den Begriff des Klassenklimas durch den des Gruppenklimas zu ersetzen.

2.6 MERKMALE EINES GÜNSTIGEN KLIMAS IM UNTERRICHTSKONTEXT

Eine Zusammenschau aus diversen Messverfahren und aktuellen Skalen zur Klimamessung ergibt den folgenden Kriterienkatalog für Komponenten der Lernumwelt, die von der Klimaforschung als wesentlich angesehen werden:

Lehrerbezugene Dimension (Sozialklima)	
Kooperativer Umgang der Lehrerinnen mit den Schülerinnen, welcher Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit vermittelt.	
Schülerbezogene Dimension (Gruppenklima)	
<i>Soziale Beziehung</i>	<i>Lernverhalten und Lerneinstellungen</i>
positive soziale Beziehungen der Schülerinnen untereinander	kooperative, aktive, eigenständige und partizipative Arbeit der Schülerinnen an den Lernaufgaben
Instruktionsbezogene Dimension (Unterrichtsklima)	
<i>Unterrichtsgestaltung</i>	<i>Gruppenführung</i>
Unterricht, der durch Vermittlungsqualität, Abwechslung, Offenheit und Möglichkeit zur Mitwirkung und zur Selbsttätigkeit geprägt ist	Gruppenführung, die Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin in den Vordergrund stellt

Abbildung 1: Kriterienkatalog der Klimaforschung (Darstellung basierend auf Eder 2002: 217–218)

2.7 AUSWIRKUNGEN EINES POSITIVEN KLIMAS

2.7.1 Messbare Leistungssteigerung

Im amerikanischen Schulbereich wurden in der Vergangenheit zahlreiche Untersuchungen zur Auswirkung des Klimas auf die Leistung der Schülerinnen durchgeführt. Diese Untersuchungen basieren auf Testergebnissen aus standardisierten Leistungstests, welche in den USA aufgrund jährlicher schulübergreifender Leistungskontrollen leicht zugänglich sind. Gruehn (vgl. 2000: 79–80) betont die wesentlich höhere Aussagekraft dieser Studien gegenüber Untersuchungen, welche sich auf die Analyse von erzielten Schulnoten stützen, da Schulnoten nicht nur die erbrachte Leistung innerhalb eines bestimmten Zeitraums, sondern auch das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen beinhalten und darüber hinaus klassenreferenziell sind und von der Neigung der Lehrerinnen zu strenger oder nachsichtiger Beurteilung abhängen. Gruehn (vgl. 2000: 85) stützt sich in ihrer Arbeit daher ausschließlich auf Untersuchungen, welchen standardisierte Leistungstests zugrunde liegen, und kommt

dabei zum Ergebnis, dass ein konsistent positiver, allerdings niedriger Zusammenhang zwischen Klima und Leistung existiert.

Demnach ist also der Klimafaktor - entgegen der Alltagshypothesen vieler Unterrichtender - ein zu vernachlässigender Faktor auf dem Weg zu einem hohen Lernerfolg. Empirische Untersuchungen haben anderen Variablen wie etwa der klaren Strukturierung des Unterrichts oder dem Lerntempo eine größere Bedeutung eingeräumt. Die empirischen Ergebnisse kollidieren in diesem Punkt mit den Alltagserfahrungen zahlreicher Lehrerinnen, die in ihrer Arbeit die Beobachtung gemacht haben, dass der Lernerfolg gefährdet ist, wenn die Chemie zwischen den Beteiligten im Klassenzimmer nicht stimmt (vgl. Meyer et al. 2007: 42).

Es gibt Forscher, die den Untersuchungsergebnissen misstrauen, und die optimaler auf das Feld angelegte Forschungsstrategien fordern, welche es ermöglichen, das Zusammenspiel von Klima, Leistungsorientierung, Leistungszuwachs etc. besser zu verstehen, als es zur Zeit der Fall ist (vgl. Meyer et al. 2007: 42). Senior (vgl. 1998: 1) unterstreicht diesen Denkansatz und ist ebenfalls der Meinung, dass in Gruppen mit gutem Klima und starkem Gruppenzusammenhalt mehr Leistung erbracht wird:

Although little research has been conducted into whether students who are members of [...] cohesive class groups learn more effectively, anecdotal evidence from both teachers and students suggests that being a member of a cohesive class increases the likelihood that learning will occur (Senior 1998: 1).

2.7.2 Indirekte Klimaeffekte

Eder (vgl. 2002, 220–221) betont gerade in der Diskussion um die empirischen Untersuchungen, welche den Faktor des Klimas als vernachlässigbare Komponente für den Leistungszuwachs der Lernenden darstellen, die Notwendigkeit, sich in der Forschung nicht ausschließlich auf die direkte Wirkung einzelner Klimamerkmale zu konzentrieren, wie etwa eine messbare Leistungssteigerung in Form besserer Schulnoten. Er unterstreicht die erwiesene Bedeutung von indirekten Effekten des Klimas, die sich beispielsweise in aktiverem Verhalten im Unterricht sowie positiveren Einstellungen zur Schule niederschlagen und auf diesem Weg die Leistung der Lernenden erhöhen.

So führen ein gutes Unterrichtsklima und das damit verbundene Wohlbefinden der Schülerinnen erwiesenermaßen dazu, dass die Lernenden im Unterricht regelmäßig anwesend

sind, aktiv mitarbeiten und auf Störungen verzichten und lassen vor allem in den oberen Schulstufen einen vermehrten häuslichen Lernaufwand der Schülerinnen erkennen (vgl. Eder 2007: 177).

Wird die schulische Umwelt von den Schülerinnen als positiv wahrgenommen, kommt es zudem zu einem Anstieg der schulspezifischen Interessen. Auf diesen Zusammenhang verweisen vor allem Untersuchungen zur Aufrechterhaltung naturwissenschaftlicher Interessen (vgl. Häußler & Hoffmann 1998, zitiert nach Eder 2002: 221). Auch Eder (vgl. 2007: 177) zeigt in seinen Untersuchungen zum Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule einen klaren Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden in der Schule und der Lernmotivation der Schülerinnen auf.

Ein gutes Klima allein macht die Schüler nicht klüger, aber es hilft, andere Variablen des Unterrichts stark zu machen. Das Klima hat sozusagen katalysierende Wirkung - auch deshalb, weil die Lehrerinnen und Lehrer lieber in Klassen mit gutem Klima gehen und dort auch mehr Chancen haben, ihre Stärken auszuspielen. Umgekehrt gilt: Dort, wo das Klima schlecht ist, machen sich Kompetenzdefizite der Lehrer und der Schüler besonders störend bemerkbar (Meyer et al. 2007: 43).

2.7.3 Zusammenhang von Intelligenz und Leistung

Bei den meisten Lernenden reichen ausschließlich Intelligenz oder Begabung für ein bestimmtes Fach nicht aus, um gute Leistungen zu erzielen - sie müssen durch entsprechende Anstrengung und mehr oder weniger hohen Arbeitsaufwand ergänzt werden, um gesteckte Lernziele zu erreichen. In Kapitel 3.7.2. wurde darauf hingewiesen, dass ein positives Unterrichtsklima aktivere Mitarbeit im Unterricht und mehr häusliches Lernen zur Folge hat. Demnach müssten bei günstigen Klimabedingungen praktisch alle Lernenden ihre Anstrengungen für die Schule steigern, wobei die befähigsten Schülerinnen ihre Fähigkeiten voll ausschöpfen und höchst mögliche Leistungen erbringen könnten (vgl. Eder 1996: 245–246).

Eder (vgl. 1996: 246–247) belegt in seinen Untersuchungen einen tatsächlichen Zusammenhang zwischen Fähigkeit und Leistung in einem günstigen Unterrichtsklima. Je positiver das Klima in der subjektiven Empfindung erlebt wird, desto höher ist der Zusammenhang zwischen den beiden Komponenten, während es unter subjektiv ungünstigen Lernbedingungen praktisch zu einer Entkopplung von Fähigkeit und Leistung kommt. „Ein günstiges Klima bildet offenbar die Voraussetzung, daß vorhandene Fähigkeiten tatsächlich in

schulische Leistungen umgesetzt werden; Klimaförderung ist damit in unmittelbarem Sinne auch (Hoch-)Begabtenförderung“ (Eder 1996: 247).

2.7.4 Sozialverhalten

In Schulklassen mit positivem Klima kommt es erwiesener Weise seltener zu aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülerinnen, disziplinären Auseinandersetzungen mit den Unterrichtenden, Sachbeschädigungen etc. Außerdem bestimmt die Qualität des Klimas, ob innerhalb der Klasse Gewalt zum Ausbruch kommt oder nicht (vgl. Eder 1995: 159–161).

2.7.5 Klima und Lehrerverhalten

Senior (vgl. 1998: 1) kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass auch das Verhalten der Lehrkraft je nach Klima in der Lernergruppe variiert. So fühlen sich Unterrichtende in Gruppen, die sich durch ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl der Beteiligten und somit ein positives Klima auszeichnen, naturgemäß wohler, unterrichten tendenziell mit mehr Freude und Enthusiasmus und stecken mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunden. Ein positives Klima wirkt sich also auch positiv auf die Leistung der Lehrkräfte aus, was wiederum nur positive Effekte auf die Lernenden zur Folge haben kann.

2.7.6 Exkurs: Kritik an Untersuchungen zur Auswirkung des Klimas

Eder (vgl. 2002, 222) hebt hervor, dass wissenschaftliche Untersuchungen zu Auswirkungen des Klimas zumeist auf einer Analyse korrelativer Beziehungen zwischen Einzelprädiktoren und Einzeleffekten beruhen. Somit entsprechen sie nur bedingt dem Konzept des Klimas, denn Klima ist als ganzheitliches Konstrukt zu betrachten, das einer multikriterialen Wirkungsperspektive verpflichtet ist. Es geht darum, Lernumwelten zu schaffen, die nicht ausschließlich Einzelmerkmale wie beispielsweise Leistung oder fachliches Lernen fördern, sondern auch soziales Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden mit einschließen. Außerdem zeigen sich Wirkungen des Klimas weniger als kurzfristige Leistungssteigerungen, sondern „[...] als langfristiger Aufbau von günstigen Einstellungen und Dispositionen [...]. Dazu gehören der Abbau affektiv bedingter Lernhemmungen [...] sowie der Aufbau lernförderlicher Selbstwirksamkeitserwartungen und Attribuierungen“ (Eder: 2002, 222). Solche Veränderungen in der Persönlichkeit der Lernenden und deren Auswirkungen müssten demnach in Längsschnittuntersuchungen überprüft werden.

2.8 KLIMA UND UNTERRICHTSQUALITÄT

Für die Unterrichtsforschung repräsentiert Unterrichtsqualität die „[...] Anwendung eines Sets von professionellen Standards für Lehrer/innen, die aufgrund empirisch gewonnenen Wissens oder zumindest logischer Überlegungen im Ruf stehen, bei den Adressaten zu Lernerfolg zu führen oder diesen zu unterstützen“ (Eder 2002: 225). Dazu gehören etwa Konzepte zum Arrangement von Lernsituationen und zur Führung der Klasse als Gruppe.

Die Didaktik fügt diesen auf Effektivität ausgerichteten Maßnahmen außerdem die Forderung nach für die Lernenden bedeutsamen Themen sowie nach einem positiven Lernklima hinzu. Dies ergibt ein ganzheitlicheres Verständnis von Unterrichtsqualität, welches neben dem fachlichen Lernerfolg auch die Eigenqualität der Lernsituation berücksichtigt. Sowohl Unterrichtsforschung als auch Didaktik sind jedoch Konzepte, die davon ausgehen, dass guter Unterricht die Folge von richtigem Lehrerverhalten ist (vgl. Eder 2002: 225–226).

Der Klimaforschung hingegen liegt ein Betroffenenkonzept von Qualität zugrunde, das darauf abzielt, „[...] inwieweit die Prozesse in der Lernumwelt so ablaufen, dass Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden erfüllt bzw. zumindest nicht frustriert werden, sodass ihnen die Konzentration auf die Lernaufgaben möglich wird“ (Eder 2002: 226). Effizienz, also die Anwendung professioneller Praktiken und Standards, und Klima, welches sich in einer förderlichen Lernumwelt niederschlägt, sind zwei Aspekte, die grundsätzlich in einem Ursache–Wirkungs–Verhältnis zueinander stehen (vgl. Eder 2002: 226).

Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz auch dazu in der Lage sind, klimasteuernde Maßnahmen zu setzen, um einen optimalen Lernfortschritt sicherstellen zu können.

2.9 ARGUMENTE FÜR EIN POSITIVES KLIMA IM FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT

2.9.1 Geschützter Raum für das Experimentieren mit der neuen Sprache

Language classrooms in particular need to be places where learners are encouraged to use the new language to communicate, to try out new ways of expressing meanings, to negotiate, to make mistakes without fear, and to learn to learn from successes and

failures. Emotionally, a suitable environment for language learning should be one that enhances the trust needed to communicate and which enhances confidence and self-esteem (Burden & Williams: 1997, 202).

Besonders im Sprachunterricht ist es von großer Bedeutung, ein positiv besetztes und den Lernprozess unterstützendes Unterrichtsklima zu schaffen. Dörnyei (vgl. 2001: 40–42) hebt hervor, dass Menschen gerade beim Erlernen einer neuen Sprache in einer Gruppe oft Angst vor Blamage und Versagen haben. Jugendliche und erwachsene Lernende sehen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, ihre komplexen Gedanken und Gefühle in der fremden Sprache nicht adäquat in Worte fassen zu können und fühlen sich bei ihren Versuchen, Sprache zu produzieren, häufig auf ein kindliches Niveau zurückversetzt. Selbst mit einfachsten Aussagen begeben sich gerade Sprachanfängerinnen auf dünnes Eis, da es äußerst schwierig und zu Beginn geradezu unmöglich ist, zugleich auf Inhalt, grammatische Korrektheit, Aussprache und Intonation zu achten. Diese Tatsache kann Lernende je nach Persönlichkeit auf unterschiedlichste Art und Weise verunsichern und ihren Lernprozess erheblich behindern.

Fehler sind allerdings erwiesenermaßen ein essentieller Bestandteil im Sprachlernprozess (vgl. Dörnyei: 2001, 41), und im Rahmen des Sprachunterrichts sollten Lernende daher unbedingt dazu ermutigt werden, ihre Hypothesen über die neue Sprache aktiv zu überprüfen. Ein Klima, das Fehler zulässt, ohne dass jemand deswegen kritisiert oder lächerlich gemacht wird, stellt die Basis für einen geschützten Raum dar, in dem die Lernenden angstfrei mit der neuen Sprache experimentieren können und ist somit eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen im Kontext einer Lerngruppe.

2.9.2 Positives Unterrichtsklima als Voraussetzung für kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Alternierende Sozialformen, darunter auch Partner- und Kleingruppenarbeit, gehören seit dem Beginn der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zum Standardrepertoire von Fremdsprachenlehrerinnen. Die Lernenden sollen aktiv miteinander interagieren, was allerdings nur möglich ist, wenn das Klima innerhalb der Lerngruppe dies zulässt. Um kommunikative Unterrichtsaktivitäten erfolgreich durchführen zu können, bedarf es Kooperationsbereitschaft von Seiten der Lernenden und harmonischer Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern (vgl. Hadfield 1992: 10).

Where students act as a pool of resources for each other, refusal to co-operate means that a vital element of the learning process is missing. A group whose members are not on speaking terms will not learn much in a student-centred classroom! (Hadfield 1992: 10).

2.9.3 Klima im multikulturellen Klassenzimmer

Fremd- und vor allem Zweitsprachenlehrerinnen sehen sich oft vor die spannende und herausfordernde Aufgabe gestellt, Lernende verschiedenster Nationalitäten und mit unterschiedlichstem kulturellen Hintergrund durch einen gemeinsamen Sprachkurs zu führen. Ein Klima von Offenheit und gegenseitigem Respekt ist Voraussetzung dafür, dass die Begegnungen der Kursteilnehmerinnen im Rahmen des Kurses positiv verlaufen und die Beteiligten in der Vielfalt der vorhandenen Fähigkeiten voneinander profitieren können.

Senior (vgl. 1998: 2) führt dazu die Beobachtung an, dass beispielsweise nicht alle Lernenden aus dem asiatischen Raum als schüchtern und zurückhaltend kategorisiert werden können. Ganz im Gegenteil stellt sie in ihren Untersuchungen fest, dass ein positives, wohlwollendes und unterstützendes Klima innerhalb des Klassenzimmers bei diesen Lernenden eine große Bandbreite an unterschiedlichen Persönlichkeitsmustern zutage treten lässt und auch ihnen die Teilnahme an kommunikativen Unterrichtsaktivitäten erleichtert.

2.9.4 Wahrnehmung der Lernenden als komplexe Persönlichkeiten

Ohm (vgl. 2004: 47–48) kritisiert an der Zweitsprachenerwerbsforschung, dass sie für ihre Arbeit vorwiegend Faktoren wie Alter, Geschlecht, Motivation, Einstellung, Risikobereitschaft etc. und deren Einfluss auf den Spracherwerb heranzieht und dabei den komplexen Prozess des Spracherwerbs in eine Menge beziehungsloser Elemente auflöst. Zweitsprachenerwerb ist aber stets in der Sozialwelt der Lernenden situiert, die meisten der von der Forschung dem Individuum zugeordneten Faktoren entfalten ihre Wirkung letztlich in sozialen Kontexten. Der Erwerb einer zweiten Sprache ist für Ohm „[...] verbunden mit einer Neudefinition des Verhältnisses zwischen Lerner und zielsprachiger Gemeinschaft und mit der Neukonstitution von Identität und Handlungskompetenz [...]. Zu der je spezifischen Ausprägung dieses Prozesses trägt der Lerner als Person mit seinen persönlichen Merkmalen, seinem Handeln in Erwerbskontexten [...] bei“ (Ohm 2004: 61). Ohm stellt daher fest, dass die Lernerperspektive für die Analyse des Zweitsprachenerwerbs konstitutiv ist (vgl. Ohm 2004: 48).

Ohms Betrachtung von Sprache als Ort von Identitätskonstruktion ist auch bei Dufeu (vgl. 1994: 12) zu finden. Er beschränkt seine Aussagen jedoch nicht auf den Zweitsprachenerwerb, sondern rückt die Lernendenperspektive und die Lernenden in ihrer Individualität auch beim Fremdsprachenerwerb in den Mittelpunkt:

Acquiring a language cannot be dissociated from the individual who is its subject. We cannot behave as though we were simply transferring content, and leave the participant's personality to one side on the pretext that he or she is 'in a learning situation'. What we do as teachers has an impact on the participants and therefore on their learning. The pedagogic act is always more than a simple act of teaching. Whatever approach we take to the foreign language, even the most traditional, we are always teaching more than just the language. What is at stake goes beyond linguistic learning: it relates to the self-confidence of the participants as well as their intellectual and personal development. We exert an influence by reinforcing, developing, or taking away from their attitudes and behaviour (Dufeu 1994: 12).

Die Lernenden müssen also im Sprachunterricht als komplexe, einzigartige Persönlichkeiten wahrgenommen werden. Sie sind keine Roboter, die mechanisch den Anweisungen und Unterrichtsmethoden der Lehrkraft folgen. Sprachenlernen steht immer auch in Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung, Haltungen und Einstellungen der beteiligten Individuen. Umso bedeutsamer ist es als Lehrkraft, dafür zu sorgen, dass der Lernprozess in einem positiven und wertschätzenden Klima der gegenseitigen Anerkennung und Akzeptanz ablaufen kann.

2.10 WEGE ZU EINEM POSITIVEN KLIMA IM FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT

2.10.1 Lehrerbezogene Dimension: Verbesserung des Sozialklimas

In ihrer Studie zum Thema Motivationsstrategien im Sprachunterricht kommen Dörnyei und Csizér (vgl. 1998: 211) zum Ergebnis, dass ungarische Englischlehrerinnen vom Grundschulbereich bis hin zur Universität das Lehrerverhalten als effizienteste Komponente zur Förderung der Lernmotivation betrachten. Ganz oben auf der Liste der wichtigsten Motivationsstrategien aus Lehrersicht stehen etwa eine gewissenhafte Unterrichtsvorbereitung, das Bestreben der Lehrkraft, den Lernenden in Sachen Engagement ein gutes Beispiel zu sein, ein authentisches Verhalten beim Unterrichten sowie Einfühlungsvermögen und Akzeptanz von Seiten der Lehrkraft. „Indeed, almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behaviour a powerful motivational tool” (Dörnyei & Ushioda 2011: 109).

Parallel dazu zeigen Chambers' (vgl. 1999: 137) Untersuchungen zu Motivationsstrategien aus Lernericht, dass auch die Lernenden das Verhalten der Lehrperson als ausschlaggebendstes Kriterium für ihre eigene Lernmotivation und positive Einstellung dem Fremdsprachenerwerb gegenüber sehen.

The teaching methodology, the textbook, the computers available count for little if the teacher-pupil relationship is lacking. [...] The teacher carries an enormous burden of responsibility. She holds all the strings. Her approach to teaching, her personality, her power to motivate, make learning meaningful and [...] represent the real foundation upon which pupils' judgement of the learning experience is based (Chambers 1999: 137).

Diese Ergebnisse weisen eindeutig darauf hin, dass dem Sozialklima ein nicht zu unterschätzender Stellenwert in der Förderung des Lernfortschritts der Teilnehmerinnen eingeräumt werden muss. Es ist demnach wichtig, dass Unterrichtende ihren Umgang mit den verschiedenen Lernerngruppen reflektieren können, sich über dessen Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden bewusst sind und bei Bedarf über das entsprechende Know-How verfügen, um das Sozialklima zum Positiven zu verändern.

Dörnyei (vgl. 2001: 32–40) nennt diesbezüglich als wesentlichste Kriterien für den Umgang von Lehrenden ihren Gruppen die Begeisterung der Lehrkraft für das eigene Unterrichtsfach, deren Einsatz für den Lernfortschritt der Gruppe, deren Erwartungen an die Gruppe sowie die persönliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden.

2.10.1.1 Begeisterung für das eigene Unterrichtsfach

Laut Csikszentmihalyi (vgl. 1997, zitiert nach Dörnyei 2001: 32–33) beeinflussen Lehrkräfte, die ihr Fach mit großer Begeisterung und besonderem Engagement vermitteln, ihre Lernenden am nachhaltigsten. „Effective teachers are not necessarily the ones who are successful in the business of transferring cognitive information. Instead, the positive impact of good teachers is to a large extent due to the strength of their commitment towards the subject matter [...]” (Dörnyei & Ushioda 2011: 188). Die Lehrkraft geht mit gutem Beispiel voran, indem sie Zeit und Energie in ihr Tätigkeitsfeld investiert und mit Freude bei der Sache ist. Diese vorgelebte Begeisterung kann in Folge auch die Lernenden anstecken. „It is [...] important to stress that projecting enthusiasm does not mean pep talks, theatrical performances or tears in our eyes when we utter the words ‘Shakespeare’ or ‘past conditional’ [...]” (Dörnyei 2001: 33). Authentischer und ebenso wirkungsvoll kann es unter Umständen

sein, den Lernenden die eigenen Gründe für das Interesse am Fach nahezubringen und zu versuchen, das persönliche Interesse mit der Gruppe zu teilen. Dazu gehört für Sprachlehrerinnen auch, den Lernenden zu vermitteln, dass man als Lehrkraft den Erwerb von Fremdsprachen für eine sinnvolle und sinnstiftende Tätigkeit hält, welche das Leben enorm bereichern kann.

2.10.1.2 Einsatz für den Lernfortschritt der Gruppe

Arbeitet die Lehrerin mit vollem Einsatz daran, dass ihre Gruppe Fortschritte macht und verdeutlicht, dass es ihr der Erfolg ihrer Schülerinnen wichtig ist, so stehen die Chancen gut, dass auch die Lernenden Engagement beim Lernen zeigen. Dörnyei (vgl. 2011: 34) nennt unter anderem die folgenden Beispiele dafür, wie eine Lehrkraft Einsatz für ihre Gruppe zeigen kann:

- Anbieten von konkreten Hilfestellungen, bei Bedarf auch außerhalb des Kurses
- Prompte Korrektur von Hausaufgaben und Tests
- Versenden von potentiell interessanter Literatur an die Lernenden
- Organisation außercurricularer Aktivitäten
- Anregungen zur vertiefenden Arbeit am Lehrstoff und Anbieten eventuell nötiger Hilfestellungen
- Empathiefähigkeit und Zeigen von ehrlichem Mitgefühl
- Bereitschaft zu Überstunden

2.10.1.3 Erwartungen und „sich selbsterfüllende Prophezeiungen“

Jacobson & Rosenthal (vgl. 1968: 174–182) berichten von einem Experiment, in Folge dessen Kinder einer amerikanischen Grundschule einem Intelligenztest unterzogen wurden. Die Lehrerinnen der Kinder erhielten von der Forschern daraufhin eine Liste mit denjenigen Schülerinnen, welche über besonderes Potential verfügten und von denen im darauffolgenden Schuljahr besondere intellektuelle Leistungen zu erwarten sein würden. Tatsächlich handelte es sich jedoch um eine zufällige Auswahl der Kinder. Am Ende des Schuljahres stellte sich heraus, dass die zufällig ausgewählten Kinder eine bemerkenswerte intellektuelle Entwicklung durchlaufen hatten und sich im Vergleich zur Kontrollgruppe - deren Mitglieder sich von den „besonderen“ Kindern zu Beginn des Schuljahres in keinerlei Weise unterschieden hatten - signifikante Unterschiede abzeichneten.

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Lernerinnen, deren Lehrkraft davon überzeugt ist, dass sie über ein hohes Potential verfügen und demnach im Unterricht gute Leistungen erbringen können, dies in der Realität auch mit großer Wahrscheinlichkeit tun. Im Gegensatz dazu kann die Überzeugung einer Lehrkraft, unbegabte oder lernunwillige Lernerinnen vor sich zu haben, dazu führen, dass Motivation und Lernwille der Gruppe sich den negativen Erwartungen ihrer Lehrkraft anpassen (vgl. Dörnyei 2001: 35). Ausgehend von ihren Erwartungen an die Gruppe beeinflusst die Lehrkraft durch ihre Unterrichtsgestaltung die Leistung der Lernenden direkt (z.B. durch anspruchsvollere Aufgabenstellungen in potentiell leistungsstarken Gruppen) oder - durch ihr Verhalten der Gruppe gegenüber - indirekt. So kann beispielsweise eine vermehrte Pflege der persönlichen Beziehungen zu den Lernenden die Einstellung der Gruppe dem Lernen gegenüber positiv beeinflussen. Sind die Lernenden diesen Einflüssen über längere Zeit hinweg ausgesetzt, können sich ihre Selbsteinschätzung, ihr Ehrgeiz und ihre Leistungsbereitschaft, ihr Verhalten im Unterricht sowie das der Lehrkraft gegenüber zum Positiven bzw. zum Negativen verändern (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011: 186).

To summarize [...] we may say that by what she said, by how and when she said it, but [sic!] her facial expressions, postures, and perhaps by her touch, the teacher may have communicated to the children of the experimental group that she expected improved intellectual performance. Such communications together with possible changes in teaching techniques may have helped the child learn by changing his self concept, his expectations of his own behavior, and his motivation, as well as his cognitive style and skills [Jacobson & Rosenthal 1968: 180].

Demnach sind also eine positive Einstellung der Lehrkraft ihrer Gruppe gegenüber und das Vertrauen in die Fähigkeiten und Begabungen jeder Einzelnen die grundlegende Voraussetzung dafür, dass im Unterricht das Potential der Lernenden voll ausgeschöpft werden kann. Lehrende müssen sich folglich der Bedeutung von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen im Hinblick auf die Leistung von Lernergruppen bewusst sein und ihre Einstellungen den Lernerinnen gegenüber immer wieder reflektieren.

2.10.1.4 Persönliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden

Dörnyei (vgl. 2001: 36–38) stellt fest, dass Lehrerinnen, die ihre Lernenden als individuelle Persönlichkeiten wahrnehmen und ihnen neben den alltäglichen Kommunikationssituationen mit der klaren Rollenverteilung des Unterrichtssettings auch auf persönlicher Ebene begegnen, die einführend auf die Sorgen und Anliegen ihrer Lernerinnen reagieren und Beziehungen zu den Lernenden aufbauen, welche von Respekt und gegenseitigem Vertrauen

geprägt sind, die Lernenden eher für ihr Fach begeistern und zu guten Leistungen motivieren können als Kolleginnen, welche keine persönlichen Beziehungen zu ihren Lernenden aufbauen.

Die Voraussetzung dafür, eine persönliche und von Respekt geprägte Beziehung zu den Lernenden aufzubauen, ist eine positive Grundhaltung der Lernerin gegenüber, sowie die Bereitschaft, diese so anzunehmen, wie sie ist, ohne sie für ihre Schwächen oder negativen Charaktereigenschaften zu verurteilen. Außerdem muss die Lehrkraft gut zuhören können und bereit sein, allen Lernenden ihre Aufmerksamkeit zu schenken. Größere Kursgruppen verringern natürlich automatisch die Zeit, welche die Lehrerin mit jeder einzelnen Kursteilnehmerin verbringen kann. Dennoch können auch kleine Gesten einer Lehrkraft, welche beispielsweise die einzelnen Lernenden beim Namen kennt, diese auf ein eventuell verändertes Aussehen (z.B. eine neue Frisur) anspricht, Interesse für deren Hobbies zeigt, an Geburtstage der Kursteilnehmerinnen denkt und fehlenden Teilnehmerinnen nachzuholende Arbeitsblätter und Hausaufgaben zukommen lässt, bewirken, dass sich die Lernenden in ihrer Individualität wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Zudem ist es für die Beziehungspflege hilfreich, den Lernenden auch außerhalb der Unterrichtszeiten zur Verfügung zu stehen, etwa im Rahmen von gemeinsamen Mittagessen, durch das Einrichten von Sprechstunden oder durch die Bekanntgabe persönlicher Kontaktdaten, welche es den Lernenden ermöglichen, im Bedarfsfall die Lehrerin auch außerhalb des Klassenzimmers um Unterstützung zu bitten (vgl. Dörnyei 2001: 37–38).

Dörnyei & Murphey (vgl. 2003: 139–141) schlagen vor, die Lernenden tägliche Unterrichtsreflexionen in Tagebuchform schreiben zu lassen. Sie nennen diese Art von Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den Gruppenmitgliedern *Action Logging*. Die Lernenden werden aufgefordert, täglich nach dem Kurs die einzelnen Aktivitäten zu evaluieren und nach verschiedenen Kriterien zu bewerten. Außerdem werden sie dazu ermutigt, ihren eigenen Lernprozess zu dokumentieren und verschiedene Lernstrategien zu reflektieren. Abbildung 2 zeigt eine mögliche Anleitung zum *Action Logging* für die Lernenden, welche für einen Deutsch-Intensivkurs auf Niveau B2 adaptiert wurde:

Logbuch: Gebrauchsanweisung

In den kommenden vier Wochen verfassen Sie jeden Tag nach dem Deutschkurs (möglichst bald, damit Sie sich noch gut daran erinnern können) eine Reflexion über den Unterricht.

- 1) Erstellen Sie eine Liste der Aktivitäten im Kurs und evaluieren Sie diese Aktivitäten.
- 2) Schreiben Sie einen kurzen Kommentar darüber, was Ihnen an diesem Tag im Unterricht gefallen hat und bei welchen Aktivitäten Sie viel lernen konnten. Natürlich sollen Sie auch festhalten, was Ihnen nicht so gut gefallen hat. Auch sonstige Kommentare darüber, was Ihr Lernen positiv/negativ beeinflusst hat, sind erwünscht!

Ich freue mich auf Ihr Feedback und brauche es, um meinen Unterricht zu verbessern und an Ihre Bedürfnisse anzupassen. Jeden Freitag geben Sie Ihr Logbuch bei mir ab. Ich werde es lesen und in der darauf folgenden Woche sehr gerne auf Ihre Wünsche und Vorschläge eingehen, soweit mir das möglich ist. Auszüge aus Ihrem Logbuch werden eventuell in der Klasse veröffentlicht (natürlich anonym).

Beurteilen Sie bitte die Unterrichtsaktivitäten jeweils in den Kategorien „interessant“, „nützlich“ und „schwer“ auf einer Skala von 0–3:

- 0... überhaupt nicht**
1... ein bisschen
2... ziemlich
3... sehr!

Hier ist ein Beispiel für einen Logbuch-Eintrag:

Kurs vom 05. Juni 2011

Geschrieben am 5. Juni um 20:00 Uhr

1) AKTIVITÄTEN IM KURS	interessant	nützlich	schwer
Hörtext	0	1	3
Wortschatzübungen	2	3	1
Lesetext: Zeitungsartikel	3	3	2
Diskussion in Kleingruppen	2	3	1
Kreatives Schreiben in Partnerarbeit	3	3	1

2) KOMMENTAR:

Der Hörtext war viel zu schwer für mich! Ich habe fast nichts verstanden und war ziemlich frustriert. Sie haben heute im Kurs öfters viel zu schnell gesprochen - ein paar Mal habe ich die Aufgabenstellungen nicht gut verstanden und musste meine KollegInnen fragen. Bitte sprechen Sie im Unterricht ein bisschen langsamer! Beim kreativen Schreiben habe ich zum ersten Mal mit Maria zusammengearbeitet. Ich habe mich sehr gefreut, sie endlich besser kennenzulernen. Wir hatten viel Spaß bei der Partnerarbeit, und mit ihr zusammen war es viel einfacher, einen kreativen und lustigen Text zu schreiben, als alleine. Außerdem kennt sie sich in der Grammatik super aus, und deshalb hatte unser fertiger Text gar nicht so viele Fehler ;-) Bitte noch mehr kreatives Schreiben in Zukunft, es ist immer sehr lustig, am Ende auch die Texte der KollegInnen zu lesen!! Ich kenne mittlerweile schon die meisten KollegInnen im Kurs und fühle mich in der Gruppe immer wohler. Die anderen sind sehr offen und freundlich, und ich habe schon viel weniger Angst als am ersten Kurstag, beim Sprechen Fehler zu machen.

Abbildung 2: Action Logging (adaptiert nach Dörnyei & Murphey 2003: 139–141)

Die mehrfache Erprobung in der Praxis hat gezeigt, dass diese direkte Form der Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Gruppenmitgliedern ein unschätzbbares Instrument der persönlichen Beziehungspflege darstellt. Die Lernenden fühlen sich in ihrer Individualität und mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen und bekommen, wenn die Lehrkraft im Logbuch Kommentare und Antworten auf eventuelle Fragen ergänzt, unmittelbares Feedback. Auch zurückhaltende Lernende haben die Gelegenheit, Kritik am Unterricht zu üben oder nicht verstandene Inhalte zu hinterfragen. Da sie dies im Rahmen einer vertraulichen Korrespondenz mit der Lehrkraft tun, müssen sie keinen Gesichtsverlust vor der Gruppe befürchten.

2.10.2 Schülerbezogene Dimension: Verbesserung des Gruppenklimas

2.10.2.1 Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe

2.10.2.1.1 Dynamik in Gruppen

Krumm (vgl. 2000: 136–137) kritisiert, dass die Beobachtung pädagogischer Interaktion in der gegenwärtigen Forschungspraxis zu sehr auf die Rolle der Lehrenden fokussiert, während die Lernenden oftmals nur dann ins Blickfeld rücken, wenn sie sich in Interaktion mit der Lehrkraft befinden. Dabei wird außer Acht gelassen, dass Sprachenlernen zumeist in Gruppen passiert, die stets ihre eigene Dynamik haben. Konzentriert sich die Forschung vorwiegend auf die Lehrperson, so reduziert sie die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zu sehr. Gruppeneffekte spielen eine wesentliche Rolle beim Sprachenlernen, und eine Analyse pädagogischer Interaktion muss daher immer auch die Lernenden und ihre Wahrnehmungen des Unterrichts in die Analyse einbeziehen.

Auch Senior (2002: 402) übt Kritik an der bisher recht einseitigen Betrachtung des Unterrichtsgeschehens in der Forschung. „Despite calls [...] to take into account the social dimensions of language learning, classroom-based research has [...] examined classroom interaction from a pedagogic perspective. Researchers have assumed that [...] teaching and learning can be understood without reference to the social context [...]“. Senior weist darauf hin, dass es sich bei Sprachunterricht um eine höchst komplexe Angelegenheit handelt, bei der Gruppenprozessen mindestens so viel Beachtung geschenkt werden muss wie den Unterrichtsmethoden der Lehrenden (vgl. Senior 2002: 402).

Auch für erfahrene Lehrerinnen gestaltet sich die Arbeit mit jeder einzelnen Gruppe unterschiedlich, und selbst bei bester Vorbereitung der Unterrichtseinheiten und sorgfältiger Auswahl von Material und Sozialformen ist in manchen Gruppen die Atmosphäre angespannt, die Teilnehmerinnen sind gelangweilt, sie stehen einander gleichgültig oder gar feindselig gegenüber. Es sind unter Umständen kaum Lernfortschritte erkennbar, und die Lehrkraft erlebt die Arbeit mit solchen Gruppen als mühevoll und in manchen Fällen sogar als unmöglich.

To open the classroom door on the first morning of term and go in to face a completely new class is to open the door of the unknown. Behind that closed door a whole termful of laughter, jokes, discoveries, warmth, co-operation, and friendship could be waiting for you. Alternatively, there could be a whole termful of friction, disagreements, hostile silences, and frustration. Even after fifteen years of teaching, I can never open that door without a mixture of anticipation and trepidation. (Hadfield 1992: 23–24).

Lernergruppen unterscheiden sich in ihrer Größe, ihrer Zusammensetzung, ihrem Lernziel und ihren Rahmenbedingungen voneinander, dennoch hat die Forschung festgestellt, dass Gruppen unabhängig von ihrer Zusammensetzung stets ein Eigenleben haben, da Individuen innerhalb einer Gruppe anders als außerhalb der Gruppe agieren. Außerdem weisen auch die unterschiedlichsten Gruppen Gemeinsamkeiten in ihrer Dynamik auf, die es ermöglichen, *die Gruppe* als Forschungsgegenstand zu untersuchen und die Ergebnisse auf Gruppen im Allgemeinen zu übertragen (vgl. Dörnyei & Malderez 1999: 157).

Innerhalb der Lernergruppe treten also einzelne Individuen durch bewusstes und unbewusstes unterrichtliches Handeln zueinander in Beziehung. Es entstehen in Folge Beziehungsnetze unter den handelnden Personen, durch die sie sich gegenseitig beeinflussen. Der Begriff Gruppendynamik umschließt alles, was im Unterricht innerhalb dieses Lernaggregats passiert. Die Gruppe wird nicht mehr als Summe ihrer Teile, sondern als selbständig funktionierendes Ganzes betrachtet. Bestimmte Faktoren wie ihre Struktur oder etwa die Normen und Rollen, die innerhalb der Gruppe festgelegt werden, machen die Einmaligkeit jeder Gruppe aus und haben außerdem Einfluss auf den Prozess der Gruppenbildung, auf ihre weitere Entwicklung und nicht zuletzt auf die Durchführung ihrer Aufgaben, also den Lernprozess als solchen (vgl. Nardi 2005: 234–235).

Geht man davon aus, dass eine konstruktive Gruppendynamik dann entsteht, wenn sich eine Lernergruppe kompakt entwickelt und weiter gedeiht, die Gruppenmitglieder also zu einer

Gruppenidentität finden und ein starkes Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, dann sind zweifelsohne soziale Kompetenzen der beteiligten Personen die Voraussetzung für eine solche Entwicklung (vgl. Nardi 2005: 237)

Nardi (vgl. 2005: 237–239) plädiert deshalb für die Erweiterung des Spektrums an als Unterrichtsziel festgelegten Kompetenzen um den Begriff der sozialen Kompetenzen. Handelt es sich beim Schlagwort kommunikative Kompetenz um „[...] die Fähigkeit, die Sprache auf linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Ebene angemessen zu gebrauchen, so wird mit sozialen Kompetenzen ein allgemeineres Niveau angesprochen, das zwar weniger eng mit der Sprache selbst verknüpft ist, das aber doch zur Kommunikationsfähigkeit [...] beiträgt“ (Nardi 2005: 237). Die individuelle und die gruppenspezifische Haltung gegenüber dem Lernen erweitert den Katalog der fachdidaktischen Lernziele um eine neue Dimension.

Die Forschung zeigt also auf, dass Gesetzmäßigkeiten zur Dynamik in Gruppen gleichermaßen auf Gruppen im Unterrichtskontext zu übertragen sind. Wenn eine schlecht funktionierende Gruppendynamik negative Auswirkung auf das Erreichen der Lernziele einer Gruppe hat und umgekehrt positive Gruppenprozesse das gemeinsame Lernen stimulieren können, sind diese Erkenntnisse für Sprachtrainerinnen von hoher Relevanz. Jede Gruppe muss zuerst als solche funktionieren, um in Folge gemeinsame Lernziele erfolgreich bewältigen zu können. Wichtig ist, sich als Lehrerin darüber im Klaren zu sein, dass Gruppen oftmals nicht von selbst zueinander finden, sondern es häufig gezielter Intervention und Anreize von Seiten der Lehrkraft bedarf, welche diesen Prozess fördern. Eine Lernergruppe, deren Mitglieder zu Beginn merklich Distanz zu den anderen Gruppenmitgliedern einhalten, kann sich mithilfe der Trainerin zu einer eingeschweißten Gemeinschaft entwickeln, ebenso wie sich eine anfänglich aufgeschlossene und kommunikative Gruppe ohne achtsame Anleitung unter Umständen zum Negativen entwickeln kann. Voraussetzung für eine kompetente Begleitung und Unterstützung von Lernergruppen durch die verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung ist das Wissen der Trainerin um gruppendynamische Prozesse.

Dörnyei & Murphey (vgl. 2003: 5–6) suchen nach möglichen Ursachen für die bis zum heutigen Tag eher stiefmütterliche Behandlung von gruppendynamischen Prozessen im Kontext der Fremd- und Zweitsprachenforschung. Einerseits ist es im Schulkontext häufig schwierig, von fixen Gruppen zu sprechen, da es im Schulalltag zu viele davon gibt und diese sich ständig überlappen und neu mischen (beispielsweise werden Jungen und Mädchen im

Sportunterricht getrennt voneinander unterrichtet, in bestimmten Schulen gibt es phasenweise Unterricht getrennt nach Leistungsgruppen, etc.). Zudem wechselt mit der Lehrerin immer wieder die Person, welche die Leitungsfunktion hat. Diese Faktoren machen es schwierig, sich in der Forschung auf konstante Gruppen zu beziehen.

Weiters ist auffällig, dass in der universitären (Sprach-)Lehrerausbildung der Schwerpunkt meist auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts gelegt wird, die praktische Anwendung des Gelernten daneben einen geringeren Stellenwert einnimmt und psychologische Aspekte in der Arbeit mit Gruppen gänzlich vernachlässigt werden. Laut Dörnyei & Murphey (vgl. 2003: 7) liegt eines der Hauptprobleme darin, dass es an in der Lehrerausbildung tätigen Experten fehlt, die über einen entsprechenden Bildungshintergrund verfügen, um diese Inhalte angehenden Junglehrerinnen kompetent vermitteln zu können.

2.10.2.1.2 Entwicklungsphasen von Gruppen

Die Voraussetzung für eine arbeitsfähige Gruppe ist das konstruktive Durchleben mehrerer Entwicklungsphasen, welche schleifenartig verlaufen und in jeder Gruppe unterschiedlich lange andauern. Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Modell der Entwicklungsphasen von Gruppen geht zurück auf Tuckmann (vgl. 1965). Bestimmte Erwartungen und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder kennzeichnen die einzelnen Phasen. Ist sich die Lehrkraft der wechselnden Bedürfnisse ihrer Lernergruppe bewusst, kann sie jeweils adäquat darauf reagieren. Professionell angeleitete Gruppen, welche die Gelegenheit erhalten, die einzelnen Entwicklungsphasen ihrer Zusammenarbeit bewusst zu erleben und zu reflektieren, erreichen wesentlich schneller eine intensive Arbeitsphase als Gruppen, welche die gleichen Phasen ohne Intervention und Einflussnahme der Leitung durchlaufen. Es besteht zudem die Gefahr, dass Gruppen, die keine Unterstützung im Hinblick auf ihre Entwicklungsphasen bekommen, ihre Konflikte gar nicht bearbeiten können und als Folge daraus ihre Phase höchster Produktivität nie erreichen (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003, 20–21).

Umgelegt auf die Situation im Fremd- und Zweitsprachenunterricht bedeutet das, dass es auch für Sprachlehrerinnen von größter Wichtigkeit ist, auf die einzelnen Entwicklungsphasen ihrer jeweiligen Lernergruppe Rücksicht zu nehmen und angemessen zu intervenieren. Die Lernenden sind gleichzeitig in zwei anspruchsvolle Prozesse verwickelt, den Gruppenprozess auf der einen Seite sowie den Sprachlernprozess auf der anderen Seite, und die Lehrkraft

muss auf beiden Gebieten ausreichend Kompetenzen mitbringen, um die Gruppe unterstützend begleiten zu können.

Eine Gruppe kompetent anleiten zu können erfordert von der Lehrkraft, auch sich selbst gut zu kennen, da Menschenführung stets bei der eigenen Person beginnt. Schulz von Thun (vgl. 1998: 21–44) entwirft das Modell des Inneren Teams, welches die sogenannte innere Gruppendynamik einer Person beschreibt, also die inneren Stimmen, welche auf ein und dieselbe Situation sehr unterschiedlich reagieren können und die Lehrerin unter Umständen in innere Konfliktsituationen bringen, indem sie Botschaften mit zum Teil widersprüchlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Komponenten aussenden.

Tritt beispielsweise ein Konflikt zwischen den Kursteilnehmerinnen auf, so kann sich unter Umständen bei der Leitung eine ängstliche Stimme zu Wort melden, welche daran zweifelt, dass sie die Gruppe gut durch den Konflikt führen kann, ebenso wie eine misstrauische Stimme, welche sich fragt, ob die Gruppe sie nur austesten will, eine begeisterte Stimme, die sich darüber freut, dass Unausgesprochenes nun endlich auf den Tisch kommt, oder etwa eine mahnende Stimme, welche darauf hinweist, dass Konfliktbearbeitung zwar ein wichtiges Thema ist, das jedoch nicht zu viel von der Unterrichtszeit beanspruchen darf. Eine kompetente Gruppenleiterin muss diese zunächst widerstrebenden Kräfte in eine Kooperation bringen und trotz ihrer inneren Uneinigkeit nach außen hin authentisch und klar kommunizieren können.

2.10.2.1.2.1 Ankommen - Auftauen Sich orientieren (Forming)

Das Individuum und die Gruppe

Zu einer neuen Gruppe zu stoßen bedeutet für das Individuum stets eine Reise ins Ungewisse, viele offene Fragen und auftretende Unsicherheit:

Who are these other people? Will I fit in here? Will I be liked? What will learning involve? Will I benefit from it? Will I be good enough? Will I like and get on with the leader or teacher? Will the group perform its task effectively? Finally, can I be myself in the group? What can I do and what can't I do (Dörnyei & Ehrmann 1998: 110)?

Muster-Wäbs & Pillmann (vgl. 2003: 21) beschreiben die erste Phase der Gruppenbildung als prägend für den weiteren Arbeitsprozess der Gruppe. Entsteht in dieser Phase kein Vertrauen der Gruppenmitglieder zur Leitung bzw. untereinander, können Misstrauen, Widerstände und Angst die weitere Zusammenarbeit bestimmen. Dörnyei & Ehrmann (vgl. 1998: 110)

vergleichen die Relevanz dieser Phase für das spätere Gruppenleben mit den ersten Monaten eines Menschenlebens: Auch wenn sich noch viel ändern kann und dem Individuum in der Zukunft viele Entwicklungsmöglichkeiten offenstehen, sind die ersten Lebensmonate dennoch prägend und legen wichtige Grundsteine für das weitere Leben. Auch die ersten gemeinsamen Schritte einer neuen Gruppe, die deren Gruppenmitglieder für die weitere Arbeit prägen, müssen bewusst gestaltet werden. Die Gruppenleitung sollte dabei allerdings stets im Kopf behalten, dass es bei den Gruppenmitgliedern auch zu Unzufriedenheit kommen kann, wenn in der Gruppenbildungsphase der Fokus zu sehr auf dem Gruppenprozess liegt und dabei das eigentliche Arbeitsthema in den Hintergrund rückt.

Die Gefühle der Gruppenmitglieder reichen von Angst, Unsicherheit und Misstrauen bis hin zu Neugierde und Freude. Die unterschiedlichen Persönlichkeiten, aus denen sich die Gruppe zusammensetzt, haben vielfältige Bedürfnisse, die es zu befriedigen gilt. Beispielsweise brauchen gewisse Gruppenmitglieder Struktur und Überblick über den Ablauf, andere benötigen die Sicherheit, im Arbeitsprozess kompetent angeleitet zu werden, während ihre Kolleginnen vielleicht zunächst wissen möchten, welchen Ertrag sie aus dem Lernprozess ziehen können etc. (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 26). Die Gruppenbildungsphase ist geprägt von Unsicherheit und konventionellem Umgang miteinander. Stahl (vgl. 2012: 69–70) bezeichnet die erste Struktur, die sich innerhalb der Gruppe herausbildet, als Konventionsstruktur, da alle geltenden Regeln im Dienste der Vorsicht stehen und - auf der Suche der Gruppenmitglieder nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner - hauptsächlich von gesellschaftlich allgemein anerkannten Benimmregeln bestimmt sind.

Prinzipiell stehen alle Gruppenmitglieder einer anspruchsvollen Aufgabe gegenüber: Sie müssen sich in die Gruppe integrieren, indem sie ihr Verhalten mit dem der anderen Personen abgleichen, ohne dabei jedoch ihre Einzigartigkeit als Individuen aufzugeben. Ihre Integration in die Gruppe muss sowohl auf sozialer als auch auf persönlicher Ebene (Bekenntnis zur Gruppe und zumindest teilweise Selbstdefinition als Gruppenmitglied) erfolgen (vgl. Dörnyei & Ehrmann 1998: 111).

Hierarchie und Status

Schon sehr früh im Gruppenprozess bildet sich eine Hierarchie innerhalb der Gruppe heraus. Die Gruppenmitglieder beobachten einander aufmerksam und sprechen in Folge bestimmten Gruppenmitgliedern einen höheren sozialer Status zu als anderen. Gruppenmitglieder

gelangen in der Hierarchie nach oben, indem sie entweder über Kompetenzen verfügen, welche dem Gruppenziel zuträglich sein können, oder indem sie Merkmale vorzuweisen haben, die von der Gruppe als vorteilhaft bewertet werden, wie beispielsweise das Geschlecht, die ethnische Herkunft oder die Zugehörigkeit zu anderen Gruppen (vgl. Dörnyei & Ehrmann 1998: 116–117). Abgesehen davon spielen natürlich auch unbewusste Prozesse² eine nicht zu unterschätzende Rolle. Stahl (vgl. 2012: 88) nennt die Position der Gruppenmitglieder zwischen Informations hunger und Vorsicht als Grund für solche Prozesse. Die beteiligten Individuen sind darauf angewiesen, sich Informationen über die anderen Anwesenden zu beschaffen. Es ist allerdings mit einem gewissen Risiko behaftet, tatsächlich sofort mit den anderen in Kontakt zu treten. Daher greifen Menschen in einer solchen Situation auf ihre bisherigen Erfahrungen zurück und übertragen ihre durch Erfahrungen gewonnenen Muster auf die unbekanntere Situation.

Die jeweilige Position in der Gruppenhierarchie hat umfassende Auswirkungen auf das Individuum: Gruppenmitglieder mit hohem Status im Gruppengefüge haben mehr Einfluss auf das Geschehen, initiieren und erhalten mehr Kommunikationsangebote von anderen Gruppenmitgliedern, kritisieren und unterbrechen andere öfters, geben bei gemeinsamen Aktivitäten vermehrt den Ton an und werden dennoch von der Gruppe positiver bewertet und als kompetenter betrachtet als Personen mit niedrigerem Status innerhalb der Gruppe (vgl. Dörnyei & Ehrmann 1998: 116–117).

Rollen in Gruppen

Nicht nur Statuszuschreibungen finden von Beginn an statt, auch unterschiedlichste Rollen innerhalb der Gruppe werden schon früh im Gruppenprozess besetzt. Dörnyei & Ehrmann (vgl. 1998: 146–147) definieren eine Rolle als bestimmtes Set von Verhaltensmustern, welches mit einer spezifischen Position in der Gruppe einhergeht. Rollen stellen wichtige Instrumente für das menschliche Miteinander in Gruppen dar, weil sie menschliches Verhalten strukturieren, indem sie den einzelnen Gruppenmitgliedern vorgeben, in welchem Rahmen sich ihr Verhalten bewegen darf. Hat ein Individuum eine bestimmte Rolle eingenommen, wird es sich in der Regel rollenkonform verhalten. Eine einmal eingenommene Rolle innerhalb einer Gruppe ist schwer wieder abzulegen, und selbst wenn die Person diese ablegt, bleibt die Rolle als solche bestehen und wird von einem anderen Gruppenmitglied ausgefüllt.

² vgl. diesbezüglich die Begriffe „Übertragung“ und „Gegenübertragung“, nachzulesen beispielsweise bei Auld & Hyman 1991: 123.

Aufgaben der Leitung und methodisches Vorgehen

Aufgabe der Gruppenleitung ist es in dieser Phase, gleichzeitig den Bedürfnissen nach Nähe und Kontaktaufnahme als auch denen nach Struktur und Distanz gerecht zu werden. Die Leitung muss Sicherheit schaffen und einen Rahmen vorgeben, an dem sich die Teilnehmerinnen orientieren können und zur gleichen Zeit flexibel auf Wünsche aus der Gruppe eingehen.

Die Gruppenleitung muss ihre inneren Teammitglieder gut kennen und in dieser Phase die selbstbewusste, die begeisterungsfähige und die strukturierte Seite nach außen kehren, während hingegen die ängstliche oder misstrauische Stimme in Reflexionsphasen befragt werden sollte. In der ersten Gruppenbildungsphase schätzt auch die Lehrkraft ihre Teilnehmerinnen ein, und dabei ist es hilfreich, die eigenen inneren Teammitglieder gut zu kennen und zu verstehen, aus welchem Grund man die Teilnehmerinnen in bestimmte Kategorien und „Schubladen“ einordnet, um Übertragungen im Bedarfsfall bewusst entgegenwirken zu können (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 27).

Das methodische Vorgehen in dieser Phase muss demnach den Teilnehmerinnen ermöglichen, Kontakt mit der Situation herzustellen, indem klare Rahmenbedingungen abgesteckt werden. Außerdem ist es wichtig, den Teilnehmerinnen zu gestatten, in der Gruppe auch emotional anzukommen und sich auf die Lernsituation einzustellen. Weiters ist es von Bedeutung, den Lernenden durch häufig wechselnde Kleingruppenphasen eine erste Kontaktaufnahme untereinander zu ermöglichen. Nicht zuletzt trägt ein möglichst aktivierender Einstieg ins inhaltliche Arbeiten zu einem guten Start der Arbeit in der Gruppe bei (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 29).

2.10.2.1.2.2 Gärung und Klärung (Storming und Norming)

Das Individuum und die Gruppe

Unabhängig davon, wie gut der Anfang einer Gruppe verlaufen ist, treten früher oder später Konflikte unter den Gruppenmitgliedern bzw. zwischen der Gruppe und der Leitung auf:

It is ironical that the developmental phase following group formation [...] may not seem like an improvement [...]. While the initial [...] phase was usually orderly, with students doing their best to avoid any disruptions, during the subsequent [...] phase members feel free to enter into arguments and debates. Peace is often replaced by conflicts and tensions [...] (Dörnyei & Murphey 2003: 52).

Den Grund dafür sieht Stahl (vgl. 2012: 111) darin, dass die Gruppenmitglieder dank der Konventionsstruktur, die sich in der ersten Phase herausgebildet hat, den Rücken freibekommen und sich daran erinnern, dass sie sich in der Gruppe befinden, um auf ihre persönliche Art von der Arbeit in der Gruppe zu profitieren. Aus diesem Grund rücken für die einzelnen Gruppenmitglieder wieder ihre persönlichen Ziele in den Vordergrund, und es kommt unweigerlich zu Konflikten mit Kolleginnen, die unter Umständen andere Ziele verfolgen.

Es ist von großer Wichtigkeit für alle Beteiligten, die auftretenden Konflikte konstruktiv und offen auszutragen, um eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Von besonderer Relevanz ist die Konfliktbearbeitung natürlich in Lernergruppen, die über längere Zeit zusammenarbeiten müssen, also etwa in Sprachkursen, die sich über mehrere Wochen oder gar Monate erstrecken. Mögliche Konflikte innerhalb von Gruppen reichen von Mitgliedern, die untereinander um die Vormachtstellung in der Gruppe kämpfen bis zu Personen, die mit ihrer ursprünglich eingenommenen Rolle im Gruppengefüge nicht zufrieden sind und nun um einen anderen Platz in der Gruppe kämpfen. Ebenso kann es zu Konflikten mit der Leitung kommen, die einzelne Personen als zu einengend bzw. zu viel Freiraum gebend empfinden, und möglicherweise gibt es Gruppenmitglieder, die der Leitungsperson die Führungsrolle innerhalb der Gruppe streitig machen möchten (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 41–46).

Stahl (vgl. 2012: 112–113) betont das fruchtbare Potential von Konflikten, die unter professioneller Anleitung zufriedenstellend ausgetragen werden können. Beispielsweise kommen zuvor tabuisierte Themen auf den Tisch und können bearbeitet werden. Die einzelnen Beteiligten gewinnen an Individualität und ermöglichen das Zustandekommen von echten, nicht mehr nur oberflächlichen Beziehungen innerhalb der Gruppe, welche durch einen unterschiedlichen Grad an Nähe oder Distanz geprägt sind. Außerdem verstärkt sich die emotionale Bindung der Individuen an die Gruppe, da die Gruppenmitglieder echte Emotionen zeigen und sich nicht mehr hinter einer höflichen Fassade verstecken. Nicht zuletzt werden die Ziele der Gruppenmitglieder ausgesprochen und abgeklärt. All das sind Voraussetzungen dafür, dass die Gruppe in Folge leistungsfähig werden kann.

Muster-Wäbs & Pillmann (vgl. 2003: 46–47) beschreiben die Bandbreite der Gefühle der Teilnehmerinnen in dieser Phase von Unsicherheit, Ärger, Enttäuschung und Konkurrenz über

Sensationshunger beim Aufeinandertreffen von Gegnern bis hin zu Wertschätzung, Wichtigsein, Ablehnung oder Einsamkeit. Die Polarisierung von Meinungen, Widerstände, Machtkämpfe, Konkurrenz, Untergruppenbildung und das Ausprobieren neuer Rollen charakterisieren das Verhalten der Gruppenmitglieder. In der zweiten Phase der Gruppenbildung steht für die einzelnen Mitglieder die Abgrenzung von den anderen und das Behaupten der eigenen Identität im Vordergrund, gleichzeitig aber besteht das Bedürfnis nach Bindung an die Gruppe und nach dem Entstehen eines „Wir-Gefühls“.

Aufgaben der Leitung und methodisches Vorgehen

Die Gruppenleitung kehrt in dieser Phase zwei ihrer inneren Teammitglieder nach außen - ihre selbstbewusste Seite, welche ruhig und gelassen die Situation analysiert, sowie ihre strukturierte Seite, die den roten Faden zur Konfliktbewältigung spinnt. Idealerweise beobachtet die Leitung zunächst die sozialen Prozesse in der Gruppe und analysiert diese aus eigener Sicht, um später das Thematisieren und Austragen der Konflikte durch Moderation ihrerseits zu ermöglichen. Wichtig ist dabei, nicht zu früh eine Konfliktlösung zu initiieren, da der Konflikt unter Umständen noch nicht richtig ausgesprochen und im Bewusstsein der Gruppe noch gar nicht vollständig präsent ist. Die Leitung muss Kontroversen zulassen und durch Nachfragen deutlich machen. In der Gesamtgruppe wird die Situation gemeinsam betrachtet, und das unterschiedliche Erleben sowie die verschiedenen Sichtweisen der Einzelpersonen werden transparent gemacht. Danach gilt es, getroffene Vereinbarungen zu hinterfragen und sich auf neue Regeln zu einigen (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 47–51).

Der leitenden Person muss in dieser Phase bewusst sein, dass jedes involvierte Gruppenmitglied die Situation anders erlebt und interpretiert. Aus diesem Grund ist ein Klima des Respekts und der Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen Voraussetzung für die Lösung von Konflikten. Es ist davon auszugehen, dass eine Gruppe, die sich zusammenfindet, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, über Gemeinsamkeiten verfügt, die eine Basis für die spätere Konfliktbewältigung bilden. Tatsächlich können aber auch Konflikte innerhalb der Gruppe auftreten, die sich nicht lösen lassen. Auch in diesem Fall ist es jedoch relevant, Positionen und Sichtweisen unter den Gruppenmitgliedern zu klären (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 49).

2.10.2.1.2.3 Arbeitslust und Produktivität (Performing)

Das Individuum und die Gruppe

During the forming and transition phases, group members get to know each other and develop a sufficient foundation of trust for each other that will allow the group to start making decisions about the division of labour within the group. This is good news for productivity, since effective performance cannot take place without assigning specific tasks to specific people, and this process is oiled by mutual trust: Jack will only contribute his special skills if he trusts Jill to do the same. When this happens, we can start talking about the performing group, which involves the balanced, cohesive group in action, doing what it has been set up for (Dörnyei & Murphey 2003: 54).

In der dritten Phase des Gruppenlebens bieten bestehende Regeln für die Zusammenarbeit Sicherheit und Halt, und die Gruppenmitglieder haben erlebt, dass Konflikte offensiv thematisiert und gelöst werden. Arbeitslust und Produktivität erreichen jetzt ihren Höhepunkt, und der Großteil der fachlich-inhaltlichen Arbeit wird in dieser Phase geleistet. Die involvierten Personen haben ein vertrauensvolles und solidarisches Gefühl zueinander und gegenüber der Leitung entwickelt. Man identifiziert sich mit der Gruppe, übernimmt Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Aufgabe und möchte einen angemessenen Beitrag dazu leisten. Die Kommunikation untereinander verläuft konzentriert und kooperativ, anstehende Aufgaben werden zügig erledigt (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 63–69).

Aufgaben der Leitung und methodisches Vorgehen

Die Leitungsperson muss sicherstellen, dass Lern- und Arbeitsbereitschaft in dieser Phase optimal genutzt werden und keine Langeweile aufkommt, da diese eine empfindliche Störung des Gruppenklimas bewirken kann. Zunächst müssen die Teilnehmerinnen auf das Thema eingestimmt werden, und die Ziele des Lernprozesses sind transparent zu machen. Danach muss die Leitung die passende Sozialform für die gemeinsame Arbeit festlegen. Wird im Plenum gearbeitet, so agiert die Leitung als Lernorganisatorin bzw. -moderatorin, die angemessene Methoden auswählt und gleichzeitig als Expertin für die behandelten Inhalte zur Verfügung steht. Entscheidet sich die Leitungsperson für eine Phase der Kleingruppenarbeit, so ist ein passendes Vorgehen bei der Gruppenbildung - zufällig, aufgrund der persönlichen Neigung der Gruppenmitglieder oder durch gezielte Zusammensetzung durch die Leitung - mit seinen jeweiligen Vor-, und Nachteilen auszuwählen. Während der Kleingruppenarbeit selbst hält sich die Leitung vorwiegend aus dem Arbeitsprozess heraus, damit sich die Fähigkeit zur Selbstorganisation bei den Teilnehmerinnen voll entfalten kann. Sie agiert als

Begleiterin und Beraterin, hilft bei fachlichen oder methodischen Unklarheiten und motiviert im Bedarfsfall zum Weitermachen. Ebenso kann es nötig sein, kleine Aktivierungsübungen in den Arbeitsprozess einzubauen, welche die Arbeitsfähigkeit der beteiligten Personen auch über einen längeren Zeitraum hinweg sicherstellen (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 68–74).

Abschließend ist zu beachten, dass eine Gruppe, die über einen längeren Zeitraum hinweg zusammenarbeiten muss und deren Zusammentreffen zeitlich nicht unmittelbar aufeinander folgen, immer wieder sämtliche Phasen der Gruppenbildung im Eiltempo durchlaufen wird. Die sich wiederholende Aufgabe der Leitung ist es, sicherzustellen, dass alle Beteiligten gut in der Gruppe ankommen, eventuelle Konflikte geklärt werden, die Aufgabenstellung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und dass in den Gruppenmitgliedern Motivation und Lernbereitschaft immer wieder erwachen (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 68).

2.10.2.1.2.4 Ausstieg und Transfer (Dissolution)

Das Individuum und die Gruppe

Wenn die gemeinsame Arbeit einer Gruppe zu Ende geht, reichen die Gefühle der beteiligten Personen von Unsicherheit, Trauer und Angst, den geschützten Rahmen zu verlassen, bis hin zur Freude, etwas erreicht zu haben. So klammern sich manche Gruppenmitglieder innerlich an die Gruppe, manche steigen früher aus und nehmen an der Phase des Abschieds und des Abschlusses von Inhalten gar nicht teil, andere wiederum arbeiten bis zum Schluss intensiv am Thema und wollen nicht zum Abschiednehmen kommen, während andere Gruppenmitglieder Verabredungen für die Zeit nach dem Gruppenende treffen und so tun, als ginge das Gemeinsame noch nicht zu Ende. Andere Teilnehmerinnen tauschen sich in dieser Phase intensiv über den gemeinsam gegangenen Weg aus. Wichtig ist es, auch das Ende der Gruppe ganz bewusst zu gestalten, damit alle Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Emotionen und Bedürfnissen gut auseinandergelassen werden können und einen guten Ausstieg aus dem Gruppenleben sowie einen reibungslosen Übergang in ihren Alltag schaffen (vgl. Muster-Wäbs & Pillmann 2003: 83–88).

Dörnyei & Murphey (vgl. 2003: 161) heben hervor, dass gerade in Sprachkursen besonders viele zwischenmenschliche und gruppenspezifische Prozesse ablaufen, da die Gruppen im Normalfall eher klein sind und die Teilnehmenden dank Unterrichtsmethoden mit kommunikativem Schwerpunkt während des Kurses häufig zusammenarbeiten und einander

daher in der Regel gut kennen lernen. Umso wichtiger ist es, das Ende des Gruppenlebens positiv zu gestalten, den Lernenden ihren Lernfortschritt vor Augen zu führen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihr weiteres Vorgehen beim Erwerb der Fremdsprache zu planen.

Aufgaben der Leitung und methodisches Vorgehen

Muster-Wäbs & Pillmann (vgl. 2003: 89–91) betonen, wie wichtig es für die Leitungsperson ist, ihren eigenen Umgang mit Abschieden zu kennen. Das gilt insbesondere dann, wenn sie selbst Abschiede gerne hinauszögert bzw. am liebsten ohne Abschiednehmen aus einer Situation geht. Diese persönlich bevorzugten Verhaltensweisen dürfen in der letzten Phase der Arbeit mit Gruppen nicht zum Tragen kommen. Die Gruppenleitung hat dafür zu sorgen, dass die Teilnehmerinnen am Ende des gemeinsamen Arbeitens wissen, was sie gelernt haben und wie sie das Gelernte in der Praxis umsetzen können, dass sie voneinander Abschied nehmen können und eventuell Unausgesprochenes noch auf den Tisch kommen kann. „Formal closure activities should recognize that something valuable will never exist again in the same way and that the relations among the members are changing for good, and they should celebrate what the group and its members have been able to do“ (Dörnyei & Ehrmann 1998: 152). Außerdem ist es für die Professionalisierung der Leitung von großer Bedeutung, auswertbare Rückmeldungen von den Gruppenmitgliedern zu erhalten und daraus Erkenntnisse zu ziehen, die sie in die Arbeit mit zukünftigen Gruppen im Sinne einer ständigen Weiterentwicklung einfließen lassen kann.

2.10.2.2 Lernverhalten und Lerneinstellungen

2.10.2.2.1 Gruppenkohäsion als Voraussetzung für aktive Beteiligung am Unterricht

Wie in Kapitel 3.6. dargelegt, haben auf der Ebene von Lernverhalten und Lerneinstellungen der Gruppenmitglieder einerseits eine stattfindende Kooperation zwischen den Beteiligten sowie andererseits die aktive, eigenständige und partizipative Arbeit der Lernenden am Gruppenziel einen positiven Einfluss auf das Klassenklima.

Im vorhergehenden Kapitel wurde dargelegt, welche komplexen Prozesse ablaufen, sobald Individuen sich zu einer Gruppe zusammenfinden, um gemeinsam zu lernen. Zu Beginn muss der Kontakt zu den anderen Gruppenmitgliedern hergestellt werden, die einzelnen Beteiligten haben ihre Rollen innerhalb des Gruppengefüges zu finden, gemeinsame Gruppennormen und –regeln schaffen Struktur und Orientierung, die Gruppenmitglieder arrangieren sich mit dem

Stil der Gruppenleitung. Nach der ersten Kontaktaufnahme und einer vorsichtigen Phase des Kennenlernens folgt die - manchmal turbulente - Phase von Gärung und Klärung, in der die Beteiligten Konflikte untereinander und mit der Leitung austragen, unter Umständen zu Beginn eingenommene Rollen abzustreifen und neue einzunehmen versuchen und ihre Individualität gegenüber der Gruppe verteidigen, während sie gleichzeitig auf der Suche nach einem „Wir“-Gefühl sind. Die einzelnen Gruppenmitglieder haben also - neben dem eigentlichen Lernziel, das die Gruppe zusammengeführt hat - einige anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen, welche die Relevanz der inhaltlichen Arbeit für sie eventuell etwas in den Hintergrund rücken lässt. Was das Lernverhalten und die -einstellungen der beteiligten Personen betrifft, so ist naheliegend, dass eine kooperative Zusammenarbeit untereinander nur beschränkt möglich und erfolgreich sein wird, solange die Gruppenmitglieder einander noch nicht gut genug kennen und das Vertrauen zueinander fehlt. Ebenso können noch nicht gelöste Konflikte innerhalb der Gruppe kooperatives Arbeiten behindern. Zudem gibt es möglicherweise prinzipiell motivierte und lernwillige Gruppenmitglieder, die jedoch von Angst und Unsicherheit, welche die Anfangssituation in einer Gruppe mit sich bringt, daran gehindert werden, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen.

Daher ist es von großer Wichtigkeit, dass die Gruppe mit Hilfe der Leitung erfolgreich die ersten beiden Gruppenbildungsphasen durchläuft, damit sie schließlich die gemeinsame Phase von Arbeitslust und Produktivität erreichen kann. Erst hier ermöglichen es das entstandene Vertrauen zueinander und die vorhandene Akzeptanz zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern, dass sich die Lernenden voll entfalten und sich aktiv am Unterricht beteiligen können, ohne Angst vor einem eventuellen Gesichtsverlust haben zu müssen.

Idealerweise entwickelt sich die Gruppe in dieser Phase zu einer kohäsiven Gemeinschaft, also zu einer Gruppe mit starkem Zusammenhalt und ausgeprägtem „Wir“-Gefühl. Mullen & Copper (vgl. 1994) nennen drei Grundkomponenten, über die kohäsive Gruppen verfügen: positive zwischenmenschliche Beziehungen, Einsatz für das Erreichen des Gruppenziels und Stolz in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit. Auch Dörnyei & Murphey (vgl. 2003: 62–63) halten diese Aspekte für relevant, liefern allerdings ein detaillierteres Spektrum an Merkmalen kohäsiver Gruppen:

Die Gruppenmitglieder

- gehen freundlich und wertschätzend miteinander um und bieten einander aktive Unterstützung bei Problemen an
- hören einander aufmerksam zu
- respektieren Gruppennormen und verhindern das Auseinanderbrechen der Gruppe
- nehmen freiwillig an Gruppenaktivitäten und an gemeinsam zu lösenden Aufgabenstellungen teil und kooperieren gerne miteinander
- arbeiten problemlos mit unterschiedlichen Kolleginnen zusammen; die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen gestaltet sich daher flexibel
- beteiligen sich aktiv an Gesprächen und geben persönliche Informationen preis
- identifizieren sich mit der Gruppe („wir“)
- wetten mit Mitgliedern anderer Gruppen
- äußern sich zufrieden über das Gruppenleben
- verbringen auch ihre Freizeit teilweise mit anderen Gruppenmitgliedern

Kohäsive Gruppen bilden demnach die Basis und Voraussetzung dafür, dass die Gruppenmitglieder positive Einstellungen zum Lernen in der Gemeinschaft entwickeln können, und die von Hilfsbereitschaft und gegenseitigem Respekt geprägte Atmosphäre in der Gruppe ermöglicht es ihnen, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbringen zu können. Aussagen von Lernenden (vgl. Senior 1997: 6) bestätigen diese Annahmen:

Some state openly and without prompting, that they believe they learn more efficiently in classes where they feel relaxed. It appears that students feel less vulnerable and are less nervous about practicing language forms in front of their peers when they find themselves in the sheltered, nurturing environment of a bonded class group (Senior 1997: 6).

Auch Ya-Hui Chang (vgl. 2010: 150) kommt in zahlreichen Interviews mit Sprachenlernerinnen zum Ergebnis, dass diese die Kohäsion als wichtigstes Merkmal einer guten Gruppe betrachten, in der effizientes Lernen stattfinden kann.

In ihren Untersuchungen stellt Senior (vgl. 1997, 1998) wiederholt fest, dass auch Sprachlehrer nicht unbedingt ruhige, fügsame und fleißige Lernergruppen als „gut“ bezeichnen, sondern solche, die einen starken Zusammenhalt aufweisen: „The criterion against which all the teachers [...] judged the quality of their classes was the level of cohesion

which their classes had achieved: the degree to which they perceived that their classes had *gelled, clicked or bonded*“ (Senior 1998: 1). „They clearly perceived that any class with a positive whole–group atmosphere was ‘good’, whereas any class which lacked a spirit of group cohesion was unsatisfactory, even if it was composed of high–achieving students” (Senior 1997: 3). Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Sprachlehrerinnen im Allgemeinen viele Gedanken um eine gute Atmosphäre in ihrer Lernergruppe machen. Hadfield (vgl. 1992: 7) erhielt bei einer Umfrage unter britischen Sprachlehrerinnen zum Thema „Probleme im Unterrichtsalltag“ die überraschende Rückmeldung, dass die Themen „fehlende Gruppenkohäsion“ und „schlechte, unkooperative Atmosphäre im Klassenzimmer“ gar ganz oben auf den Listen der befragten Unterrichtenden rangierten.

2.10.2.2 Weitere Vorteile kohäsiver Gruppen

Es wurde bereits festgestellt, dass eine Gruppe mit starkem Zusammenhalt es den Lernenden ermöglicht, erfolgreich mit den übrigen Gruppenmitgliedern zu kooperieren und sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Die Forschung zeigt auf, dass kohäsive Gruppen generell produktiver sind als solche, deren Mitglieder lediglich einen losen Zusammenschluss von Individuen bilden (vgl. Dörnyei & Malderez 1999; Mullen & Copper 1994). Der Grund liegt neben den oben genannten auch darin, dass sich Mitglieder von kohärenten Gruppen der Gruppe gegenüber verpflichtet fühlen und eine geradezu moralische Verantwortung verspüren, zum Erreichen des Gruppenziels beizutragen. Die auf das Ziel ausgerichteten Gruppennormen haben einen starken Einfluss auf das Individuum (vgl. Dörnyei & Malderez 1999: 10). Demnach kann eine gute Gruppe mit starkem Zusammenhalt es auch schaffen, eventuell weniger motivierte und inaktivere Gruppenmitglieder mitzureißen und auch diese zu mehr Leistung anzuspornen. Dörnyei (vgl. 2001: 43) hebt in seinen Untersuchungen hervor, dass der Gruppenzusammenhalt einen erheblichen Einflussfaktor auf die Lernmotivation der einzelnen Beteiligten darstellt. In kohärenten Gruppen gibt es bedeutend weniger „Trittbrettfahrer“, die aus der Zugehörigkeit zur Gruppe Nutzen ziehen, ohne jedoch selbst Beiträge zum Erreichen des Gruppenziels zu leisten (vgl. Dörnyei & Malderez 1999: 10). Es wurde in den vorherigen Kapiteln schon mehrmals darauf hingewiesen, dass diese Erkenntnisse für den Sprachunterricht von ganz besonderer Relevanz sind, denn „[...] language learning is, by its very nature, a collective endeavor, and [...] learning takes place most effectively when language classes pull together as unified groups” (Senior 2002: 204).

2.10.2.2.3 Wege zum Gruppenzusammenhalt

2.10.2.2.3.1 Was Gruppen zusammenschweißt

In Kapitel 3.10.2.2.1. wurden positive zwischenmenschliche Beziehungen als Grundkomponenten von kohärenten Gruppen genannt. Dazu ist zu sagen, dass Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern zunächst aufgrund von persönlicher Anziehung und Sympathie entstehen. Hier spielen das äußere Erscheinungsbild, die nach außen wahrgenommenen, für das Gruppenziel relevanten Kompetenzen, sowie Übereinstimmungen in Bezug auf Interessen, Hobbies, persönliche Lebensumstände etc. eine Rolle. Interessanterweise sind diese Faktoren im Gruppenleben auf längere Sicht eher irrelevant, da in reifen, produktiven Gruppen anfängliche Sympathien und Antipathien durch die Akzeptanz der anderen ersetzt wird. Die übrigen Gruppenmitglieder werden mit ihren Eigenschaften, persönlichen Stärken und Schwächen wertschätzend, aber nicht wertend wahrgenommen. Gegenseitige Akzeptanz schafft die Basis für einen starken Gruppenzusammenhalt und kann sogar negative Emotionen und persönliche Probleme zwischen Gruppenmitgliedern überwinden (vgl. Dörnyei 2007: 720). Neben dieser gegenseitigen Akzeptanz sind auch der Einsatz für das Erreichen des Gruppenziels und Stolz in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit wichtige Bestandteile eines starken Gruppenzusammenhalts. Es stellt sich also die Frage, welche Faktoren die Entwicklung einer kohärenten Gruppe begünstigen.

Die folgenden Punkte stellen eine Zusammenschau aus den Forschungsergebnissen von Dörnyei & Ehrmann (1998: 141–145) sowie Dörnyei (vgl. 2007: 721–722) dar:

- Kennenlernen der Gruppenmitglieder, Austausch authentischer persönlicher Informationen
- „Gruppengeschichte“: Je mehr Zeit eine Gruppe miteinander verbringt und je mehr denkwürdige Erlebnisse die gemeinsame Zeit prägen, desto kohäsiver ist die Gruppe.
- Räumliche Nähe, Kontakt und Interaktion
- Aktivitäten, deren Durchführung sich für die Gruppenmitglieder lohnen. Lohnende Faktoren sind etwa die Freude am Tun, die Anerkennung der Gruppe oder der Leitung, oder der persönliche Nutzen, der aus der Aufgabe gewonnen wird.
- Öffentliches Bekenntnis zur Gruppe
- Zugangsbeschränkungen: elitäre Gruppen sind attraktiv für Außenstehende, und Mitglieder elitärer Gruppen schätzen es, diesen anzugehören

- Gemeinsames Entwickeln eines „Gruppenmythos“: Die Gruppe gibt sich selbst einen Namen, ein Dresscode wird vereinbart, Gruppenrituale entstehen
- Außercurriculare Unternehmungen (Exkursionen, gemeinsames Abendessen etc.)
- Zusammenarbeit, um Gruppenziele zu erreichen: Müssen die Gruppenmitglieder beim Erfüllen einer Aufgabe kooperieren, so haben sie während dieser Zeit die gleichen Ziele und stehen daher den Handlungen der anderen Gruppenmitglieder positiv gegenüber. Diese positive Grundhaltung kann sich auch im weiteren Gruppenleben fortsetzen.
- Wettstreit mit anderen Gruppen
- Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen
- Solidarität gegen einen gemeinsamen Feind, Bedrohung von außen: In einem Sprachkurs kann etwa eine schwierige Prüfung eine solche Bedrohung darstellen.
- Präsenze Gruppenleitung, die mit gutem Beispiel vorangeht.

Im folgenden Kapitel werden beispielhaft einige Übungen vorgestellt, welche die Lehrkraft einsetzen kann, um denkwürdige und einzigartige Situationen im Unterricht zu schaffen, welche großes Potential haben, einen festen Platz in der Gruppengeschichte einzunehmen, oder welche der Gruppe helfen können, ein starkes, positives „Wir-Gefühl“ zu entwickeln und sich in ihrer Einzigartigkeit von anderen Gruppen abzugrenzen.

2.10.2.2.3.2 Gruppengeschichte und Gruppenmythos: Unterrichtsvorschläge

„Die Kissen“

Die im Nachfolgenden knapp skizzierte Übung entstammt der vom Franzosen Bernard Dufeu entwickelten Methode der Sprachpsychodramaturgie bzw. Psychodramaturgie Linguistique, kurz PDL (vgl. Dufeu 2003: 188–193), einem alternativen Ansatz für den Fremdsprachenunterricht.

Der Übung liegt das Prinzip der Gruppenprojektion zugrunde. In zwei Untergruppen wird zunächst je eine imaginäre Gestalt erfunden. Dabei gilt die Regel, dass einmal genannte Informationen (z.B. bezüglich Name, Alter, Geschlecht, Aussehen, Interessen etc.) für alle bindend sind, es können lediglich neue Informationen hinzugefügt werden. Haben die beiden Figuren Gestalt angenommen, so schlüpft jeweils ein Gruppenmitglied in ihre Rolle, einige Gruppenmitglieder geben dabei sprachliche Unterstützung, und die übrigen Lernenden verwandeln sich in Journalistinnen, welche die Figur der anderen Gruppe zu ihrem Leben

befragen. Nach den Interviews kehren alle Lernenden in ihre Ausgangsgruppen zurück und berichten von den Interviewergebnissen. Danach wird von der Gruppe ein Ort festgelegt, an dem die beiden Gestalten aufeinandertreffen sollen. Anschließend wird diese Begegnung von der Gruppe gespielt, wobei beispielsweise zwei Gruppenmitglieder in die Rollen der Gestalten schlüpfen und die übrigen Lernenden Ideen und sprachlichen Input liefern oder das Aufeinandertreffen in Paarbegegnungen stattfindet. Die PDL sieht auch sogenannte Aufladungsphasen der Protagonistinnen vor, in denen die Trainerin benötigtes Sprachmaterial liefert und die Protagonistinnen für die Begegnung sprachlich fit macht. Außerdem wird danach in der Regel die Situation unter einem veränderten Parameter (z.B. anderer Ort, Begegnung zehn Jahre später, veränderte Stimmungslage der Protagonisten etc.) nochmals durchgespielt, um das verwendete Sprachmaterial bei den Lernenden zu festigen.

Diese Übung nimmt oftmals einen wichtigen Platz in der Gruppengeschichte ein. Die gesamte Gruppe ist an der Entwicklung der imaginären Gestalten beteiligt und kann sich daher leicht mit den Figuren identifizieren. Außerdem entstehen oft höchst interessante Begegnungen von skurrilen Gestalten an ungewöhnlichen Orten, welche den Lernenden lange Zeit im Gedächtnis bleiben und teilweise auch im weiteren Unterrichtsverlauf immer wieder auftauchen. Viele weitere Übungen aus der PDL haben das Potential, Gruppen zusammenzuschweißen und denkwürdige Stationen im Leben der Gruppe darzustellen³.

Einen Gruppennamen finden: „The Smelly-foot Tribe“

Die Idee zu dieser Übung stammt von Jill Hadfield (vgl. 1992: 50). Die Lernenden bilden Untergruppen und finden für sich selbst einen Namen, der gemeinsame Charakteristika der Gruppenmitglieder repräsentiert. Danach können ihnen die übrigen Anwesenden bis zu zwanzig Entscheidungsfragen stellen, um herauszufinden, welche Überlegungen hinter dem Namen stecken. Im Anschluss haben die Lernenden fünf Versuche, um den korrekten Gruppennamen zu erraten. Die Übung wird so lange fortgesetzt, bis alle Gruppennamen erraten wurden.

Um die Gruppe als Ganzes zu stärken, kann es von Vorteil sein, die Gesamtgruppe einen Namen finden zu lassen und diesen dann entweder von der Lehrkraft oder aber von einer anderen Lernergruppe erraten zu lassen. Die zweite Variante hilft der Gruppe bei der Abgrenzung von anderen Gruppen.

³ vgl. dazu Dufeu 2003, insbesondere Übungen zur Gruppendramaturgie und zu Märchen und Mythos sowie zur Arbeit mit Gedichten und Gruppenspiegel

Ein Loblied auf die Gruppe vortragen: „Praise Songs“

Die Idee zur folgenden Übung entstammt der Dramapädagogik (vgl. Duff & Maley 2005: 169). Die Lehrkraft erklärt den Lernenden, dass sie ein Loblied auf die Gruppe gestalten und im Anschluss vortragen werden. Zunächst sammeln die Lernenden in Untergruppen positive Adjektive, Nomen und Verben, welche die Gruppe möglichst gut nach außen repräsentieren. Danach bildet jede Kleingruppe aus den gesammelten Wörtern Sätze nach einem vorgegebenen Muster („Wir sind ein fröhliches Team, das gerne zusammen lacht“, „Wir sind eine zusammengeschweißte Gemeinschaft, die immer konzentriert arbeitet“, etc.) Im Anschluss werden alle gebildeten Sätze vorgetragen, und die Gruppe wählt ihre zehn Lieblingssätze aus. In Kleingruppen bereiten die Lernenden nun eine Präsentation ihres „Loblieds auf die Gruppe“ vor, welches Elemente wie Gesang, Sprechgesang, Rhythmus, Geräusche, Bewegung etc. miteinbeziehen kann.

Eine Werbeanzeige für die Gruppe verfassen: „Group Advert“

An den Wänden des Klassenzimmers werden Werbungen aus Zeitschriften befestigt. Die Lernenden erhalten einen Fragebogen mit Quizfragen zu diversen Produkten, die sie beim Durchlesen der Werbungen so schnell wie möglich beantworten sollen. Nach der Korrektur der Antworten sammelt die Gruppe - inspiriert durch die eben gelesenen Werbeanzeigen - positive und möglichst reißerische Adjektive, die in der Werbung Verwendung finden. Danach bekommen die Lernenden die Aufgabe, sich vorzustellen, dass ihre Lehrkraft sie nicht weiter unterrichten kann und sie eine andere Lehrerin finden müssen. Da aber die anderen Lehrkräfte angeblich äußerst beschäftigt und nicht interessiert an noch mehr Arbeit sind, müssen in Untergruppen mithilfe der gesammelten Adjektive möglichst überzeugende Werbeanzeigen für die Kursgruppe verfasst werden.

Auch diese auf Hadfield (vgl. 1992: 78–79) basierende Übung hilft den Lernenden dabei, sich der positiven Charakteristika ihrer Gruppe zu besinnen und ein starkes „Wir-Gefühl“ zu entwickeln.

2.10.3 Instruktionsbezogene Dimension: Verbesserung des Unterrichtsklimas

2.10.3.1 Unterrichtsgestaltung

In Kapitel 3.6. wurden Vermittlungsqualität, Abwechslung, Offenheit sowie Möglichkeit zur Mitwirkung und Selbsttätigkeit als das Unterrichtsklima positiv beeinflussende Faktoren

genannt. Im Folgenden soll diskutiert werden, was diese recht oberflächlichen und allgemein gehaltenen Begriffe für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht konkret bedeuten.

2.10.3.1.1 Vermittlungsqualität – Zur Beschaffenheit „guter“ Aufgaben

Krenn (vgl. 2006: 18–22) nennt Signifikanz, Training und Mediation als die drei Hauptkriterien für die Beschaffenheit von lernwirksamen Aufgaben im Sprachunterricht.

Nur wenn Lernende eine Aufgabenstellung als signifikant - also als wichtig und bedeutsam für den Spracherwerb - erleben, sind sie wirklich motiviert, sich auf diese einzulassen. Als für die Lernenden signifikant werden in der Regel Aufgaben betrachtet, welche Elemente beinhalten, die mitteilungsbezogene Kommunikation ermöglichen. Dies ist naheliegend, da es das Bedürfnis sich mitzuteilen und Kommunikationspartner zu verstehen ist, das Lernende antreibt, eine fremde Sprache zu erlernen. Krenn (vgl. 2006: 20) merkt an, dass im Fall von erwachsenen Lernenden oftmals auch die abstrakte Beschäftigung mit der Zielsprache ihr Kommunikationsbedürfnis befriedigen kann. Dies gilt aber mit Sicherheit nicht für alle Erwachsenen, die eine Fremdsprache erlernen, und insbesondere nicht im gleichen Ausmaß für Kinder und Jugendliche, die eher personalisierte Aufgaben als signifikant erleben:

Personal involvement is one very effective way of enhancing motivation. By this, we mean making learning content personally meaningful. If learners feel that what they are asked to do is relevant to their own lives, and that their feelings, thoughts, opinions and knowledge are valued, and crucial to the success of the activities, then they will be fully engaged in the tasks [...] (Griffiths & Keohane 2000: 1).

Eine Fremdsprache zu erlernen ist zumindest teilweise mit dem Erwerb von Fertigkeiten gleichzusetzen. Fertigkeiten sind erlernte Handlungen, die bewusst eingesetzt werden können. Sie können in Teilfertigkeiten zerlegt werden, und diese wiederum werden im Unterricht im Rahmen geeigneter Aufgabenstellungen erlernt und automatisiert. Um ein gezieltes Fertigkeitentraining zu ermöglichen, muss klar sein, welche Teilfertigkeit eine Aufgabe trainieren möchte, die jeweilige Aufgabe muss die Lernenden auf relevante Phänomene der Zielsprache aufmerksam machen, ihr Schwierigkeitsgrad sollte nur knapp über dem Kenntnisstand der Lernenden liegen, und die Aufgabe muss das Üben und Wiederholen des Lernstoffs implizieren und somit das Speichern der Inhalte im Langzeitgedächtnis fördern (vgl. Krenn 2006: 20–21).

Unter Mediation versteht Krenn (vgl. 2006: 21–22) Rückmeldungsprozesse, die es den Lernenden ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu steuern. Dazu gehören etwa die Thematisierung des Lernprozesses innerhalb des Unterrichts, ein Strategietraining, Lernberatung, effiziente Prüfungsvorbereitung etc.

2.10.3.1.2 Abwechslung - Langeweile als Motivationskiller

Mit großer Wahrscheinlichkeit haben alle Unterrichtenden schon einmal am eigenen Leib erfahren, wie negativ und lähmend sich aufkommende Langeweile unter den Lernenden auf das Unterrichtsklima auswirken kann. Prinzipiell können sich Menschen bei vorhandenem Interesse auch in den langweiligsten und inspirationslosesten Lernumgebungen konzentrieren und den Lernprozess aufrecht erhalten, da sie über Strategien verfügen, sich selbst zu motivieren.

Dörnyei (vgl. 2001: 75) nennt jedoch zwei Hauptprobleme, die auftreten, wenn Menschen, die sich in einem Lernkontext befinden, Langeweile verspüren. Einerseits sind gelangweilte Menschen empfänglich für Störungen und Unterbrechungen jeder Art und können schnell aus ihrer Konzentration gerissen werden, andererseits kann auch langweiliger Unterricht zwar unter Umständen kurzfristig betrachtet gute Lernresultate nach sich ziehen, motiviert aber in der Regel die Lernenden nicht dazu, sich auf lange Sicht mit vollem Einsatz ins Thema zu vertiefen.

Empfehlenswert für die Unterrichtspraxis ist daher Abwechslung bei Themen, Sozialformen, Fertigkeiten, Übungen, die den verschiedenen Lerntypen entsprechen, Unterrichtsmaterialien, Präsentation der Inhalte, lehrer- und schülerzentrierten Phasen und unter Umständen auch bei der räumlichen Organisation des Klassenzimmers. Zudem gibt es bestimmte Elemente, welche Aufgabenstellungen für die Lernenden potentiell interessant machen und von der Lehrkraft bei der Erstellung der Aufgaben bewusst eingesetzt werden können, um Monotonie im Unterricht zu vermeiden. Potentiell interessante Aufgaben sind beispielsweise solche, die herausfordernde Elemente beinhalten, interessante oder humorvolle Inhalte bieten oder für die Lernenden neuartige oder unerwartete Elemente enthalten. Weiters ist es von Vorteil, wenn die gestellten Aufgaben die Phantasie der Lernenden anregen, eine Wettbewerbssituation schaffen und nicht zuletzt die Lernenden und ihre Persönlichkeit berücksichtigen etc. (vgl. Dörnyei 2001: 74–77).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Curricula und insbesondere Lehrwerke, die in den meisten Fällen das Unterrichtsgeschehen kontrollieren, der Lehrkraft zumeist viel Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung nehmen und es deshalb schwierig sein kann, die oben genannten Faktoren konsequent in der Praxis umzusetzen. Außerdem bedeutet es für Unterrichtende einen erheblichen Zusatzaufwand, unattraktive Übungen aus dem Lehrwerk in potentiell interessante umzuwandeln bzw. eigene Aufgabenstellungen zum Thema zu entwickeln. Engagierte Lehrkräfte müssen darauf achten, mit ihren persönlichen Ressourcen schonend umzugehen und vielleicht des Öfteren einen Kompromiss zwischen monotonen Lehrbucheinheiten und fesselnden und kreativen Aufgabenstellungen, welche die Lernenden begeistern, zu finden.

2.10.3.1.3 Offenheit des Unterrichts, Mitwirkung und Selbsttätigkeit der Lernenden

Es erscheint naheliegend, dass eine Fremdsprache am schnellsten erworben wird, wenn die Lernenden selbst in der Sprache aktiv werden und möglichst vielfältige Gelegenheiten erhalten, ihre Hypothesen über die fremde Sprache in der Praxis auszuprobieren - im Rahmen von Aufgabenstellungen, welche die Lernenden nicht durch starre Strukturen einengen, sondern ihnen Raum zum Experimentieren bieten. „Der effektivste Spracherwerb, das wissen wir, geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber. Der Unterricht muss daher genügend Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln der Lernenden zur Verfügung stellen“ (Portmann–Tselikas 2001: 14). Es stellt sich die Frage, in welchen konkreten Unterrichtskonzepten und –methoden sich diese Überlegungen im Sprachunterricht niederschlagen.

2.10.3.1.3.1 Aufgabenorientierung - Aktive Lernende im Unterricht

Portmann–Tselikas (vgl. 2001: 13–15) stellt fest, dass die Lehrkraft das Lernresultat der im Unterricht anwesenden Individuen nicht steuern kann. Es liegt bei den Lernenden, auf das Angebot der Lehrkraft einzusteigen und damit einen Lernprozess in Gang zu setzen. Demnach sind nur die angebotenen Aktivitäten im Unterricht durch die Lehrkraft direkt beeinflussbar. Der Einfluss auf innere Prozesse der Lernenden kann nur indirekt erfolgen, nämlich durch das, was die Lehrkraft tut, und dadurch, wie sie es tut. Eine Aufgabe ist demnach „[...] die entscheidende Schnittstelle zwischen den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft [...] und den für den Unterrichtserfolg entscheidenden kognitiven Prozessen der Lernenden [...]“ (Portmann–Tselikas 2010: 1167).

Die primäre Aufgabe des Sprachunterrichts ist es folglich, möglichst attraktive Angebote für die Lernenden zu schaffen und diese so intensiv wie möglich in Kontakt mit der fremden Sprache zu bringen. Dies erfolgt im Idealfall im Rahmen von Aufgabenstellungen, in denen sich die Lernenden selbst orientieren und ihr bereits erworbenes Wissen einsetzen müssen, um das angestrebte Ziel zu erreichen sowie Arbeitsprozesse, in denen die Lernenden selbst ihre Fortschritte und Ergebnisse als erste beurteilen müssen. Diese Überlegungen führen zum Konzept eines aufgabenorientierten Unterrichts.

Portmann–Tselikas (vgl. 2010: 1169) definiert die folgenden Parameter als Minimalkriterien einer Aufgabe - in Abgrenzung zur Übung - im Sprachunterricht:

- Aufgaben verfolgen fremdsprachendidaktische Ziele und sind in den Lehrplan einbindbar.
- Aufgaben sind produktorientiert.
- Die Lernenden organisieren und steuern ihren Arbeitsprozess selbst, sie beurteilen als Erste ihre erarbeiteten Lösungen.
- Aufgaben beinhalten kommunikative Aktivitäten oder führen zu solchen hin.
- Die Erarbeitung der Lösung bewirkt bei den Lernenden Momente der Sprachaufmerksamkeit, in denen der jeweils adäquate Sprachgebrauch thematisiert wird.

Ellis (vgl. 2003: 9–10) wiederum definiert Aufgaben wie folgt:

- Eine Aufgabe ist ein Plan für die Aktivitäten der Lernenden. Aufgrund der Offenheit der Aufgabenstellung kann, aber muss das Resultat nicht den beabsichtigten Ergebnissen der Lehrkraft entsprechen.
- Aufgaben legen einen Schwerpunkt auf Bedeutung und pragmatischen Sprachgebrauch. Sprachkönnen soll durch aktive Kommunikation entwickelt werden.
- Aufgaben sind geprägt von wirklichkeitsnahem Sprachgebrauch. Wie in der Realität müssen Lernende untereinander Absprachen bezüglich ihres Vorgehens treffen, Missverständnisse aus dem Weg räumen etc.
- Alle vier Fertigkeiten können durch Aufgaben trainiert werden.
- Aufgaben setzen vielfältige kognitive Prozesse in Gang. Um eine Aufgabe zu lösen, müssen Lernende etwa Informationen auswählen, ordnen, begründen und evaluieren.

- Am Ende der Aufgabe steht ein kommunikatives Ergebnis.

Gemeinsam ist diesen beiden Definitionsversuchen zunächst einmal die Ergebnisorientierung von Aufgaben. Am Ende einer Aufgabe haben die Lernenden ein Produkt (in schriftlicher oder mündlicher Form) vorzuweisen, das sie erarbeitet haben. In beiden Definitionen wird außerdem die eher offene Beschaffenheit einer Aufgabe festgehalten. Es wird darauf hingewiesen, dass nicht die Lehrkraft das Vorgehen diktiert, sondern die Lernenden selbst ihre Arbeit organisieren müssen. Demnach muss die Lehrkraft unter Umständen auch darauf vorbereitet sein, dass der Arbeitsprozess in eine etwas andere Richtung läuft als erwartet. Ellis betont des Weiteren, dass Aufgaben realitätsnahen Sprachgebrauch fördern und diverse kognitive Prozesse in Gang setzen. Für Portmann–Tselikas hingegen ist von Relevanz, dass auch im Rahmen selbständig zu lösender Aufgaben Reflexionsphasen auftreten, in denen die Lernenden die Adäquatheit sprachlicher Mittel überprüfen.

Wenngleich sich die Forschung bezüglich einer Definition des Begriffs Aufgabe nicht ganz einig ist, so kann doch festgehalten werden, dass es beim Schlagwort Aufgabenorientierung darum geht, ein Alternativmodell zum lehrerzentrierten und meist kleinschrittigen Unterricht zu schaffen. Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, selbst aktiv zu werden und ihren Lernprozess mitzugestalten (vgl. Portmann–Tselikas 2010: 1169).

Aufgaben [...] öffnen den Horizont. Sie konfrontieren die Lernenden mit einer gewissen sachlichen, kognitiven und sprachlichen Komplexität und fordern sie auf, eigene Wege zur Lösung und eigene Wege für ihre Darstellung zu finden. [...] Aufgaben sollen nicht nur Freiräume schaffen, sie müssen auch die notwendigen Angaben liefern, damit diese Freiräume sinnvoll strukturiert und fruchtbar genutzt werden können (Portmann–Tselikas 2001: 16).

2.10.3.1.3.2 Beispiele für aufgabenorientierte Unterrichtskonzepte

In Folge sollen beispielhaft konkrete Unterrichtskonzepte skizziert werden, die den Ideen des aufgabenorientierten Lernens entsprechen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass die Lehrkraft für eine bestimmte Zeit in den Hintergrund tritt und den Lernenden Raum für eigenständiges Arbeiten lässt. Wie in Kapitel 3.10.3.1.3.1. erwähnt, muss dabei eine durchdachte Aufgabenstellung den Arbeitsprozess strukturieren und diesem eine Richtung geben.

Projektarbeit

Ein Projekt kann definiert werden als eine zeitlich begrenzte, auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt ausgerichtete Unternehmung im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die Lernenden selbständig aktiv werden (vgl. Schart 2010: 1172). Auf den ersten Blick scheint diese Definition sehr nahe an jener von Aufgaben im Allgemeinen zu liegen. Sowohl bei Schart (vgl. 2010: 1173) als auch bei Hoffmann & Schart (vgl. 2008: 32) ist jedoch der Hinweis zu finden, dass ein Projekt als eine sogenannte Maxi-Aufgabe zu verstehen ist. In einem zeitlich begrenzten Rahmen werden demnach Teilaufgaben so aneinander gekoppelt, dass die Lernenden sukzessive einem zuvor gemeinsam definierten Ziel näherkommen.

Die Arbeit erfolgt in mehreren aufeinanderfolgenden Phasen, die von der Themenfindung, der Projektstrukturierung, der Informationssuche und –aufbereitung sowie der Präsentation der Ergebnisse bis hin zur Evaluation reichen. Dazwischen werden wiederholt Phasen zur sprachlichen Vorbereitung dieser Arbeitsschritte eingeschoben (vgl. Schart 2010: 1173–1174).

Legutke (vgl. 2003: 261) unterscheidet drei Typen von möglichen Projekten im Sprachunterricht. Begegnungsprojekte führen zu direkten Kontakten mit Zielsprachensprecherinnen im Klassenzimmer, in der näheren Umgebung oder im Zielsprachenland. Daneben existieren Korrespondenzprojekte sowie Textprojekte, welche ausschließlich von Texten (Literatur, Internet etc.) ausgehen.

Hoffmann & Schart (vgl. 2008: 30) betonen die hohe Relevanz von Projektarbeit für den Alltag der Lernenden. Die Konfrontation mit komplexen Sachverhalten, deren eigenständige und eigenverantwortliche Erschließung, die Gestaltung von Entscheidungsprozessen und die Präsentation der eigenen Ergebnisse vor anderen kann in den Lernenden Vertrauen in ihre eigenen Handlungspotentiale wachsen lassen und es ihnen erleichtern, sich auch in der Realität aktiv, kritisch und verantwortungsbewusst an der Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt mitzuwirken.

Stationenlernen

Beim Stationenlernen unterteilt die Lehrkraft ein zu bearbeitendes Thema in verschiedene Teilbereiche und erstellt dazu jeweils ein Materialangebot, das die Lernenden beim

Durchlaufen räumlich voneinander getrennter „Stationen“ selbständig bearbeiten. Diese Form der freien Arbeit fördert Lernprozesse, „[...] die letztlich zu Erkenntnissen und damit zu lebensbedeutsamem Wissen werden“ (Wicke 2006: 5). Vorteile dieser Arbeitsform liegen insbesondere darin, dass eine Binnendifferenzierung zwischen leistungsstarken und schwächeren Lernenden ermöglicht wird und im Gegensatz zum traditionellen Unterricht ein Abbau des direkten Handlungs- und Erfolgsszwangs erfolgt. Die Lernenden bestimmen selbst ihr Arbeitstempo und erfahren an den verschiedenen Stationen, die möglichst viele Sinne ansprechen, neue Lernzugänge. Auch das soziale Lernen ist ein nennenswerter Effekt des Stationenlernens, da Kooperation unter den Gruppenmitgliedern beim Lösen der Aufgaben unvermeidbar ist (vgl. Wicke 2006: 5–11).

Dramapädagogik

Auch Elemente und Formate aus dem Theaterspiel, die unter dem Schlagwort der Dramapädagogik Eingang in den Sprachunterricht gehalten haben, entsprechen den Ideen der Aufgabenorientierung.

Bei dramapädagogischen Begegnungen handelt es sich um in ihrer Konzeption offene Aufgabenstellungen wie beispielsweise die Entwicklung von Szenen ausgehend von Bildern, Wörtern, Texten oder Situationen, das Entwerfen von Standbildern, etc. Die Lernenden sind in ihrer Kreativität gefordert, zur Erfüllung der Aufgabe führt meist eine Vielzahl von Wegen. „Learners are confronted with fictitious situations that require not only their intellectual–linguistic faculties but also body–language, joint negotiating of meaning, and emotional understanding“ (Even 2008: 162). Die Dramapädagogik legt also Wert auf die Einbeziehung des ganzen Körpers, was für die Lernenden von hoher Relevanz ist, da auch im sprachlichen Alltag Elemente wie Körpersprache etc. von großer Bedeutung sind. „With its use of techniques from theater and performance, drama pedagogy can open up different worlds to learners who in face–to–face contact cooperatively construct these worlds, move within them and are moved by them“ (Even 2008: 162). Die Dramapädagogik geht davon aus, dass Aufgabenformate, welche alle fünf Sinne der Lernenden aktiv miteinbeziehen, einen tatsächlichen Lernprozess in Gang setzen: „The experiences gained by the students themselves, by using the five sense organs, are the most concrete ones“ (Maden 2012: 67).

Maden (vgl. 2012: 67) plädiert nicht nur für den Einsatz von Dramamethoden im Sprachunterricht, um die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern auch,

um zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. So erweitern Aufgaben aus der Dramapädagogik beispielsweise die Fantasie der Lernenden, fördern ihre Kreativität, schärfen die soziale Sensibilität der Lernenden und fördern ihr Selbstvertrauen.

Weitere aufgabenorientierte Unterrichtsansätze

Neben den oben genannten Konzepten, welche sich der Aufgabenorientierung im Sprachunterricht verschreiben, nennt Portmann–Tselikas (vgl. 2001: 15) weitere Szenarien (vgl. dazu beispielsweise Piepho 2005) und bestimmte Formen der Schreibdidaktik (z. B. der Ansatz des kooperativen Schreibens, vgl. Faistauer 1997) als Unterrichtsformate, welche den zuvor genannten aufgabenorientierten Zugang zum Sprachenlernen wählen.

Weiters zählen für Portmann–Tselikas (vgl. 2001: 15) auch innovative Zusatzmaterialien für den Sprachunterricht zum aufgabenorientierten Arbeiten, wie etwa der 1999 erschienene Band *Grammatik kreativ* (vgl. Gerngroß, Krenn & Puchta 1999). Dieses Werk trainiert grammatikalische Phänomene in stark strukturierter Form, wobei die Übungen schriftliche mit mündlichen, auf Kommunikation ausgerichteten Aspekten verbinden. Dagegen ist einzuwenden, dass die im Buch enthaltenen Aufgaben aufgrund ihrer starken Strukturierung und Lenkung der Lerneraktivitäten nicht zur Gänze der Definition von Aufgaben entsprechen. Zweifelsohne enthalten sie kommunikative Elemente, stellen Bedeutung und pragmatischen Sprachgebrauch wiederholt in den Mittelpunkt und verlangen bei der Lösung eine gewisse Eigentätigkeit und kreative Leistung der Lernenden, allerdings sind Rahmen und Vorgaben so eng gesteckt, dass den Lernenden nicht viel Spielraum zum Finden eigener Lösungswege offensteht.

2.10.3.2 Gruppenführung

2.10.3.2.1 Etablieren von Gruppennormen und -regeln

In Kapitel 3.6. wurden für eine Gruppenführung, welche das Unterrichtsklima optimal fördert, die Schlagworte Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin genannt.

Das menschliche Zusammenleben ist geprägt von Regeln und Normen, welche Struktur schaffen und Chaos minimieren sollen. Während viele dieser Regeln auf die gesamte Gesellschaft zutreffen, haben manche nur für Personen in speziellen Funktionen Gültigkeit. Solche gruppenspezifischen Normen existieren auch innerhalb jedes Klassenzimmers. Einige von ihnen werden explizit formuliert und beispielsweise von der Lehrkraft oder der Institution

ausgesprochen, viele der Regeln und Normen sind jedoch implizit und bleiben unausgesprochen. Sie entwickeln sich im Laufe des Gruppenbildungsprozesses zum Teil spontan und unbewusst, etwa wenn Lernende Verhaltensmuster von einflussreichen und anerkannten Gruppenmitgliedern kopieren und dadurch zu Gruppennormen werden lassen (vgl. Dörnyei 2007: 722).

The developing norm system has an immense significance: norms regulate every detail of classroom life, from the volume of speech to the extent of cooperation. Most importantly from an educational perspective, group norms regarding learning effort, efficiency and quality will considerably enhance or decrease the individual learners' academic achievement and work morale (Dörnyei & Malderez 1999: 161).

Dörnyei & Ehrmann (vgl. 1998: 130–131) heben hervor, dass Gruppennormen im Vorfeld von der Gesamtgruppe diskutiert und bereitwillig als solche angenommen werden müssen, um in vollem Ausmaß wirksam werden zu können und das Gruppenleben beständig zu begleiten. Regeln und Normen, welche die Leitung der Gruppe ohne vorherige Absprache auferlegt, entfalten nur dann ihre Wirksamkeit, wenn sie von der Mehrheit der Gruppenmitglieder akzeptiert werden. Von der Lehrkraft formulierte Regeln werden unter Umständen nur widerwillig befolgt, um eventuellen Sanktionen für Regelbruch zu entgehen, als wesentlich effizienter erweisen sich jedoch Regeln und Normen, die von den Gruppenmitgliedern gemeinsam mit der Lehrkraft ausverhandelt und von der Gruppe als gemeinsame Werte verinnerlicht werden.

Es ist daher wichtig, am Beginn des Gruppenlebens gemeinsame Regeln und Normen auszuverhandeln und diesem Prozess ausreichend Zeit einzuräumen. Die Lehrkraft kann damit beginnen, der Gruppe ihre eigenen Vorstellungen einer gut arbeitenden Gruppe zu präsentieren und Vorschläge zu Regeln und Normen innerhalb der Gruppe machen. Die Gruppenmitglieder erhalten im Anschluss die Gelegenheit, diese untereinander zu diskutieren und im Bedarfsfall Regeln abzuändern oder neue hinzuzufügen. Im Plenum einigt sich die Gruppe nun auf für alle akzeptable und gültige Gruppenregeln, welche an einem für alle sichtbaren Ort im Klassenzimmer angebracht werden. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, im Gruppenprozess wiederholt auf die vereinbarten Normen hinzuweisen und sie der Gruppe selbst vorzuleben. Fordert die Lehrkraft von ihrer Gruppe beispielsweise Pünktlichkeit, so muss auch sie selbst den Unterricht pünktlich beginnen und schließen. Gruppenregeln, welche von der Leitung vernachlässigt werden, werden von den Gruppenmitgliedern sehr schnell als irrelevant verworfen (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 36–37).

2.10.3.2.2 Regelverstöße und deren Konsequenzen

Gemeinsam mit den Lernenden festgelegte und von allen Beteiligten verinnerlichte Gruppenregeln führen dazu, dass die Gruppe in Folge sensibel auf eventuelle Regelverstöße reagiert und diese oftmals ohne Intervention der Lehrkraft selbst ahndet. „We should not underestimate the power of the group: it may bring significant pressures to bear and it can sanction - directly or indirectly - those who fail to conform to what is considered acceptable” (Dörnyei & Malderez 1999: 161). Gruppenmitglieder, die aus der Reihe tanzen, werden von ihren Kolleginnen auf unterschiedlichste Art und Weise bestraft. Die Gruppe kann die Leitung in ihren Versuchen, Gruppenregeln aufrecht zu erhalten, aktiv unterstützen, sie kann auf das regelwidrige Verhalten nonverbal missbilligend reagieren oder aber den Regelbruch offen kritisieren und das betreffende Gruppenmitglied in einer Art sozialer Quarantäne isolieren (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 40).

Erfolgreich etablierte Gruppennormen und –regeln können demnach die Gruppenleitung stark entlasten, da sie die Gruppenmitglieder dazu veranlassen, sich selbst gegen Regelverstöße zur Wehr zu setzen und sich somit selbst zu disziplinieren. Für ein positives Unterrichtsklima ist es also unabdingbar, das gemeinsame Aushandeln von Regeln an den Beginn des Gruppenlebens zu stellen. Wenn sich im Idealfall die Disziplin innerhalb einer Lernergruppe bis zu einem gewissen Grad von selbst, also auf Seiten der Gruppe, reguliert, kann sich die Lehrkraft verstärkt und mit mehr Energie der inhaltlichen Arbeit zuwenden.

3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3.1 METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Explorativ-interpretatives, also qualitatives Forschen umfasst Forschungsansätze, die es sich zum Ziel setzen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, wie sie etwa beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen auftreten. Dieses Verstehen wird durch eine detaillierte und umfassende Beschreibung und Interpretation des entsprechenden Wirklichkeitsbereichs erreicht. Fremdsprachenlehrer und –lerner werden nicht allein von außen betrachtet, sondern direkt befragt. Somit rückt ihre Fähigkeit zu Reflexivität und Kommunikation ins Zentrum der Forschung, und ihre persönlichen Sichtweisen werden als eigenständige Sicht der Wirklichkeit gewürdigt (vgl. Caspari; Helbig & Schmelter 2003: 499). „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick; von Kardorff & Steinke 2012: 14).

Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die mit stark standardisierten Methoden und normativen Konzepten arbeiten und dadurch automatisch auch stärker objektivistisch vorgehen, gelingt es qualitativer Forschung, durch ihren wesentlich offeneren Zugang eine größere Nähe zu den untersuchten Phänomenen zu erlangen. Die Untersuchungsergebnisse qualitativer Forschung liefern meist ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild als die von standardisierten Befragungen (vgl. Flick et al. 2012: 17) - Umfang und Tiefe der gewonnenen Informationen werden deutlich erweitert (vgl. Grotjahn 2003: 496).

Für die vorliegende Arbeit schien ein qualitativer Forschungsansatz am geeignetsten, um die persönlichen Sichtweisen von Lehrerinnen auf das Klima in ihren Lernergruppen erfassen zu können und ein möglichst plastisches Bild ihres Unterrichtsalltags zu liefern.

3.2 METHODENAUSWAHL: QUALITATIVE INTERVIEWS

Aus der Vielfalt an qualitativen Forschungsmethoden wurde für die vorliegende Arbeit das Leitfaden-Interview herangezogen. Es handelt sich hierbei um eine relativ flexibel eingesetzte, teilstandardisierte Interviewform. Durch den Interview-Leitfaden, der durch das

Gespräch führt, wird der Horizont möglicher Antworten begrenzt und die Befragung strukturiert (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010: 439). Während des Interviews orientiert sich die Forscherin am Leitfaden, hat allerdings die Freiheit, die Art der Fragestellung situationsadäquat zu adaptieren, die Abfolge der einzelnen Fragen zu variieren und verschiedene Nachfragestrategien einzusetzen (vgl. Hopf 2012: 351). Die Forscherin muss demnach einschätzen können, wann es jeweils angemessen ist, vom Leitfaden abzuweichen, in welchen Momenten es erforderlich ist, genauer nachzufragen und an welchen Stellen es sinnvoll ist, nur sehr unspezifische Fragen zu stellen und somit der Interviewpartnerin breitere Möglichkeiten zur Artikulation einzuräumen (vgl. Hopf 2012: 358).

3.3 ENTWICKLUNG DES INTERVIEW–LEITFADENS

Der Interview–Leitfaden umfasste folgende Themengebiete:

- Allgemeine Fragen zu Ausbildung, bisheriger Unterrichtserfahrung und aktuellem Tätigkeitsbereich der Lehrkraft
- Relevanz der Klimaqualität für den Sprachunterricht
- Sozialklima
- Gruppenklima
- Unterrichtsklima

Die erste Version des Leitfadens umfasste 25 Fragen aus den oben genannten Themengebieten. Die Fragen waren zuvor aus den Erkenntnissen des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit abgeleitet worden. Es drängte sich jedoch die Frage auf, ob den potentiellen Interviewpartnerinnen der Zeitaufwand, der nötig sein würde, um detailliert auf alle gestellten Fragen einzugehen, zuzumuten sei. Auch Friebertshäuser & Langer (2010: 440) warnen vor zu umfassenden Fragekatalogen, da diese „[...] die Tendenz zum zügigen, bürokratischen Abfragen von Themen verstärken, so dass der Leitfaden von einem Mittel zur Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Information gerät“. Um dies zu vermeiden, wurde der Leitfaden in Folge auf 20 Fragen gekürzt.

Anschließend fand ein Probeinterview statt, um die Durchführbarkeit des Leitfadens zu testen und problematische, zu komplexe oder unverständliche Fragestellungen herauszufiltern, wie auch bei Friebertshäuser & Langer (vgl. 2010: 439–440) und Caspari et al. (vgl. 2003: 500) empfohlen wird. Der Verlauf des Probeinterviews machte deutlich, dass einige der

Fragestellungen kurz dargestellte und wenig ergiebige Antworten provozierten und zeitweise mehrfaches Nachfragen von Seiten der Interviewenden nötig war, um Befragungsergebnisse in gewünschter Qualität zu erhalten. Aus diesem Grund wurden in Folge einige Fragen in offener formulierte Erzählaufforderungen umformuliert. Das Ziel war, die Befragten der Folgeinterviews dazu anzuregen, „[...] ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser & Langer 2010: 439). Hopf (vgl. 2012: 357) betont, dass sich Erzählungen eher an konkreten Handlungsabläufen und weniger an den Rationalisierungen und Ideologien der befragten Personen orientieren. „Befragte, die frei erzählen, geben hierbei gegebenenfalls auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen. Erklärt wird dies aus den «Zugzwängen» des Erzählens“ (Hopf 2012: 357).

Aus ähnlichen Gründen wurden in der Endfassung des Leitfadens (siehe Anhang) die allgemeinen Fragen zu Ausbildung, Unterrichtserfahrung etc. ans Ende des Interviews verschoben. Die Befragten sollten im Verlauf der ersten Fragen nicht dazu ermutigt werden, kurze und knappe Antworten zu geben, da die Gefahr bestand, dass sie diesen Antwortstil in Folge möglicherweise beibehalten würden.

Da das Probeinterview trotz kleiner Schwächen des Fragenkatalogs eine Datenmenge ausreichender Qualität für die Untersuchung lieferte, wurde es als Interview 1 in die Auswertung miteinbezogen.

Die Endfassung des Interview–Leitfadens ist im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden.

Ursprünglich waren für die Untersuchung 15 qualitative Interviews vorgesehen, aufgrund der Länge des Probeinterviews und der beträchtlichen Menge an gesammelten Daten wurde diese Zahl auf 10 korrigiert, um in Folge die Datenmenge ausführlich und mit optimalem Ergebnis auswerten zu können und inhaltlich keine Abstriche machen zu müssen.

Im Laufe der Auswertung stellte sich heraus, dass die im Interviewleitfaden angeführte Frage 4 keine relevanten Daten für das Forschungsergebnis lieferte. Die Antworten der Lehrerinnen auf diese Frage wurden daher in Folge zwar in die Transkription, nicht aber in die Auswertung einbezogen.

3.4 AUSWAHL DER BEFRAGTEN

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen wurde darauf Wert gelegt, Unterrichtende zu finden, die Erfahrung in der Arbeit mit möglichst unterschiedlichen Zielgruppen haben. Die Bandbreite an Erfahrungen erstreckt sich somit von der Arbeit im studentischen Umfeld über Kurse für Flüchtlinge, DaZ-Kurse im Rahmen von AMS-Maßnahmen, DaZ-Integrationskurse, Alphabetisierungskurse, Basisbildungskurse, DaZ-Kurse für Jugendliche und Unterricht im schulischen Bereich bis hin zu Firmenkursen. Diese Streuung sollte mögliche Unterschiede in der Arbeit mit den verschiedenen Zielgruppen aufzeigen und eine einseitige Sichtweise auf das Forschungsgebiet verhindern. Zudem sollten alle befragten Unterrichtenden über mindestens vier Jahre an Unterrichtserfahrung verfügen, da mit Sicherheit eine gewisse Routine im Umgang mit Gruppen erforderlich ist, um soziale Phänomene innerhalb der Lernergruppe und die jeweils unterschiedliche Klimaqualität angemessen reflektieren zu können. Ihre mehrjährige Unterrichtserfahrung sollte es den Befragten außerdem ermöglichen, bestimmte Phänomene anhand von konkreten Beispielen zu erläutern und Vergleiche zwischen verschiedenen Lernergruppen zu ziehen.

Zwei der zehn Befragten waren männlich, was in etwa das derzeitige Verhältnis von männlichen zu weiblichen Unterrichtenden im DaF-/DaZ-Bereich widerspiegelt.

Die Kontaktaufnahme erfolgte über persönliche Kontakte zu Lehrenden der verschiedenen Institutionen.

Interview 1 (durchgeführt am 15.10.2012 in Wien):

Ausbildung:

Studium der Germanistik und Theaterwissenschaften (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2006

Derzeitige Kurse:

Kurse mit großteils außerordentlichen Studierenden (Innovationszentrum der Universität Wien)

Sonstige Unterrichts erfahrung:

DaZ–Kurse für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (Integrationshaus Wien)

Mama–lernt–Deutsch–Kurse (Integrationshaus Wien)

Interview 2 (durchgeführt am 19.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Studium der Translationswissenschaften (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2007

Derzeitige Kurse:

Basisbildungskurse für Migrantinnen (Verein Station Wien)

Firmenkurse (Firma Novomatic, Wien)

Sonstige Unterrichts erfahrung:

DaF–Kurse (Actilingua, Wien)

Firmenkurse (diverse Unternehmen, Wien und Niederösterreich)

Interview 3 (durchgeführt am 25.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Lehramtsstudium Germanistik und Russisch (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

aktuell Masterstudium DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2007

Derzeitige Kurse:

Kurse für internationale Studierende (Akademie der Bildenden Künste, Wien)

Sonstige Unterrichts erfahrung:

Auslandspraktika (Aserbaidschan und Burjatien)

DaF–/DaZ–Kurse (private Sprachinstitute, Wien)

Kurse für Erasmus–Studentinnen (Technische Universität Wien)

Unterricht an öffentlichen Schulen (Wien)

Interview 4 (durchgeführt am 25.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Studium der Translationswissenschaften (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 1999

Derzeitige Kurse:

Kurse mit großteils außerordentlichen Studierenden (Innovationszentrum der Universität Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Kurse für Migrantinnen (diverse Wiener VHS)

Kurse für Migrantinnen (Ägyptischer Club, Wien)

Kurse für Migrantinnen (Jüdisches Berufliches Bildungszentrum, Wien)

Kurse für Arbeitssuchende (AMS Wien)

Interview 5 (durchgeführt am 26.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Fernstudium des Goethe-Instituts (Universität Kassel)

Alphabetisierungsausbildung (VHS Ottakring)

Weiterbildung:

PDL-Ausbildung (Innovationszentrum der Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2005

Derzeitige Kurse:

AMS-Kurse mit arbeitssuchenden Erwachsenen (Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

DaF-/DaZ-Kurse sowie Integrationskurse (diverse Institutionen, Wien)

Interview 6 (durchgeführt am 29.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Diplomstudium Germanistik (Bulgarien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Weiterbildung:

Ausbildung „Bildungsberatung und Berufsorientierung“ (Pädagogische Hochschule, Wien)

PDL–Ausbildung (Innovationszentrum der Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2004

Derzeitige Kurse:

DaZ–Kurse für Jugendliche, Altersgruppe 15–21 (Verein Interface, Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Unterricht am Fremdsprachengymnasium (Bulgarien)

DaZ–Kurse für Arbeitssuchende (BFI Wien)

Alphabetisierungskurse (BFI Wien)

Interview 7 (durchgeführt am 31.10.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Lehrgang für Fremdsprachkursleiterinnen Level 1 für DaZ (Verband Wiener Volksbildung)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2004

Derzeitige Kurse:

Basisbildungskurse für Migrantinnen (Verein Station Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Alphabetisierungskurse für arbeitssuchende Migrantinnen (BFI Wien)

Mama–lernt–Deutsch–Kurse für Migrantinnen (Verein Station Wien)

Kurse zur Prüfungsvorbereitung (Integrationsprüfung sowie ÖSD-Prüfung) A1, A2, B1, B2 (Verein Station Wien)

Firmenkurse und Einzeltrainings (diverse Unternehmen, Wien)

Interview 8 (durchgeführt am 12.11.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Studium der Translationswissenschaften (Universität Saarbrücken, Deutschland)

DaF–Aufbaustudiengang (Universität Saarbrücken, Deutschland)

Weiterbildung:

Ausbildung „Zweisprachiger Unterricht in der Grundschule“ (USA)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 1998

Derzeitige Kurse:

Kurse mit großteils außerordentlichen Studierenden (Innovationszentrum der Universität Wien)

DaZ-Kurse im schulischen Bereich (Vienna International School)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

DaF-/DaZ-Kurse (diverse Volkshochschulen; Carl-Duisberg-Gesellschaft, Deutschland)

Interview 9 (durchgeführt am 12.11.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Diplomstudium Anglistik (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2008

Derzeitige Kurse:

Kurse mit großteils außerordentlichen Studierenden (Innovationszentrum der Universität Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Firmenkurse (verschiedene Unternehmen, Wien)

Interview 10 (durchgeführt am 22.11.2012 in Wien):**Ausbildung:**

Studium der Ethnologie (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2007

Derzeitige Kurse:

Kurse für Erasmus-Studentinnen (Technische Universität Wien)

DaZ-Kurse für Jugendliche, Altersgruppe 10–14 Jahre (Verein Interface, Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Ehrenamtliche DaZ-Kurse für Asylantinnen (Caritas, Wien)

3.5 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Die Interviews fanden in diversen Wiener Kaffeehäusern und Lokalen beziehungsweise in den Kursräumlichkeiten der verschiedenen Institutionen statt und dauerten jeweils zwischen

40 und 55 Minuten. Die Gesprächsatmosphäre war bei allen Interviews eine sehr entspannte und offene. Wie bei Hermanns (vgl. 2012: 367) empfohlen, wurden schon im Vorfeld die wichtigsten Parameter der Interviewsituation (Zweck des Interviews, Dauer des Gesprächs, gewährleistete Anonymität der Befragten etc.) klar dargelegt. Vor Beginn der einzelnen Interviews war Zeit für eine Aufwärmphase eingeplant, also kurze persönliche Gespräche zwischen Interviewender und Befragten.

Die Interviews selbst wurden nach dem vorliegenden Interviewleitfaden abgewickelt und auf einen Tonträger aufgezeichnet, die Reihenfolge der Fragen wurde gelegentlich ein wenig adaptiert und an die Gesprächssituation angepasst. Da es bei der Durchführung von Interviews nicht nur von Bedeutung ist, dass die Befragten die Gelegenheit erhalten, ihre persönliche Sichtweisen darzustellen, sondern auch, dass diese angemessen verstanden werden (vgl. Caspari et al. 2003: 500), wurden während der Gespräche von Seiten der Interviewenden wiederholt zusammenfassende Rückfragen gestellt, um ein angemessenes Verständnis der Inhalte sicherzustellen. Sämtliche geführten Interviews finden sich auf der beiliegenden CD.

3.6 TRANSKRIPTION UND AUSWERTUNG

Die Aufnahmen der Interviews wurden zunächst abgehört und die Inhalte nach Themen geordnet stichwortartig in einer Tabelle zusammengefasst. Jeweils am Beginn eines neuen Themenblocks wurde in der Tabelle die genaue Zeitangabe der entsprechenden Stelle der Audio-Datei angeführt, um im Verlauf der weiteren Auswertungen die jeweiligen Textpassagen schneller wiederfinden zu können. Teilweise wurden besonders interessante Passagen farbig markiert und eigene Ideen und Gedanken zur Auswertung der Tabelle hinzugefügt. Ausgehend von diesen stichwortartigen Aufzeichnungen wurden die Interviewaufnahmen in Folge mehrmals abgehört, wobei nach Themengebieten vorgegangen wurde.

Letztendlich wurden nur die wesentlichsten Textpassagen, die auch in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse als wortwörtliche Zitate zu finden sind, detailliert transkribiert. Da bei den durchgeführten Interviews nicht die sprachliche Form des Gesagten, sondern der Inhalt im Vordergrund steht, wurden die Gespräche in Standardorthografie verschriftlicht. Die Transkription in Standardorthografie orientiert sich an den Normen der geschriebenen Sprache und vereinfacht den Transkriptionsprozess, indem sie die Besonderheiten der gesprochenen Sprache wie die Auslassung einzelner Laute oder die Angleichung aufeinander

folgender Laute vernachlässigt (vgl. Kowal & O'Connell 2012: 441). Dadurch wird vermieden, dass mit erheblichem Aufwand viel mehr transkribiert als analysiert wird (vgl. Kowal & O'Connell 2012: 443).

3.7 UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

3.7.1 Relevanz eines positiven Klimas im Sprachunterricht

Alle Befragten halten ein gutes Klima im Unterricht für sehr wichtig. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die erfolgten Bewertungen auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 für einen irrelevanten Faktor im Kursgeschehen steht und 10 höchste Relevanz ausdrückt:

Bewertung	Anzahl der Nennungen	Befragte
10	6	1, 4, 5, 6, 8, 9
9–10	1	2
8–10	1	3
8	2	7, 10

Abbildung 3: Bewertung der Relevanz eines positiven Klimas

In ihren ersten, spontanen Reaktionen auf die Relevanz des Klimafaktors im Unterricht nennen einige Befragte (vgl. 1, 2, 5, 6, 9)⁴ zunächst den nicht zu unterschätzenden Einfluss des Klimas auf die Motivation aller Beteiligten. „Weil es ganz wichtig ist, dass sich die Leute wohlfühlen im Kurs und da Spaß haben. Wenn das Kursklima nicht gut ist, dann [...] fehlt dieser Faktor, und deswegen halte ich das für eines der wichtigsten Dinge im Deutschunterricht“ (5). Lehrerin 6 erklärt, dass sie zu Kursbeginn einen Schwerpunkt darauf setze, ein positives Klima zu etablieren:

Besonders in der ersten Woche geht es darum [...]. Ich bemühe mich sehr, noch am Anfang [...] dieses Klima zu schaffen. Und natürlich, das entwickelt sich mit [...] der Gruppe und mit der Zeit, aber das ist mir sehr, sehr wichtig, [...], sonst kann die Gruppe überhaupt nicht funktionieren, finde ich (6).

Ein weiterer wichtiger Aspekt scheint für einige Befragte (vgl. 4, 8, 3, 9) der Einfluss des Klimas auf den Lernerfolg der Gruppe zu sein. „Wenn das Klima nicht gut ist, dann

⁴ Im folgenden Text wird sowohl bei wörtlichen als auch bei inhaltlichen Zitaten anhand der in Kap. 3.4. angeführten Nummerierung der Interviews auf die jeweilige Quelle der Aussage verwiesen.

funktioniert der Kurs nicht, finde ich. Dann macht es mir keinen Spaß, dann macht es den Leuten keinen Spaß, und dann, würde ich sagen, ist auch der Lerneffekt wesentlich geringer“ (4). „Ohne positives Klima ist [...] das Arbeiten blockiert, und [...] man kann nicht das Optimum rausholen, finde ich“ (8).

Lehrer 3 bestätigt den Einfluss auf Motivation und Lernerfolg und weist zudem darauf hin, dass kommunikativer Sprachunterricht überhaupt nur in einem positiven Klima funktionieren könne:

Ich weiß nicht, ob es das Wichtigste ist, aber es ist schon eine der wesentlichen Grundlagen für gelungenen und effektiven Unterricht. [...] Ich finde, Lernen kann erst effektiv stattfinden, wenn die Leute, oder die Teilnehmerinnen, sich auch darauf einlassen und das auch gerne machen. Das ist einfach auch ein [...] Teil der Gesamtmotivation, ein ganz großer [...]. Und gerade beim Sprachunterricht, wo es ja eigentlich doch um [...] Kommunikation zwischen den Menschen geht, sollte es eigentlich schon ein [...] wesentlicher Bestandteil sein (3).

Auch Lehrerin 9 ist dieser Ansicht. Sie weist darauf hin, dass viel von der Stimmung unter den Teilnehmerinnen abhängt, da ein positives Kursklima im besten Fall zur gegenseitigen Motivation der Lernenden führe und sie dann auch gerne miteinander sprechen würden, was eine ganz wesentliche Voraussetzung für das Sprachenlernen sei.

Lehrerin 7 nennt als erste Assoziation zum Thema ihre Schwierigkeiten in schlecht funktionierenden Gruppen mit negativem Klima:

Wenn [*es*] schwierige Gruppenzusammensetzungen sind, dann hat man damit irrsinnig viel zu tun. Zum Beispiel, wenn immer irgendjemand querschießt, verbringe ich irrsinnig viel Zeit damit, das zu deeskalieren, die anderen wieder zurückzuholen, und es kostet mich irrsinnig viel Aufmerksamkeit, einen oder zwei Querschieser [...] im Griff zu halten (7).

Lehrerin 10 gibt zu bedenken, dass ein positives Klima zwar sehr wichtig sei, dass es allerdings beispielsweise in dreiwöchigen Intensivkursen mit umfassendem zu absolvierendem Programm und großem Zeitdruck oft nicht möglich sei, sich der Etablierung eines guten Klimas zu widmen. Sie meint, ihr Beitrag zu einer positiven Klimaentwicklung ginge in solchen Fällen nicht über die Kennenlernaktivitäten zu Kursbeginn hinaus. Würden wirkliche Probleme innerhalb der Gruppe auftreten, bliebe meist zu wenig Zeit, diesen auch tatsächlich nachzugehen.

3.7.2 Auswirkungen eines positiven Klimas auf Gruppe und Lehrkraft

Als Resultate eines positiven Klimas im Unterricht nennen fast alle Befragten (vgl. 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10) die gegenseitige Hilfsbereitschaft innerhalb der Gruppe und geben an, dass die Lernenden in diesem Fall eher gewillt seien, einander bei Problemen und Fragen zu unterstützen. Aufgrund dieser funktionierenden Kooperation innerhalb der Gruppe gebe es auch keine Schwierigkeiten bei der Bildung von Kleingruppen oder Paaren zur Erledigung bestimmter Arbeitsaufträge (vgl. 3, 8). Außerdem geben drei der Befragten (vgl. 1, 5, 9) an, dass ein höheres persönliches Interesse der Lernenden aneinander ein weiteres Resultat eines positiven Klimas sei:

Sie sprechen mehr, also [...] wenn man [...] ihnen eine Übung gibt, zum Beispiel, sie sollen zu zweit [...] über ihre Familie sprechen, dann sprechen sie mehr als in der Übung an sich verlangt wird, weil sie Interesse haben an der Person, mit der sie sprechen (9).

Lehrerin 5 ist der Ansicht, dieses verstärkte persönliche Interesse der Lernenden aneinander zeige sich auch darin, dass im Unterricht begonnene Diskussionen sogar in den Pausen fortgeführt und die Kursteilnehmerinnen sich auch in Abwesenheit der Lehrerin angeregt miteinander unterhalten würden. Mehrere Befragte (vgl. 2, 5, 8) nennen gemeinsame Unternehmungen auch außerhalb der Kurszeit sowie Freundschaften und Kontakte, die oft weit über die eigentliche Kursdauer hinausreichen würden, als besonderes Merkmal und positives Resultat eines guten Klimas.

Weiters wird eine angstfreie Atmosphäre genannt, in der sich die Teilnehmerinnen ohne Scheu äußern können und niemand ausgelacht wird (vgl. 3, 4, 5). Eine solche Atmosphäre scheint es auch introvertierteren Lernenden potentiell zu ermöglichen, aktiver am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen:

Ich denke jetzt an eine konkrete [*Teilnehmerin*], die eigentlich ein ganz schüchterner Typ war, aber die war so gut eingebettet in der Gruppe, [...] dass sie für so einen Typen ungewöhnlich viel [...] aus sich herausgegangen ist, und man hat [...] gesehen, dass sie sich wirklich wohlfühlt (5).

Im Fall einer solchen Atmosphäre kommen die Lernenden offenbar lieber in den Sprachkurs (vgl. 1, 2, 3, 4), agieren dort aufnahmebereiter, aktiver und dynamischer (vgl. 1, 3, 9) und machen meist merkbare Fortschritte, da durch ihre aktive Teilnahme am Unterricht ein

wesentlich effizienterer Lernprozess in Gang gesetzt wird (vgl. 3, 5). „Ich habe das Gefühl, bei Hausübungen - es kann natürlich auch gutes Klima geben und keiner macht die Hausübungen - aber normalerweise ist es so, dass [...] dann quasi alle zeigen wollen, dass sie auch mitziehen“ (9).

Ein weiterer Aspekt ist, dass für Teilnehmerinnen, wie sie beispielsweise in Alphabetisierungskursen aufeinandertreffen, ein positives Klima im Deutschkurs und das Gefühl, innerhalb einer funktionierenden und unterstützenden Gruppe verankert zu sein, noch viel weitreichendere Folgen haben können als bloße Lernfortschritte im Unterrichtsgegenstand:

Es war eine Alpha-Gruppe, und ich glaube, dass das Gruppenklima, das Gefühl, ein Team zu sein, die Leute irrsinnig gut unterstützt hat in ihrer Persönlichkeit, in ihrer Sicherheit in Wien. Also, es hat sehr starke Auswirkungen gehabt, die, glaube ich, weit über den Kursrahmen hinausgegangen sind. Alpha-Leute haben immer dieses Gefühl, sie sind die einzigen auf der Welt, die nicht schreiben und lesen können. [...] Die waren eine relativ homogene Alpha-Gruppe und haben tatsächlich als Gruppe, als Team, funktioniert, und das hat die Leute sehr gut gestützt. [...] Dadurch, dass sie über diese Scham drüber gekommen sind, haben sie auch lernen können. Das ist oft nicht so. Oft sind die Alpha-Leute so in ihrer Scham, dass sie sich nichts trauen. Sie trauen sich das nicht lesen, sie trauen sich nichts schreiben, sie sagen von Haus aus: „Ich mache es falsch, ich kann es nicht“ (7).

Kursgruppen mit positivem Klima scheinen also auch Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden nehmen zu können. Offensichtlich vermögen sie es, den Kursteilnehmerinnen Selbstsicherheit und Mut für ihren Lernprozess und in weiterer Folge für das Bestreiten ihres Alltags zu vermitteln.

Auf Lehrerseite scheint ein positives Klima im Klassenzimmer Entlastung mit sich zu bringen und nach Ansicht einiger Befragten (vgl. 6, 7, 10) auch Einfluss auf die Rolle der Lehrkraft zu haben. „Das, was mir besonders guttut, ist, [...] meine Rolle ist nicht mehr diese führende Rolle und diese [...] hinweisende Rolle [...], sondern ich [...] unterstütze die einfach, und [...] es funktioniert gut“ (6). Die Lehrkräfte scheinen sich also in Gruppen mit gutem Klima möglicherweise eher vom klassischen Lehrerbild zu entfernen, da sie sich nicht als Autoritätspersonen beweisen müssen:

Ich finde es sehr entspannend, wenn ich nicht als Mega-Autorität dastehen muss, die die Leute im Griff hat. Gerade bei Kursen, wo die Leute nicht freiwillig dasitzen, zum Beispiel in [...] AMS-Kursen, muss man immer ganz klar die Grenzen setzen, diese

Grenzen immer neu nachziehen [...]. Ein Kurs, in dem ich weiß, die Grenzen sind klar, alle kommen gerne, alle kommen freiwillig, die Gruppe funktioniert aus sich heraus, ist sehr entspannend und hat sicher auch Auswirkungen auf den Unterricht – positive (7).

Die Unterrichtenden werden demnach in ihrer Arbeit entlastet und nehmen eher die Rolle der unterstützenden Begleiter im Lernprozess der Kursteilnehmerinnen ein. „Sie sind selbständig dadurch, dass sie in der Gruppe zusammenarbeiten. Weniger abhängig von mir“ (10).

Lehrerin 2 meint, die Arbeit mit solchen Gruppen sei weniger anstrengend und stressig für sie und fühle sich nicht wirklich wie Arbeit an. Zudem sei sie in Kursen mit positivem Klima überhaupt nicht nervös, auch nicht in Situationen, in denen sie Teilnehmerfragen nicht spontan beantworten könne.

Was die Art und Dauer der Unterrichtsvorbereitung für die Arbeit mit Gruppen, in denen ein positives Klima herrscht, betrifft, gibt es verschiedene Standpunkte unter den Befragten. Einer davon ist der, sich in solchen Gruppen bereitwilliger mit dem Kursgeschehen auseinanderzusetzen und für diese Gruppen mehr Zeit als gewöhnlich in die Stundenvorbereitung zu investieren (vgl. 1, 2, 7). „Weil ich auch den Anspruch habe, gerade dort den Unterricht gut zu machen [...], dass ich mich dann vielleicht mehr vorbereite [...]. Weil ich mich auch lieber darauf vorbereite, oder weil es mir wichtiger ist“ (2). „Ich glaube schon, dass [...] möglicherweise eine höhere Bereitschaft da war, mehr in die Vorbereitung zu investieren [...] als mit einer anderen Gruppe. [...] Man kann Arbeitsmaterialien schnell vorbereiten, oder man kann sie elaborierter machen, und das ist vielleicht [...] der Unterschied gewesen“ (7). Andere Befragte (vgl. 4, 10) geben hingegen an, die Unterrichtsvorbereitung für Gruppen mit gutem Klima gehe ihnen leichter und flüssiger von der Hand und nehme aus diesem Grund weniger Zeit als sonst in Anspruch. Lehrerin 4 merkt an, eine akribische Vorbereitung sei in diesem Fall nicht nötig, da sich durch das verstärkte Einbringen der Teilnehmerinnen in den Kurs der Unterrichtsverlauf von selbst weiterentwickeln und ergeben würde.

In mehreren Antworten (vgl. 2, 5, 8, 9) wird deutlich, dass sich die Art der angebotenen Übungen im Kurs im Falle eines positiven Klimas offenbar stark in die kommunikative Richtung verschiebt. „Sicher konnte ich wesentlich mehr Gruppen- und Partnerarbeit lancieren, [...] das war eine andere Vorbereitung letztendlich. Ich hatte wirklich mehr diese kooperative Schiene“ (8). Es ist naheliegend, dass die Teilnehmerinnen aufgrund der

angstfreien Atmosphäre und ihres Interesses aneinander eher dazu bereit sind, sich auf die Kommunikation miteinander einzulassen, an Sprechaktivitäten aktiver teilzunehmen und dabei Informationen über sich selbst preiszugeben. „Ich kann mich jetzt an keine schweigsame Gruppe erinnern, [...] wo ich sagen würde, das Klima war gut, aber alle haben geschwiegen. Das ist mir noch nie passiert“ (4). Lehrer 8 betont, die Durchführung solcher kommunikativen Übungen und Aufgaben in einem Kurs mit gutem Klima sei nicht nur für die Kursteilnehmerinnen, sondern oft auch für die Lehrkraft sehr bereichernd:

Natürlich hat mir das eine Menge Arbeit erspart, das finde ich immer ganz positiv. [...] Des Weiteren, glaube ich, kann man, wenn man ein solch positives Betriebsklima hat in der Klasse [...], selbst als Lehrender noch eine ganze Menge mitnehmen. [...] Das kooperative und kollaborative Arbeiten [...] in der Klasse hat oft [...] auch sehr interessante Diskussionen zur Folge, [...] sehr interessante Gemeinschaftsarbeiten, die dadurch entstanden sind, und das fand ich für mich sehr bereichernd (8).

Für Lehrerin 9 ist der Schwerpunkt auf mehr Kommunikation im Unterricht eng verknüpft mit kreativeren Aufgabenstellungen. Sie meint, Gruppen mit einem positiven Klima könnten mit solchen Aufgaben besser umgehen.

Lehrerin 6 lässt Gruppen, in denen ein gutes Klima herrscht und die Teilnehmerinnen bereitwillig miteinander kommunizieren und einander unterstützen, wesentlich selbständiger arbeiten und sich Inhalte selbst erschließen. Dies erfordere allerdings eine viel zeitaufwändigere strategische Planung auf Lehrerseite als in Unterrichtsstunden, in denen imperativisch gearbeitet werde und die Lehrkraft lediglich vorgefertigte Arbeitsblätter kopieren müsse, um ihren Unterricht vorzubereiten.

3.7.3 Auswirkungen eines negativen Klimas auf Gruppe und Lehrkraft

Lehrerin 4 beschreibt eine Gruppe mit schlechtem Klima wie folgt:

Sehr passiv, sehr inaktiv [...] oder das andere Extrem, irgendwie hyperaktiver Klassenclown [...]. Dann gab es einige, die irgendwie sehr, sehr schüchtern waren und sehr langsam waren. Und es gab in dieser Klasse niemanden, der [...] das irgendwie rausgerissen hätte. Obwohl es eine riesige Klasse war, es waren 17 Leute, aber es gab wirklich niemanden [...], der das Zeug hatte, irgendwie [...] die Klasse ein bisschen positiv zu motivieren (4).

In Gruppen mit schlechtem Klima wird kommunikativer Sprachunterricht durch die Rahmenbedingungen wesentlich erschwert, die Teilnehmerinnen haben Hemmungen, sich in

der fremden Sprache zu äußern, da innerhalb der Gruppe im Vorfeld nicht genügend Vertrauen aufgebaut werden konnte:

Welche Auswirkungen hat ein negatives Klima auf deine Lernenden?

Also, dass wesentlich weniger gesprochen wird [...]. Und, ja, also, dass auch in den Pausen [...], dass das dann wegfällt. Und ich habe das Gefühl, [...] dass sie dann ein bisschen ängstlicher sind, wenn sie etwas sagen, ob das richtig ist oder nicht, weil [...] sie quasi mit lauter Fremden da sitzen, und das in einer Stimmung, wo man weiß, dass [...]

Was kann da passieren, wenn man etwas Falsches sagt?

[...] Dass die anderen lachen oder [...] so auf die Art: „Ja, der hat es jetzt noch immer nicht kapiert!“ (9).

Lehrerin 6 berichtet von ähnlichen Erfahrungen mit einer ihrer Gruppen. Auch sie erzählt, die Teilnehmerinnen hätten nicht miteinander sprechen wollen und hätten es stattdessen vorgezogen, für sich zu bleiben und sich in Einzelarbeit in ihr Arbeitsblatt zu vertiefen. Diese Gruppe habe sich im Laufe des Kurses eher im Bereich Schreiben und Grammatik weiterentwickelt, jedoch nicht so sehr im kommunikativen Bereich. Auch Lehrerin 7 kann auf ähnliche Erfahrungen zurückblicken. Sie habe diese Entwicklung in einer Gruppe beobachtet, in der drei sehr schwierige Teilnehmer die gesamte Aufmerksamkeit der Lehrkraft beansprucht hätten, wodurch der Rest der Gruppe vernachlässigt worden sei. Die Gruppe sei völlig auseinandergebrochen, und die übrigen Teilnehmerinnen hätten sich extrem zurückgezogen, jede für sich habe die gestellten Arbeitsaufgaben im Alleingang erledigt.

Die fehlende Bereitschaft, miteinander zu kommunizieren, äußere sich auch in der Schwierigkeit bei der Bildung von Arbeitsgruppen und der Weigerung von einzelnen Gruppenmitgliedern, mit bestimmten Kolleginnen zusammenzuarbeiten, so Lehrerin 10.

In extremeren Fällen beobachten Lehrkräfte (vgl. 3, 5) einen regelrechten Kleinkrieg innerhalb der Gruppe, der sich in Streit zwischen den Gruppenmitgliedern und vielen negativen Emotionen, die auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kämen, äußere. Die ständige Suche nach Konfrontation sei mit häufigen Störungen des Unterrichts verbunden.

Wenn sich die Kursteilnehmerinnen in der Gruppe nicht wohlfühlen, kann sich das auch auf ihre Anwesenheit im Kurs negativ auswirken, was wiederum die Gruppe immer mehr auseinandertreibt, wie in der folgenden Aussage deutlich wird:

Die sind mir dann abgebröckelt, also, die Leute sind dann auch unregelmäßiger in den Kurs gekommen, oder halt später und dann früher gegangen [...]. In dieser Gruppe war es so, dass die Leute dann einfach unregelmäßiger gekommen sind, und dass dadurch aber auch das Klima dann schlechter wurde. Das hat sich irgendwie so gegenseitig beeinflusst [...]. Dadurch ist [...] die Dynamik irgendwie eine andere geworden, also untereinander, in der Gruppe (2).

Ein schlechtes Klima innerhalb der Gruppe scheint sich in vielen Fällen ganz unmittelbar auf Motivation und Engagement der Lehrkräfte auszuwirken. „Ich gehe schon müde hin [...] und komme noch müder raus“ (10). Zwei Befragte (vgl. 3, 4) sprechen von einer Art negativer Spirale, die in Gang gesetzt werde. Ein schlechtes Klima bewirke frustrierte und weniger motivierte Lehrkräfte, diese wiederum würden ihren verminderten Einsatz für den Kurs auf die Gruppe übertragen, in welcher die Klimaqualität in Folge weiter abnehme.

Es war anstrengend, ich musste sie dauernd irgendwie motivieren und mitziehen. Und [...] wenn es eine nette Gruppe ist, dann gehe ich auch ganz anders rein, dann freue ich mich auf die Arbeit. Und da ist halt die Freude immer weniger geworden im Laufe der Zeit, [...] und das hat wahrscheinlich auch nicht gerade dazu beigetragen, dass es sich irgendwie verbessert hätte (4).

Eine weitere Befragte (vgl. 2) bestätigt die negativen Auswirkungen eines schlechten Klimas auf ihre persönliche Motivation. Sie gibt an, in solchen Fällen weniger gern zur Arbeit zu gehen und sich auch bei der Vorbereitung ihres Unterrichts weniger Mühe zu geben und wesentlich weniger Zeit darin zu investieren, da die Lernenden ihr Engagement ohnehin nicht zu schätzen wüssten.

Ähnliche Erfahrungen spiegeln sich in der folgenden Aussage wider. Der Befragte merkt außerdem an, dass sich nicht nur seine Motivation, sondern sein gesamter Unterrichtsstil in der Arbeit mit einer Gruppe, in der ein schlechtes Klima geherrscht habe, verändert habe:

Ich war fix und fertig. [...] Das war wirklich frustrierend, so nach Hause zu fahren. [...] Ich glaube, mein ganzer Unterrichtsstil war [...] komplett anders. Ich [...] glaube, dass ich mehr die Peitsche hab [...] schwingen müssen, als [...] ich das gerne mache. [...] Die Sachen sind nicht von alleine gelaufen, man musste ständig hinterher sein und musste die Leute motivieren. Es war sehr viel Geben, und [...] ich [*habe*] wenig zurückbekommen. Das war das Gefühl, was ich hatte, das war auch das, was den Frust ausgemacht hat (8).

Lehrer 3 beschreibt, inwiefern sich ein schlechtes Klima innerhalb der Lernergruppe auch auf das Auftreten sowie das Selbstvertrauen der Lehrkraft auswirken kann:

Ich hab's nicht so gerne gemacht, also, mühsam war's. [...] Ich bin da reingegangen, und bin ja Teil der Gruppe [...]. Zwar exponiert, aber trotzdem Teil [*der Gruppe*]. Und wenn man da reingeht, und da ist kein angenehmes Klima, das betrifft einen ja selber auch. [...] Man ist dann vielleicht auch weniger motiviert, sich jetzt wirklich anzustrengen, was die Vorbereitung betrifft, man ist dann auch nicht [...] so energisch, oder nicht so aktiv [...] in der Klasse selbst, eher ein bisschen [...] distanzierter und reservierter vielleicht. Vielleicht [...] auch deswegen ein bisschen distanzierter, weil man ja dann auch nicht [...] Gefahr laufen will, [...] dass jemand die Augen wegen mir verdreht, [...]. Weil ich mich dann auch gewisse Sachen vielleicht nicht traue (3).

Ein veränderter Unterrichtsstil scheint sich aber nicht nur in einem veränderten Auftreten und einem eventuell veränderten Autoritätsverhalten der Lehrkräfte zu äußern, sondern schlägt sich möglicherweise auch in einer Rückkehr zu klassischen Unterrichtssettings und traditionellen Übungstypen nieder. Beispielsweise gibt Lehrerin 1 an, dass in Gruppen mit schlechtem Klima dem klassischen Frontalunterricht viel mehr Platz eingeräumt werde, und dass sie wesentlich mehr Drill-Formate, Frage-Antwort-Kommunikation zwischen Lehrerin und Lernenden sowie andere stark geleitete Übungstypen anbiete als in anderen Gruppen. Freie und kreative Aufgaben hätten in Gruppen mit schlechtem Klima kaum Platz.

Auch Lehrerin 9 empfindet in Gruppen mit schlechtem Klima die von ihr angebotenen Übungen und Aufgabenstellungen als konservativer und weniger kommunikativ, es würden wesentlich mehr reine Grammatikübungen zum Einsatz kommen. Sprechübungen seien in solchen Gruppen außerdem stark strukturiert (wie beispielsweise das Ergänzen von Informationslücken in Partnerarbeit), ein vorgegebenes Thema als Gesprächsanlass alleine sei nicht ausreichend.

Lehrerin 7 gibt an, dass in solchen Gruppen Einzelarbeit und klassische, den Lernenden bereits bekannte Übungsformate am besten funktionieren würden:

Ich habe nur Sachen gemacht, die als Einzelperson zu bewältigen waren, keine Teamsachen [...]. Ich habe viele Materialien verwendet, die wenig Erklärung erfordert haben, weil die Erklärungen immer in irgendwelche „Wer kriegt hier mehr Aufmerksamkeit“-Diskussionen ausgeartet sind, was natürlich das Material stark vereinfacht. Weil [...] wenn du etwas Neues einführst [...], musst du einen gewissen Erklärungsaufwand leisten. [...] Ich habe versucht, die Vorbereitung [...] so zu gestalten, dass ich gewusst habe, ich komme in wenige schwierige Positionen (7).

Auch Lehrerin 10 betont, dass bei der Unterrichtsvorbereitung für Gruppen mit schlechtem Klima genauere strategische Überlegungen nötig seien, und dass sie Übungsformate und damit verbundene Arbeitsanweisungen an die Gruppe im Vorfeld genau durchdenken müsse. Außerdem führt sie an, in solchen Gruppen stets zusätzliche Materialien als *Back-up* für missglückte Übungen in den Unterricht mitzubringen. Lehrerin 5 bestätigt den erhöhten Aufwand an strategischer Planung für den Unterrichtsverlauf und ergänzt, sogar Gruppenkonstellationen für bestimmte Aufgabenstellungen bereits im Vorfeld zusammenzustellen, um im Unterricht Konflikte und Reibereien unter den Lernenden zu vermeiden.

3.7.4 Einfluss der Lehrkraft auf Motivation und Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen

Bei der Frage, welchen Einfluss die Lehrperson auf die Motivation und den Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen habe, sind die Befragten geteilter Meinung. Die nachfolgende Tabelle zeigt die breite Streuung der Antworten auf einer Skala von 1 bis 10, wobei die Zahl 10 einen extrem hohen Einfluss repräsentiert, die Zahl 1 hingegen für einen irrelevanten Faktor im Kursgeschehen steht:

Bewertung	Anzahl der Nennungen	Befragte
10	2	6, 8
8-9	1	2
7-8	2	3, 10
6-7	2	1, 7
6	1	9
maximal 5	1	4
<5	1	5

Abbildung 4: Einfluss der Lehrkraft auf Motivation und Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen

Die Befragten, die der Meinung sind, die Lehrkraft spiele eine bedeutende Rolle, begründen dies unter anderem folgendermaßen:

Es hängt immer an der Person [*der Lehrkraft*]. [...] Das Schulsystem kann noch so gut sein, es wird immer an [...] der Person [...] hängen, ob es jetzt Volksschule, Hauptschule oder [...] Universität ist [...]. Wenn man einen guten Lehrer hat und

natürlich auch einen guten Draht zum Lehrer hat und umgekehrt [...], dann hat man wesentlich bessere Voraussetzungen als umgekehrt. Ja, ich halte es für essentiell [...] (9).

Lehrerin 2 ist der Ansicht, dass Lernende, die ein positives Bild von ihrer Lehrkraft hätten, eher bereit seien, mehr in ihren Lernprozess zu investieren und aktiver am Unterricht teilzunehmen und sie zudem mit mehr Freude den Kurs besuchen würden.

Lehrerin 6 weist darauf hin, dass ihre jugendlichen Kursteilnehmerinnen sehr sensibel auf die persönliche Befindlichkeit der Gruppenleitung reagieren würden und dass beispielsweise ein Motivationstief der Lehrkraft umgehend auf die Jugendlichen übergreife und sich innerhalb der Gruppe ausbreite. Außerdem merkt sie an, dass die Lernenden voll und ganz auf die Person der Lehrkraft angewiesen seien, da diese den gesamten Unterricht leite, ihnen die Inhalte beibringe und sich auf diese Aufgabe gut oder schlecht vorbereite. Diese Gedanken bestätigt auch Lehrer 3 mit der folgenden Aussage:

Natürlich, wenn sich jemand verweigert und das überhaupt nicht lernen will, dann kann man [...] auch schwieriger etwas ausrichten. Aber sonst [...] ist die Lehrperson, eine motivierte Lehrperson, der zentrale Aspekt für erfolgreiches Lernen, das glaube ich schon. [...] Das Problem ist, dass sich viele Lehrpersonen selber dessen nicht so ganz bewusst sind. [...] Wir sind die, die in der [...] Gruppe dafür zu sorgen haben, dass die Atmosphäre passt, [...] dass die Inhalte relevant sind für die [...] Lernenden und [...] dass es Abwechslung gibt und all diese Sachen, die dann zu Motivation wieder führen [...]. Und das kommt eigentlich alles von uns und [...] ist dann natürlich dynamisch und interaktiv mit den Lernenden und individuell [...]. Aber [...] diesen ersten Impuls oder diese Grundlagen liefern eigentlich alle wir. Deswegen ist es [...] ganz wichtig (3).

Lehrerin 1 relativiert die Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg und die Motivation der Teilnehmerinnen insofern, als sie meint, es sei nicht nur möglich, dass eine gute Lehrkraft durch spezielle Übungen etwas Kooperatives in einer an sich schlecht funktionierenden Gruppe stiften könne, sondern dass im Gegenzug auch eine gut funktionierende Gruppe mit starkem Gruppenzusammenhalt von sich aus in der Lage sei, sehr viel an schlechter Lehrtätigkeit zu kompensieren. Auch Lehrerin 5 ist der Auffassung, dass es nicht ausreiche, eine gute Lehrkraft zu haben, sondern dass für den Lernerfolg ein gutes Auskommen der Kursteilnehmerinnen untereinander ebenso wichtig sei.

Einige Befragte (vgl. 4, 5, 7, 9, 10) betonen die Relevanz der prinzipiellen Lernmotivation, welche die Teilnehmerinnen in den Kurs mitbringen.

Also, es ist, glaube ich, ganz klar, wenn du als Lehrperson nicht motiviert bist, dann kannst du auch deine [...] Studenten nicht motivieren. Warum, wie soll es funktionieren? Aber eine gewisse Grundmotivation braucht man auch von den Studenten. Also, wenn jemand lernen muss, dann ist es schwierig. Und ganz schwierig wird es, wenn die Gruppe gemischt ist. Wenn ein paar nicht wollen und müssen, und ein paar wollen unbedingt. [...] Weil dann zerreißt du dich. Die einen sind total schnell und wollen [...] mehr und schneller [...] und die anderen ziehen nicht mit (10).

Lehrerin 9 ist ebenfalls der Auffassung, dass die Lernenden ein gewisses Maß an Grundmotivation in den Unterricht mitbringen müssten und nennt andere Faktoren, die für einen guten Lernerfolg relevanter seien. Sie betont gleichzeitig, dass es einer Lehrkraft meist nicht möglich sei, die Bedürfnisse und Erwartungen aller Kursteilnehmerinnen gleich gut zu erfüllen:

Ich finde immer, dass die Lehrperson nicht so wichtig ist. [...] Ich finde [es] insofern schwierig, weil eine Lehrperson eine Gruppe hat mit, weiß ich nicht, sagen wir 15 Kursteilnehmern, und ich immer das Gefühl habe, dass nicht jede Lehrperson für jeden Studenten passt. Also, dass es sehr individuell ist, und dass man auch mit einer schlechten Lehrerin, wenn man motiviert ist, viel lernen kann. Aber es kann eine super Lehrerin geben, wenn wer nicht lernen will, wird er auch nichts lernen mit der super Lehrerin. [...] Ich glaube, gute Beziehung Lehrer – Student, motivierte Studenten, motivierte Lehrerin ist das höchste Ergebnis. Aber [...] die Lehrperson allein kann reinbuttern ohne Ende, und es wird trotzdem keinen Erfolg geben. [...] Ja, Lehrer sind natürlich wichtig, aber [...] ich glaube eben, dass andere Faktoren wichtiger sind für den Lernerfolg.

Zum Beispiel?

Eben die Motivation, die Zeit, die man investiert [...] (9).

Die folgende Aussage bestätigt die Relevanz der grundlegenden Motivation, welche die Lernenden in den Kurs mitbringen und vergleicht die Situation der Kursteilnehmerinnen mit persönlichen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit:

Man kann die Leute sicher mitreißen bis zu einem gewissen Grad, aber was nicht da ist, kann man auch nicht schaffen, denke ich. Also, die Leute müssen schon einen Willen auch mitbringen [...]. Was man sicher machen kann, ist, wenn Leute [...] ängstlich sind, Hemmungen haben, da kann man sicher viel bewirken, aber wenn [...] jetzt die Lust nicht da ist oder die Motivation nicht da ist, ja, dann kann man auch keine Wunder wirken, glaube ich.

Deckt sich das auch mit deinen Erfahrungen aus deiner eigenen Schulzeit? Wenn du da überlegst, wie wichtig der Lehrer war [...]?

[...] Ja, wenn man es sich so überlegt, Lehrer haben schon eine relativ große Rolle gespielt. Also, meine [...] große Abneigung gegen Französisch hätte wahrscheinlich nicht kommen müssen.

Das war lehrerbedingt?

Ja. [...] Nicht, weil sie so wahnsinnig böse Lehrer [*waren*], sondern einfach unfähige Lehrer, die das uninteressant präsentiert haben [...]. In der Schule kann man es sich halt nicht aussuchen, was man lernen will; [...] Französisch zu lernen, das war jetzt nicht so eine große Motivation. Für unsere Lerner ist das natürlich schon anders, die haben eine konkrete Motivation, Deutsch zu lernen. Da denke ich, dass die [*Lehrerin*] nicht ganz so wichtig ist, vielleicht (4).

3.7.5 Persönliche Beziehung zwischen Lehrerin und Lernenden

Eines der wesentlichsten Mittel, um ihre persönliche Beziehung zu den Lernenden zu stärken, scheint für die meisten der befragten Lehrkräfte (vgl. 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10) die Kommunikation mit den Kursteilnehmerinnen zu sein. Dazu gehört, von Anfang an freundlich und offen auf die Gruppe zuzugehen, echtes Interesse an den Lernenden zu zeigen sowie dazu bereit zu sein, ihnen zuzuhören. Für Lehrer 8 ist es zudem sehr wichtig, auch immer wieder private Einzelgespräche herbeizuführen, um im Bedarfsfall die Motive und Gründe hinter einer geringen Lernmotivation mancher Teilnehmerinnen herauszufinden. Lehrerin 6 betont allerdings, wie wichtig es dabei sei, nicht zu tief in die Privatsphäre der Lernenden einzudringen und zu jeder Zeit auf einen respektvollen Umgang mit den Kursteilnehmerinnen zu achten. Dies gelte für alle Lernenden, egal welchen Alters.

Verbunden mit einem echten menschlichen Interesse von Seiten der Lehrkraft ist auch die Bereitschaft, sich die von den Lernenden erhaltenen Informationen zu merken, um sich im weiteren Kursverlauf möglichst häufig darauf beziehen zu können. Einige Befragte (vgl. 1, 3, 7, 10) betonen, dass ein solches Wiederaufgreifen von persönlichen Informationen ihre Beziehung zu den einzelnen Kursteilnehmerinnen enorm stärke, da diese sich so von der Lehrkraft ernst genommen und geschätzt fühlen würden.

Weiters bemühen sich einige Unterrichtende (vgl. 7, 8, 10), die individuellen Schwächen der Teilnehmerinnen zu erkennen, um besser auf sie eingehen zu können und ihnen zielgerichtete Unterstützung und Motivation zukommen zu lassen.

Lehrerin 2 betont, dass die Einstiegs- und Abschlussberatung, die sie im Rahmen ihrer Basisbildungskurse mit jeder einzelnen Teilnehmerin durchführen müsse, eine hervorragende Gelegenheit sei, persönlich mit den Menschen im Kurs ins Gespräch zu kommen und gemeinsam den bestmöglichen Lernweg inklusive der sinnvollsten Förderung durch die Lehrkraft festzulegen.

Die Namen der Teilnehmerinnen rasch zu lernen scheint ein wesentlicher Punkt in der Beziehungspflege zu den Lernenden zu sein (vgl. 3, 4), ebenso wie das Angebot von Seiten der Lehrkraft, jederzeit bei Fragen und Problemen helfend zur Verfügung zu stehen und im Bedarfsfall unklare Inhalte auch mehrmals zu erklären (vgl. 4). Lehrer 3 legt außerdem Wert darauf, die Geburtstage der Lernenden herauszufinden und an den jeweiligen Tagen eine kleine Überraschung für sie vorzubereiten. Er hält es zudem für wichtig, rasch und zuverlässig auf Emails der Teilnehmerinnen zu reagieren.

Lediglich Lehrerin 9 gibt an, die Rahmenbedingungen ihrer Kurse würden sie dazu zwingen, bewusst eine gewisse Distanz zu ihren Lernenden einzuhalten:

Also, ich führe wenige Einzelgespräche, weil ich es auch immer ein bisschen distanziert halte. [...]

Du hältst es distanziert, aus eigenem Wunsch [...]?

Ja.

Ja. Weil?

Weil, also, in diesen Kursen jetzt, weil man am Ende die Person ist, die die Noten gibt. Ich glaube, am Anfang habe ich das nicht so gesehen, aber mit der Zeit [...] Man steht nicht auf einer Stufe [...]. Im Kurs alleine wäre es nett, ohne Prüfung, dann würde ich das gerne machen, aber in einem Kurstyp, wo am Ende die Prüfung ist, die wirklich wichtig ist, ja, dann, also, ich bin nicht ihre Freundin, sondern die Lehrerin [...] (9).

3.7.6 Persönliches Engagement und dessen Grenzen

Als besonderes Engagement bezeichnen die meisten Lehrkräfte (vgl. 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10) die überdurchschnittlich zeitaufwändige Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten. Lehrerin 1 etwa gibt an, für einen dreistündigen Intensivkurs täglich im Normalfall ebenso viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung zu investieren, Korrekturen von Teilnehmertexten seien dabei noch nicht in die Arbeitszeit eingerechnet. Lehrer 3 gibt allerdings zu bedenken, dass man bei Bezahlung auf Stundenbasis genau abwägen müsse, wie viel Vor- und Nachbereitungszeit im Stundensatz inkludiert sei. Lehrerin 10 geht so weit, zu sagen, dass bei den aktuellen Stundensätzen von DaF-/DaZ-Lehrkräften beinahe jede Art der Vor- und Nachbereitung von Unterricht als überdurchschnittliches Engagement gewertet werden könne.

Die Unterrichtsvorbereitung wird auch dann zeitaufwändig, wenn Unterrichtende versuchen, neue Herangehensweisen an den Sprachunterricht im Rahmen von neuartigen Übungsformaten umzusetzen. Lehrerin 6 berichtet etwa von einer intensiven Phase, in der sie detaillierte Unterrichtspläne erstellt habe, neue Aufgaben, die sie im Rahmen einer

Weiterbildung kennengelernt habe, in zwei Parallelgruppen getestet und die Resultate im Anschluss miteinander verglichen und danach ausführlich reflektiert habe. Auch Lehrer 8 bestätigt, dass ihn der Einsatz neuer Unterrichtsmaterialien sowie das Einführen neuer Lerninstrumente sehr motiviere und er in diesem Fall dazu bereit sei, besonders viel Engagement zu zeigen und auch viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung zu investieren. Er räumt ein, dass er um ein Drittel weniger Arbeit hätte, wenn er lediglich Unterricht nach Plan anbieten würde. Seine persönliche Rechtfertigung für den zusätzlichen Aufwand sehe er darin, dass er Freude daran habe, sich in seiner Arbeit weiterzuentwickeln und er daran interessiert sei, sich in neue Bereiche einzuarbeiten. In seiner Tätigkeit als Lehrer stecke auch ein gewisses Maß an Selbstverwirklichung. Lehrerin 10 fügt diesen Überlegungen, dass nicht immer die finanzielle Entlohnung im Vordergrund stehen müsse, noch einen weiteren Aspekt hinzu:

Es ist es auch wert, was dabei rauskommt. [...] Nicht auf finanzieller Ebene, aber [...] man bekommt was zurück. Wenn man engagiert ist, dann merken das die [*Kursteilnehmerinnen*], und man bekommt viel zurück. Und oft... Freundschaften entstehen nicht, aber gute Bekanntschaften. [...] Auf menschlicher Ebene zahlt sich das auf jeden Fall aus (10).

Einige Befragte nehmen auch einen höheren Vorbereitungsaufwand für die Organisation von Exkursionen mit den Teilnehmerinnen (vgl. 3, 4, 9) auf sich. Lehrer 3 räumt allerdings ein, dies nur zu tun, wenn von Seiten der Gruppe spürbares Interesse daran bestehe. Außerdem zeigen zwei der Befragten besonderes Engagement, indem sie im Kurs Projekte mit den Teilnehmerinnen durchführen und einen Teil ihrer Freizeit in die Vor- und vor allem Nachbereitung und Präsentation der Endprodukte investieren (vgl. 3, 10).

Viel Zeit in ihre Unterrichtsvorbereitung investieren natürlich auch Lehrkräfte, die erstmals einen bestimmten Kurstypus unterrichten. So berichtet Lehrerin 7 von ihrem ersten Alphabetisierungskurs, für den sie viel Zeit damit verbracht habe, strategisch zu planen, um die einzelnen Kursblöcke logisch und strukturiert aufeinanderfolgen zu lassen.

Die prompte Korrektur von Hausaufgaben und Prüfungen empfinden alle Befragten, die im Interview darauf angesprochen wurden, als sehr wichtig (vgl. 1, 3, 4). Lehrerin 1 betont, dass auch sie von den Kursteilnehmerinnen erwarte, dass zu erledigende Aufgaben prompt abgegeben würden.

Was das Anbieten von Hilfestellungen außerhalb der Kurszeiten betrifft, herrschen geteilte Meinungen. Lehrerin 2 berichtet beispielsweise von einer längeren Erkrankung einer Kursteilnehmerin, während der sie per Mail mit der Teilnehmerin korrespondiert habe und dieser alle im Unterricht durchgenommenen Arbeitsblätter per Mail habe zukommen lassen, zudem habe sie deren Hausaufgaben auf diesem Weg korrigiert und Erklärungen zum Unterrichtsstoff gegeben.

Einige Befragte (vgl. 1, 3, 4, 5, 8, 9) betrachten dieses Thema jedoch kritisch. Lehrerin 1 hält ein solches zusätzliches Engagement von Seiten der Lehrkraft zwar für sehr förderlich, was die Beziehung zwischen Unterrichtender und Lernenden betreffe, gibt aber zu bedenken, dass es sich dabei um unbezahlte Arbeitszeit handle, was aus ökonomischer Sicht bedenklich sei. Sie erklärt aber, dazu bereit zu sein, täglich bis zu einer halben Stunde nach Kursende für die Fragen und Anliegen der Teilnehmerinnen zur Verfügung zu stehen. Lehrer 8 berichtet, er habe am Beginn seiner Unterrichtstätigkeit den Lernenden häufig Hilfestellungen außerhalb der Kurszeiten angeboten und sich darin verrannt. Er ist der Meinung, man müsse vorsichtig mit solchen Angeboten umgehen, damit der Zeitaufwand dafür nicht überhandnehme und gibt seinen Lernenden mittlerweile lieber Hilfe zur Selbsthilfe. Ein ähnlicher Standpunkt wird auch in folgender Aussage deutlich:

Das mache ich eigentlich nicht. Eher fördere ich [...], dass die Gruppe untereinander Kontakt aufnimmt, wenn es [...] Probleme gibt. Weil, wie du weißt, unser Job ist sehr [...] kraftraubend und anstrengend auch, und [...] mir ist es wichtig, Grenzen zu setzen. Ich bin für die Menschen sehr gerne da und [...] voll da, aber irgendwo muss eine Grenze sein [...]. Aus Selbstschutz, und [...] weil [...], wenn der eine beginnt zu fragen, dann fragen ja alle und immer, und das nimmt überhand [...]. Ich bin für sie da, jeden Tag drei Stunden, und [...] den Rest [...] sollten sie eben eigenständig machen oder untereinander oder [...] sich irgendwo anders ihre Informationen holen (5).

Das Engagement, das die Befragten bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit zeigen, scheint also in gewissen Situationen an seine Grenzen zu stoßen. Einer der bereits angeklungenen Aspekte ist das Eindringen von Kurs und Kursteilnehmerinnen ins Privatleben der Unterrichtenden. Das Engagement einiger Befragter (vgl. 1, 5) endet dort, wo der Unterricht die persönliche Regenerationszeit zu beeinträchtigen droht, wie es zum Beispiel der Fall ist, wenn Kursteilnehmerinnen ununterbrochenen Mailkontakt mit der Lehrkraft halten wollen (vgl. 1).

In speziellen Kurssettings müssen Unterrichtende außerdem aus Selbstschutz klare Grenzen ziehen:

Bei dem Integrationskurs, [...] in dem ich unterrichtet habe, da war halt irgendwann meine persönliche Grenze [...]. Ich meine, gerade im Integrationsbereich, finde ich, müsste man sich ja als Menschenrechtler [...] engagieren. Und das ist halt wirklich die Gefahr [...], wenn es darum geht, dass der Deutschkurs damit verbunden ist, dass die Leute abgeschoben werden und so weiter [...]. Ich meine, ich bin eigentlich dort, um den Leuten Deutsch beizubringen, und wenn dann die Leute kommen mit ihren Asylstatusproblemen, mit ihren was auch immer [...], da muss man halt schon schauen, dass man sich [*ein*] bisschen distanziert. [...] Aus persönlichem Schutz [...]. Man sollte dann vielleicht versuchen, die Leute nicht alleine zu lassen, zu sagen, wohin sie gehen können, [...] aber auch erklären, dass man da sowieso nicht helfen kann (3).

Engagement stößt auch bald an seine Grenzen, wenn die Unterrichtenden zwar viel Energie in ihre Arbeit investieren, die Kursteilnehmerinnen jedoch dieses Engagement nicht widerspiegeln bzw. nicht gewillt sind, ebenfalls angemessen viel Zeit und Energie in ihren Lernprozess zu investieren (vgl. 2, 5).

Gab es Situationen, Unterrichtssituationen, in denen dein Wille, dich zu engagieren, verloren gegangen ist?

Ja [...]. Wo ich [...] gemerkt habe, dass bei den Teilnehmern überhaupt kein Interesse oder Motivation da war. Wo ich Hausübungen gegeben habe, und die sind nie gemacht worden, und, ja, und eben auch dieses Beispiel [...] mit dieser Gruppe, die immer gestritten hat. Das hat mich eigentlich ärgerlich gemacht. Und da habe ich mir gedacht, die können mich gern haben.

Wo dein Engagement auf kein Gegenengagement gestoßen ist?

Ja, wo ich auch das Gefühl gehabt habe, ich kann machen was ich will, die [...] stellen sich einfach quer und wollen nichts lernen. Besonders [...] auch in Situationen, das ärgert mich eigentlich besonders, wo ich das Gefühl habe, [...] Leute finden mich so als [...] Mensch ganz sympathisch [...], aber haben halt überhaupt kein Interesse an dem Deutschunterricht (5).

Darüber hinaus scheint es auch Situationen zu geben, in denen das Engagement und die investierte Energie der Lehrkraft am Kursende von den Lernenden nicht wertgeschätzt werden, da andere Faktoren in den Vordergrund rücken:

Also, ich glaube, am Anfang war ich engagierter. Und das [...] flacht ab.

[...] Was ist da passiert? Was war da der Auslöser?

Also, ich glaube eben durch die Erfahrung [...], dass es im Kurs gut läuft und es [...] eine angenehme Beziehung ist, und dann am Ende ist die Prüfung, und dann, ja... [...] Dann sind sie sehr unfreundlich. Und damit habe ich jetzt im Kurs auch so eine

[*Einstellung*], quasi, wenn sie nach der Prüfung immer noch freundlich sind, dann [...] ist es okay, aber...

Wenn ich jetzt richtig höre, dass du dann erlebt hast, dass dein Engagement und deine Motivation gar nicht mehr geschätzt wurden [...] am Schluss [...]?

Nein, dass es dann eben am Schluss nur [*darum*] ging, bekomme ich jetzt die positive Note oder nicht? Dass es nicht darum ging, ob der Unterricht gut war oder ob er lustig war [...].

Also, ich höre da ein bisschen Ernüchterung?

Ja [...], das kann man sagen, ja. Also, ich weiß jetzt nicht, ob das so schlecht ist, ernüchert zu werden, also, ich finde es jetzt auch gar nicht so negativ [...]. Und es ist nun mal so, dass das für sie sehr wichtig ist [...]. Ich weiß nicht, vielleicht würde ich das Gleiche machen, wenn ich dieses Zeugnis unbedingt will und brauche (9).

Prüfungen und Zeugnisse nehmen also in gewissen Lernkontexten einen überaus hohen Stellenwert ein, und das Bestehen einer Prüfung scheint am Ende eines Kurses oft zu bestimmen, ob dieser und seine Lehrkraft inklusive deren Engagement als positiv wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Ist dies nicht der Fall, stellen sich möglicherweise Ernüchterung und ein gewisses Maß an Frustration bei der Lehrkraft ein. Auch Lehrerin 4 spricht diesen Punkt an und warnt vor einer Fraternisierung mit den Lernenden durch zu viel persönliches Einbringen ins Kursgeschehen, da es andernfalls beim Verteilen der Noten am Kursende Probleme geben könne, die eigene Lehrerrolle angemessen wahrzunehmen.

Zwei der Befragten (6, 8) geben außerdem an, ihr Wille, sich zu engagieren gehe zeitweise verloren, wenn gut durchdachte und mit hohem Vorbereitungsaufwand verbundene Unterrichtsaktivitäten in der Praxis nicht funktionieren würden. Dies führe zu Enttäuschung und extremer Frustration.

Nicht zuletzt sind es ungünstige Rahmenbedingungen des Unterrichts, die den Lehrkräften die Motivation nehmen, sich besonders zu engagieren. Lehrerin 10 spricht beispielsweise die prekäre Lohnsituation von DaF-/DaZ-Lehrkräften an, die an vielen Instituten zu Dumpinglöhnen beschäftigt würden: „Irgendwann reicht’s, irgendwann ist es zu viel. Und zu wenig Geld“ (10). Auch Lehrerin 4 thematisiert diesen Aspekt und gibt zu bedenken, dass man als Lehrkraft im Vorfeld gut abwägen müsse, wie viel Zeit und Energie man außerhalb der Kurszeiten in Unterricht, Exkursionen und eventuell private Treffen mit den Teilnehmerinnen etc. investiere, da diese Aktivitäten im ohnehin niedrigen Stundenlohn bereits inkludiert seien. Lehrerin 7 berichtet von der Arbeit an einer Institution, die über den Kurs hinausgehend und ohne zusätzliche Bezahlung bzw. ohne Bereitstellen der dafür nötigen

Ressourcen eine Menge administrativer Arbeiten von den Lehrkräften verlangt habe, welche die Lehrerin nicht als Teil des Lehrerberufs verstanden habe.

3.7.7 Gute und schlechte Kursanfänge

Prinzipiell glaube ich, dass ein Kurs gut startet, wenn mir am ersten Tag [...] die Leute einsteigen. [...] Wenn es möglich ist, am ersten Tag ein Klima zu schaffen, wo die Leute keine Angst voreinander haben, keine Angst haben, diese ersten Sätze [...] rauszuwursteln. [...] Am Anfang eines Kurses [...] konstituiert [*sich*] Status. Wer wird in dem Kurs als Leithammel angeschaut, wer wird als Eselsbankbewohner angeschaut, und wenn das nicht vorkommt, ist es ein guter Kursstart.

Okay, und was konkret tust du jetzt?

[...] Ich schaue die Leute an, [...] ich versuche, das Tempo runterzufahren, ich tendiere dazu, sehr schnell zu unterrichten, versuche am Anfang, das Tempo wirklich runterzufahren, [...] ihnen das Gefühl zu geben, sie dürfen Fehler machen, was sehr schwierig ist, jemandem dieses Gefühl zu geben, zu sagen, macht nichts, noch einmal, noch einmal [...]! Kein Problem, ich sage es noch einmal vor, ich sage es tausendmal vor! Ich versuche ihnen das Gefühl zu geben, sie dürfen alles fragen, [...] keine Frage ist blöd oder zu blöd (7).

Kursanfänge scheinen im Normalfall relativ problemlos abzulaufen, da die Kursteilnehmerinnen in der Regel gespannt darauf sind, die anderen Personen in der Gruppe kennenzulernen und es ihnen normalerweise Spaß macht, neue Kontakte zu knüpfen (vgl. 2, 4). „Solange man [...] keinen Anlass gibt, dass es nicht gut läuft, läuft es grundsätzlich meistens gut“ (2). Alle Befragten berichten von Kennenlernaktivitäten, welche zu Kursbeginn durchgeführt würden. Einige Befragte (vgl. 3, 5, 7) geben an, solche Aktivitäten ganz bewusst an mehreren aufeinanderfolgenden Kurstagen durchzuführen und diesen ausreichend Zeit einzuräumen, um einen intensiveren persönlichen Austausch der Kursteilnehmerinnen zu ermöglichen. Für zwei Lehrerinnen (vgl. 8, 10) ist es von großer Wichtigkeit, dass die Lernenden im Rahmen einer eigenen Übung ebenso die Gelegenheit erhalten, ihre Lehrkraft kennenzulernen. Einige Befragte (vgl. 2, 3, 4, 8) betonen, dass sie großen Wert darauf legen würden, dass alle Kursteilnehmerinnen möglichst bald in der Lage seien, einander mit Namen anzusprechen. Lehrer 3 macht aus diesem Grund schon zu Beginn des Kurses ein Gruppenfoto, auf dem die Teilnehmerinnen die Namen ihrer Kolleginnen eintragen können.

Lehrer 3 bestätigt die These, dass Kursanfänge in der Regel problemlos über die Bühne gehen und merkt an, schlechte Kursanfänge habe er nur am Beginn seines Berufslebens erlebt, was an seiner mangelnden Erfahrung gelegen hätte:

Mir kommt immer vor, ein Anfang kann nur entweder ganz super oder ganz, ganz schlecht sein, so etwas dazwischen ist mir selten passiert. Ich hatte öfter mal einen schlechten, Gott sei Dank öfters einen guten [...].

Die schlechten, was ist da passiert?

[...] Na, das war [...] wohl auch noch am Anfang [...]. Na, da dachte ich mir noch, [...] jetzt mache ich eine kleine Kennenlernaktivität und dann kenne ich die Namen und gehe davon aus, dass sie die anderen auch kennen, und dann gehen wir weiter im Programm. [...]

Mangels besseren Wissens, einfach am Anfang deiner Unterrichtstätigkeit?

Ja genau. Mangels [...] Feinfühligkeit [...], was jetzt diese ganzen [...] Prozesse betrifft, genau (3).

In manchen Gruppen erschwert die Gruppenzusammensetzung extensive Kennenlernaktivitäten. Lehrerin 2 beschreibt ihre Schwierigkeiten, in Kursen mit Migrantinnen, welche teilweise über wenig Schulbildung und Sprachlernerfahrung verfügen, solche Aktivitäten durchzuführen:

Es kommt auch auf den Kurs [...] an, weil bei Station Wien zum Beispiel ist es schwierig mit den Migrantinnen [...]. Oder bei totalen Anfängern ist es schwer, solche Sachen zu machen. [...] Wenn ich in Firmenkursen bin, dann ist es leichter [...], weil [...] sie die Übungsaufgabe mehr verstehen oder anders verstehen, und [...] dann kann ich sie zum Beispiel im Kreis aufstellen lassen und dann halt [...] miteinander reden und dann den anderen berichten lassen, und bei [...] Station Wien funktioniert das oft nicht. Also, da dauert es eine halbe Stunde [...], bis sie wirklich verstehen, was ich möchte. Und deshalb mache ich solche Sachen dort eigentlich nicht so sehr (2).

Einen interessanten Aspekt zum Thema Kennenlernen und Austausch persönlicher Informationen bringt die folgende Aussage einer Lehrerin ein:

Ich gehe dann meistens am ersten Tag schon von diesen persönlichen Fragen wieder weg und mache etwas ganz Anderes, zum Beispiel arbeite ich mit Symbolen und Worten [...] und versuche in einen kreativen Kontext reinzukommen [...]. Das macht etwas auf. Weil es gibt natürlich Gruppenkontexte, wo sehr viele Leute drinnen sitzen, die aus [...] Kriegszusammenhängen kommen, aus Fluchtzusammenhängen, aus schwierigen sozialen, finanziellen, psychologischen Verhältnissen, die einfach nicht gerne über sich reden. [...] Ich glaube, [...] es ist sehr wichtig, dass man ein gutes Gefühl dafür kriegt und das respektiert [...]. Weil sich gerade diese Leute dann auch wieder entspannen, wenn sie nicht sagen müssen, ich habe fünf Brüder und vier sind im Krieg geblieben, und ich bin der Einzige, der lebt (7).

So wichtig es auch sein mag, das gegenseitige Kennenlernen der Kursteilnehmerinnen untereinander zu fördern, treten offensichtlich doch immer wieder Situationen im Unterricht

auf, in denen die Lehrkraft abwägen muss, in welchem Ausmaß Vorstellungsrunden und das Preisgeben persönlicher Informationen vor den anderen Kursteilnehmerinnen angebracht sind.

Wenn auch die meisten Aussagen der Befragten darauf hinweisen, dass Kursanfänge in der Regel gut funktionieren, werden dennoch auch Beispiele für schwierige Kursstarts genannt. Lehrerin 4 nennt als Beispiel für einen schlechten bzw. schleppenden Kursanfang den Start mit einer sehr homogenen Gruppe, deren Mitglieder alle aus demselben Land stammten. Die Befragte erklärt, die extreme Homogenität habe den Kennenlernaktivitäten die Spannung genommen, und die Teilnehmerinnen hätten weniger Interesse daran gezeigt, mit den anderen in Kontakt zu treten.

Als weiteres Beispiel für problematische Kursanfänge werden Situationen genannt, in denen in den ersten Kurstagen laufend die Gruppenzusammensetzung wechselt und die neue Gruppe keine Gelegenheit hat, zur Ruhe zu kommen, da sich die Teilnehmerinnen nicht aufeinander einstellen können (vgl. 10).

Ein weiteres Beispiel für schlechte Kursanfänge sind solche, bei denen die bürokratischen Rahmenbedingungen überhand nehmen und den eigentlichen Kurseinstieg, das gegenseitige Kennenlernen und das Schaffen einer angstfreien Kursatmosphäre behindern. Lehrerin 7 berichtet von DaZ–Alphabetisierungskursen, in denen die Teilnehmerinnen bereits in der ersten Kurseinheit diverse Formulare mit persönlichen Daten ausfüllen müssten. Dies führe bei den Kursteilnehmerinnen häufig zu Überforderung, Schamgefühlen und großer Verunsicherung, da diese oft nicht einmal in der Lage seien, ihre Adresse und Telefonnummer niederzuschreiben:

Was ja eigentlich Kursgegenstand ist. Und damit torpediert man gleichzeitig auch dieses: „Sie müssen hier noch nichts können!“, was ich versuche zu etablieren [...]. Weil viele Leute haben diese Vorstellung noch aus der Schule oder aus dem Nicht–in–die–Schule–gegangen–Sein, dass man, wenn man da sitzt, schon etwas können muss (7).

Mit einer neuen Gruppe in einen Kurs zu starten kann auch die Lehrkraft persönlich verunsichern, wie in folgender Aussage deutlich wird:

Ich bin [...] persönlich nicht so ein Fan von Kursanfängen. Also, das ist [...], so ganz ehrlich gesagt, vielleicht [...] eine Herausforderung für mich, ein Schwachpunkt. [...]. Der Kursanfang ist wirklich [...] eine schwere Sache für mich. [...] Ich bin ein sehr

selbstkritischer Mensch, und es ist eigentlich fast immer am ersten Tag so, dass ich mir denke, [...] ist das gut gelaufen (5)?

3.7.8 Gruppenregeln

Es scheint stark von der jeweiligen Zielgruppe abzuhängen, ob Unterrichtende es für sinnvoll halten, gemeinsam mit der Gruppe Regeln zu formulieren. Für alle Befragten, die mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten oder gearbeitet haben, sind Gruppenregeln ein hilfreiches und wichtiges Instrument, um im Kurs Disziplin zu halten (vgl. 1, 3, 6, 10). Lehrerin 6 gibt an, ihre jugendlichen Teilnehmerinnen am Beginn jedes Kurses Regeln formulieren zu lassen. Dies geschehe für gewöhnlich nach den ersten Kurstagen, wenn die Teilnehmerinnen den Kursablauf schon ein wenig kennengelernt hätten. Die ausgearbeiteten Kursregeln würden im Anschluss gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt, um in Folge immer wieder darauf verweisen zu können. Zwei der Befragten (vgl. 1, 10) hingegen berichten, in der Vergangenheit nur dann mit der Gruppe Regeln erstellt zu haben, wenn bereits konkrete Probleme innerhalb des Kurses aufgetreten seien. Dass das Erstellen von Regeln aber nicht unbedingt zu Kursbeginn erfolgen muss und auch zu einem späteren Zeitpunkt eine erfolgreiche Intervention darstellen kann, belegt der Bericht von Lehrerin 10. Nachdem in einer Gruppe Jugendlicher diszipliniere Schwierigkeiten aufgetreten seien und die Situation bis hin zu physischer Gewalt unter den Teilnehmerinnen eskaliert sei, habe die Gruppe gemeinsam Kursziele, Verhaltensregeln und Konsequenzen für allfällige Regelverstöße ausgehandelt und niedergeschrieben. Zusätzlich sei ein Bonussystem für besonders hilfsbereites und vorbildliches Verhalten etabliert worden. Außerdem habe die Lehrerin mit der Gruppe eine Reihe von *Teambuilding*-Aktivitäten, Vertrauensübungen etc. durchgeführt, um den Gemeinschaftsgeist zu stärken. Das Zusammenspiel dieser Maßnahmen habe zur Folge gehabt, dass die Lehrkraft im weiteren Kursverlauf erstaunlich selten auf die vereinbarten Kursregeln hinweisen müssen und der Kurs wesentlich reibungsloser abgelaufen sei.

Lehrerin 7 lässt auch in Kursen mit erwachsenen Lernenden manchmal Gruppenregeln erstellen und ist ebenfalls der Meinung, dass es möglich sei, solche auch in einem bereits laufenden Kurs zu etablieren und man sich als Lehrkraft in Folge wiederholt darauf beziehen könne. Sie betont sogar, dass es erst richtig Sinn mache, gewisse Themen anzusprechen, wenn es einen konkreten Anlass dafür gebe. So sei es ihrer Meinung nach absurd, schon am ersten

Kurstag über gegenseitigen Respekt zu sprechen, wenn das innerhalb der Gruppe noch gar nicht Thema sei.

In der Arbeit mit erwachsenen Lernenden verzichten die übrigen Unterrichtenden hingegen auf ein Erstellen von Kursregeln (vgl. 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10). Sie klären lediglich zu Kursbeginn die wesentlichsten Rahmenbedingungen wie Kurs- und Pausenzeiten etc. und vertrauen auf die Eigenverantwortung der Kursteilnehmerinnen. Lehrer 3 erklärt, warum er in Kursen mit studentischem Publikum das Formulieren von Kursregeln für überflüssig halte:

Formulierst du gemeinsam mit deinen Lernenden Kursregeln?

[...] Bei Erwachsenen, jetzt im DaF-Bereich, bei Studierenden, nicht unbedingt. [...] Weil, ich hab's mal gemacht, und ich bin mir - vielleicht hätte ich es nochmal machen sollen - aber da bin ich mir [...] ein bisschen so [...], mir fällt jetzt nur paternalistisch ein, [...] so bemutternd, bevormundend vorgekommen. [...] Mir ist vorgekommen, wir stellen da jetzt Regeln auf, die eh für alle klar sind, [...] es hat auch vorher keine Probleme gegeben [...]. Das war damals für einen Einmonatskurs mir lauter erwachsenen, mehr oder weniger wohlherzogenen Menschen [...] - ein bisschen über [...] das Ziel hinausgeschossen, glaube ich (3).

Auch Lehrer 8 berichtet davon, in der Vergangenheit zusammen mit seinen erwachsenen Lernenden Regeln erstellt zu haben. Er vertritt ebenfalls die Meinung, dass diese als Mittel nicht geholfen hätten und der Prozess des Formulierens und Niederschreibens daher eher Zeitverschwendung gewesen sei. Die Kursteilnehmerinnen hätten die Inhalte der Kursregeln als selbstverständlich betrachtet und aus diesem Grund eher über die Aufgabe gelacht als sie ernstzunehmen. Lehrerin 2 bestätigt aus ihren Erfahrungen heraus, dass Kursregeln in Gruppen mit erwachsenen Teilnehmerinnen keinen bemerkenswert positiven Effekt hätten und es zumeist auch ohne solche Regeln gelinge, den Unterricht reibungslos abzuwickeln.

3.7.9 Konflikte und Regelverstöße und deren Konsequenzen

Zwei der Befragten (vgl. 8, 9) berichten von Kursteilnehmerinnen derselben Muttersprache, die während des Unterrichts nicht in der Zielsprache, sondern permanent in ihrer Muttersprache sprechen würden. Die Unterrichtenden hätten verschiedene Wege ausprobiert, um dieses Verhalten zu unterbinden, von Erklärungen, dass aus Rücksichtnahme auf die anderen Teilnehmerinnen im Kursraum Deutsch zu sprechen sei (vgl. 8, 9), über Motivation der Lernenden, die Zielsprache in jeder Kurssituation zu nutzen bzw. Zurechtweisungen von Seiten der Lehrkraft bis hin zu Geldstrafen für jedes gesprochene Wort in der Muttersprache (vgl. 8). Die beiden Lehrkräfte geben jedoch an, dass alle aufgezählten Maßnahmen von

geringer und nur sehr kurzfristiger Wirkung seien und sie bislang noch keine gute Strategie gefunden hätten, um diese Konfliktsituation in ihren Kursen aus der Welt zu schaffen.

Für Lehrerin 10 entstehen bisweilen Konflikte mit Kursteilnehmerinnen, die permanent die Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen, alles ganz genau wissen möchten und im Kurs unzählige Fragen stellen. Die Lehrerin gibt an, dieses Verhalten stürze sie in einen persönlichen Zwiespalt, da sie gerne auf die Interessen und die Fragen der Kursteilnehmerinnen eingehe, das aber in der geforderten Intensität für den Rest der Gruppe nicht passend sei. Eine gute Lösung für solche Situationen sei es, die betreffenden Teilnehmerinnen zu bitten, in der Pause oder nach dem Kurs das Gespräch mit der Lehrerin zu suchen.

Ein ähnlich gruppeninkompatibles Verhalten einzelner Teilnehmerinnen und die damit verbundenen Probleme beschreibt Lehrerin 5 in der folgenden Aussage, wählt jedoch eine ganz andere Strategie, um den Konflikt zu lösen:

Da war zum Beispiel in einer Gruppe, dass ein Teilnehmer ständig [...] quatschen wollte, [...] ständig nicht passend zum Unterricht reden wollte [...]. Im Plenum wollte er [...] seinen ganzen Senf abgeben, und das hat mich schon wirklich ärgerlich gemacht, und [...] da ging es mir dann vor allem darum, dass [...] die Leute gar nicht zu Wort gekommen sind und wie ich den eben einbremsen soll [...]. Das habe ich dann eben so gelöst [...], dass ich mehr Grammatik gemacht habe [...]. Leider war das einmal die erste Lösung, weil ich gesehen habe, [...] wenn der diskutiert, er hatte die Redemittel, die anderen hatten die Redemittel nicht, und dann habe ich wo angesetzt, wo sie alle etwas gebraucht haben, und ich habe sie dann immer einzeln aufgerufen, und, ja, das war so eine Situation. Aber ich fand das schade, weil ich eben... nur Grammatik [...] mag ich nicht so gerne, und mir wäre lieber gewesen, halt, einen kommunikativen Unterricht zu machen, aber in dem Fall schien es mir unmöglich, weil der halt die ganze Zeit [...] sprechen wollte. [...] Es war eben nicht befriedigend für mich (5).

Lehrerin 5 berichtet davon, die oben genannte Strategie bereits mehrmals in Konfliktsituationen erfolgreich angewandt zu haben. So habe sie auch in einer Kursgruppe, in der viel Streit unter den Teilnehmerinnen geherrscht habe, durch eine Verlagerung des Kursschwerpunkts auf Grammatikarbeit die schwelenden Konflikte eindämmen können bzw. verhindern können, dass diese erneut zum Ausbruch kommen würden.

Manchmal geraten Unterrichtende in Konflikte mit den Teilnehmerinnen, weil ihnen von Seiten der Institution gewisse Regeln auferlegt werden, sie jedoch keine Vollmacht erhalten,

um gegen eventuelle Regelverstöße vorzugehen. Diese Tatsache drängt die Lehrenden in kaum lösbare und deshalb dementsprechend frustrierende Situationen:

Ja, das ist ein [...] heikles Thema. Also, da bin ich gerade auch ziemlich [...] sensibel, was das Thema angeht. Denn [...] aktuell ist es so, dass wir den Teilnehmern [...] eine Anwesenheit einfordern sollen, [...] die nicht drei Absenzen pro Monat [...] übersteigt. [...] Schön, aber es fehlt die Konsequenz. Ja, und wie willst du eine Regel einfordern, wenn du nicht die Konsequenz in der Tasche hast. Das heißt, [...] ich habe jetzt zwei Teilnehmer, die [...] diese Regel gebrochen haben, [...] und ich weiß halt jetzt nicht, was ich ihnen androhen soll. Soll ich ihnen etwas androhen, ist es ein Papiertiger, oder was [...] genau ist die Konsequenz jetzt dafür, dass sie mehr als dreimal gefehlt haben? Habe versucht, da auch mal eine Diskussion loszutreten, aber die ist im Nichts gelandet [...]. Das finde ich übrigens auch etwas, was mich frustriert. [...] Dass es da offensichtlich nicht unbedingt erwünscht ist, vielleicht, konsequent zu sein. Ich bin der Meinung, wenn man Regeln aufstellt, dann muss man direkt die Konsequenzen in der Tasche haben, ansonsten [...] sind die Regeln nutzlos und [...] helfen niemandem, sondern sie verwirren die Leute und [...] sorgen für sehr viel Unmut, auf der einen wie auf der anderen Seite (8).

Bisweilen eskaliert das Verhalten einzelner Kursteilnehmerinnen, da diese ihrem schon länger angestauten Ärger und ihrer Unzufriedenheit den Kurs oder die Gruppensituation betreffend Luft machen müssen. Die folgende Aussage zeigt, wie in bestimmten Situationen, in denen die Lehrkraft keine Chance hat, zur jeweiligen Teilnehmerin durchzudringen, auch die Gruppe selbst deeskalierend einschreiten kann:

In der Gruppe [...] war ein Mann, der [...] ist irgendwann aufgesprungen, hat mich angeschnauzt, dass ich nichts auf Englisch sagen soll, und hat gesagt, er geht jetzt. Und ich habe da zwei Teilnehmer gehabt [...], die mich immer und konsequent auf Englisch angedredet haben und immer alles auf Englisch wissen wollten und so lange [...] den Unterricht blockiert haben, bis ich wenigstens die Basis der Sache auf Englisch gesagt habe. Der Mann ist eben aufgesprungen... Ah, ich weiß schon, er ist aufgesprungen, hat seine Aktenmappe auf den Boden richtig hingefetzt und hat gesagt, er geht jetzt. Und ich habe gesagt: „Warum?“ Und er hat gesagt, ich soll nicht immer Englisch reden, und er geht jetzt. Und er hat wirklich geschrien, und ich [...] habe ihm Recht gegeben in [...] seinem Assessment, dass ich zu viel Englisch rede und habe gesagt, er möge sich doch wieder hinsetzen, aber er [...] hat einfach links und rechts an mir vorbeigeschimpft, ich konnte keinen Augenkontakt zu ihm herstellen, und ich habe dann einfach [...] nichts gemacht, ich habe auch nichts mehr gesagt. Und er hat sich halt schimpfend zusammengepackt, und [...] interessanterweise hat ein anderer Kollege zu ihm dann gesagt: „Jetzt setz dich wieder hin!“ Und der war schon bei der Tür mit seiner Tasche, und ein anderer hat gesagt: „Du kannst nicht so mit ihr reden, setz dich wieder hin. Wir machen da jetzt weiter.“ Und der hat sich tatsächlich wieder hingesetzt und ist runtergekommen.

Okay, das heißt, aus der Gruppe kam die Deeskalation?

Ja, witziger Weise, ja. Ich hätte ihn nicht [...] deeskalieren [...] können, weil [...] er hat keinen Kontakt mit mir hergestellt. Es war kein Kontakt herzustellen. Und das

habe ich gesehen. Ich habe gesehen, er muss nur ablassen, und der schaut mich auch nicht an, er kann mir nicht ins Gesicht schimpfen. Das heißt [...] das hat überhaupt nichts mit mir zu tun (7).

Eine Befragte erzählt von Situationen völliger Überforderung am Beginn ihrer Unterrichtskarriere, in denen sie über keinerlei passende Strategien verfügt habe, um die auftretenden Konflikte zur allgemeinen Zufriedenheit aufzulösen:

In der Volkshochschulzeit sind einige Sachen passiert. [...] Da hatte ich [...] zum Beispiel einen [...] Mann im Kurs, der während des Kurses aufgestanden ist, in die Ecke links von der Tafel gegangen ist, sich hingekniet hat und zu beten begonnen hat. Während ich daneben stand und unterrichtet habe.

Ohne Vorwarnung?

Ja. In [...] jedem Kurs. Und das war zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit, und ich war noch sehr unerfahren, habe deswegen nicht gewusst, was ich machen soll, und habe ihn deswegen einfach gewähren lassen. Es war total skurril. Die Leute natürlich vollkommen abgelenkt, nur auf den Beter in der Ecke geschaut, und der hat halt sein Showbeten veranstaltet. Also, das würde ich mir heute nicht mehr [...] bieten lassen, da war ich halt hilflos.

Das heißt, du hast das auch nicht kommentiert oder [...]? Der hat das halt gemacht?

Ja.

Haben das die anderen irgendwie kommentiert?

Ich glaube, die waren zu verblüfft. Also, ich denke, dass sie es in der Pause wahrscheinlich kommentiert haben. Aber es [...] hat natürlich extrem den Unterricht gestört, weil es total abgelenkt hat - mich und die [...] anderen. Ja [...], das war in der Brigittenau, und da gab es auch in anderen Kursen noch [...] so religiös motivierte Vorfälle. [...] Da habe ich mit einer Kollegin Teamteaching gemacht, und [...] da waren also zwei Türken [...] in der Klasse, die [...] ständig eben versucht haben, zu stören [...] und so religiöse Diskussionen vom Zaun zu brechen, aber wirklich in aggressiver Form, [...] und es gab dann auch einmal einen Streit zwischen meiner Kollegin und ihnen, und das war [...] relativ unangenehm.

Wie seid ihr damit umgegangen? Ihr als Lehrer?

Es ist schon zu lange her, als dass ich mich noch genau erinnern könnte, aber wir haben es dann einfach, glaube ich, irgendwie abgewiegelt, und ob die dann nicht mehr gekommen sind oder so... [...]. Also, gut hat es sich nicht aufgelöst. Also, die haben [...] wirklich versucht, zu provozieren.

Und von Seiten der Gruppe, kam da etwas?

Die Gruppe [...] hat irgendwie verschreckt geschaut, und [...] hat irgendwie nicht [...] recht gewusst, was sie jetzt da tun sollen, haben sich da mehr oder weniger nicht eingemischt [...]. Es war nicht sehr [...] angenehm (4).

3.7.10 Konfliktmanagement und Gruppendynamik in der Lehrerausbildung

„Ich meine, meine Ausbildung war super, aber gerade, was Erwachsenenpädagogik anging, lief so wenig, das musste ich mir alles selbst erarbeiten“ (8). Bei der Frage nach der Vermittlung von Konfliktmanagementstrategien im Rahmen der DaF-/DaZ-Ausbildung geben sämtliche Befragten an, im Rahmen ihrer Ausbildung diesbezüglich nicht auf die Unterrichtsrealität vorbereitet worden zu sein. Sowohl vom DaF-/DaZ-Studienmodul an der Universität Wien (vgl. 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10), von der universitären DaF-/DaZ-Ausbildung in Saarbrücken (vgl. 8), vom Fernstudiengang des Goethe-Instituts an der Universität Kassel (vgl. 5) sowie vom Lehrgang für FremdsprachkursleiterInnen vom Verband Wiener Volksbildung (vgl. 7) wird berichtet, dass die Vermittlung verschiedener Unterrichtsmethoden im Vordergrund gestanden sei und man verabsäumt habe, den zukünftigen Lehrkräften Strategien und Instrumente zur Konfliktbewältigung in der Arbeit mit Lernergruppen auf ihren beruflichen Weg mitzugeben.

Zwei der Befragten (vgl. 1, 4) betonen außerdem die enorme Diskrepanz zwischen den in der Ausbildung beispielhaft durchgespielten Unterrichtsszenarien und dem tatsächlichen Unterrichtsalltag, in dem sich insbesondere DaZ-Lehrkräfte mit schwierigen Gruppenkonstellationen, teilweise bedingt durch lernungewohnte Teilnehmerinnen, konfrontiert sehen:

Also, alles Praktische, was ich gelernt habe, waren Unterrichtsmethoden. Und was nicht Unterrichtsmethoden waren, war sinnloses Geschwafel. Also, [...] an [...] Konfliktmanagement [...] kann ich mich überhaupt nicht erinnern. [...] Die Unterrichtssituationen, die da eben [...] vorgespiegelt wurden, haben sich dann überhaupt nicht gedeckt mit der Realität der Volkshochschule, [...] der Kontext war irgendwie universitärer. [...] Vom Beter in der Ecke hat mir nie jemand was erzählt [vgl. dazu Kap. 3.7.9] (4).

Diese Kritik wird durch die Aussagen einer anderen Befragten bestätigt. Zudem wird hier die Forderung nach einer eigenen Lehrveranstaltung zum Thema ausgesprochen:

Das war [...] wirklich nie ein Thema, [...] in keinsten Weise [...]. Es war immer [...] auch eine Vorstellung von einer sehr idealtypischen Gruppe, die sich über jede Aktivität freut, und wo alles so [...] läuft, und wo man auch nicht viel pädagogisches Geschick haben muss, außer vielleicht interessante Aktivitäten anleiten. [...] Das ist auch das, was viele Kollegen und Kolleginnen zurückspeigeln, dass die Ausbildung

doch teilweise sehr weit entfernt ist, gerade in der Erwachsenenbildung mit lernungewohnten Lernern, von der Realität.

Das heißt, du fändest es wichtig, auch solche Szenarien zu thematisieren, eine eigene Lehrveranstaltung vielleicht dazu? [...]

Das wäre eine gute Sache, ja. [...]. Würde vielleicht ein bisschen auf die Realität vorbereiten (1).

Lehrerin 5 gibt an, sich mangels Vorbereitung in ihrer Ausbildung Konfliktlösungsstrategien zur Gänze selbst angeeignet zu haben. Sie habe im Laufe ihrer jahrelangen Unterrichtstätigkeit aus den jeweils auftretenden Situationen gelernt, auch der Austausch mit anderen Kolleginnen dabei sei sehr nützlich und hilfreich gewesen. Dennoch bezeichnet sich die Befragte bestimmte Situationen betreffend nach wie vor als überfordert.

Einen ähnlich niedrigen Stellenwert scheint das Thema Gruppendynamik in der Lehrerausbildung zu haben. Nur zwei Befragte geben an, im Laufe ihrer Ausbildung damit in Berührung gekommen zu sein. Lehrerin 5 führt an, im Rahmen ihres Fernstudiums ein Wahlmodul zum Thema Gruppendynamik absolviert zu haben. Lehrer 8 berichtet von einem engagierten Universitätsprofessor, der seinen Unterricht bewusst gruppendynamisch gestaltet und damit bei den Studierenden einen gewissen *Learning by Doing*-Effekt hervorgerufen habe. Allerdings kritisiert der Befragte, dass die Studierenden nicht dazu angeleitet worden seien, sich intensiver und durch eigenes Ausprobieren mit der Materie auseinanderzusetzen.

Alle anderen Befragten geben an, im Rahmen ihrer Ausbildung nicht mit dem Thema Gruppendynamik konfrontiert worden zu sein. Das Wort Gruppendynamik als solches scheint in Lehrveranstaltungen zwar ein geflügeltes Wort zu sein, allerdings in den seltensten Fällen hinterfragt zu werden:

Ist in deiner Ausbildung, in deinem DaF-Modul, jemals das Wort Gruppendynamik gefallen und wie man damit umgeht? Kam das jemals irgendwo vor?

Ja, in Nebensätzen. [...] Gruppendynamik, das Wort, fiel sicher einmal, wurde nicht explizit thematisiert. [...] „Es richtet sich ein bisschen nach der Gruppendynamik, welche Aktivitäten sich eignen.“ „Natürlich musst du dich auf die Gruppe einstellen.“ Sachen, die eh klar sind (1).

Lehrer 3 bringt seine Kritik in folgender Aussage auf den Punkt:

Es wurde ständig über Dynamik, die Atmosphäre und Gruppen geredet, aber es ist eigentlich nur das Wort vorgekommen. Also, [...] alle reden darüber, aber niemand weiß wirklich, was es ist und viele, oder die meisten, will ich jetzt mal unterstellen,

haben auch keine Ahnung davon, dass man das sehr gut beeinflussen kann [...]. Also, im Grunde, [...] ich habe keine Werkzeuge mitbekommen. [...] Ich wurde nicht ausgebildet in diesem Bereich, aber es wurde sehr oft thematisiert, aber unreflektiert (3).

3.7.11 Gute und schlechte Kursabschlüsse

Für fast alle Befragten (vgl. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) stellt eine gemeinsame Unternehmung bzw. ein abschließendes geselliges Beisammensein ein gutes Kursende dar. So werden beispielsweise Exkursionen in Museen oder zu diversen Veranstaltungen (vgl. 1, 4, 6, 9), Kaffeehaus- und Heurigenbesuche (vgl. 2, 4, 8, 9, 10) bzw. ein Picknick (vgl. 2, 6) organisiert, oder die Kursteilnehmerinnen gestalten gemeinsam mit der Lehrkraft ein kleines Abschiedsfest im Kursraum (vgl. 1, 2, 5, 7, 8, 9).

Zwei Befragte (vgl. 3, 10) geben an, Kursabschlüsse würden besonders gut laufen und sehr einprägsam in Erinnerung bleiben, wenn am letzten Kurstag ein von der Gruppe gemeinsam hergestelltes Produkt (Film, Kurszeitung etc.) präsentiert werde und im Mittelpunkt stehe:

Erinnerst du dich an ein besonders gutes, schönes Kursende?

Ja, erinnere ich mich. [...] Das war traurig. [...] Es ist immer traurig, wenn ein Kurs zu Ende geht, finde ich, oder meistens. [...] Also, wir haben einen Film gedreht, genau, [...] gemeinsam mit einer sehr lieben Kollegin, [...] also, beide Gruppen haben einen Film gedreht [...], und [...] beide Gruppen haben sich gemeinsam den Film angesehen [...], so als gemeinsamer Abschluss, und das war so rührend [...]. Das ist mir deswegen besonders in Erinnerung geblieben, weil das auch die Gruppe war, glaube ich, in der bisher die grandioseste Atmosphäre geherrscht hat. Und das war dann... Also, fast schon Tränen in den Augen [...].

Also nochmal so etwas Gemeinsames herzeigen?

Genau. Zum Schluss nochmal [...]: „Das haben wir geschafft!“ Genau. So [...] ein gemeinsamer Abschluss (3).

Zu dieser Rückschau auf das gemeinsam Geschaffte gehört für Lehrer 3 auch ein kurzer Rückblick auf die im Kurs durchgenommenen Themen und Inhalte.

Ein positiver Kursabschluss kann außerdem die Aussicht auf ein freudiges Wiedersehen inkludieren (vgl. 8) und sollte laut Lehrer 3 den Kursteilnehmerinnen beispielsweise durch das Verteilen der Kontaktdaten die Möglichkeit geben, auch zukünftig miteinander in Kontakt zu bleiben. Für Lehrer 3 gehört zu diesem Blick in die Zukunft auch der Ausblick, auf welche Weise die Lernenden auch nach dem Kurs ihre Sprachkenntnisse weiter vertiefen und festigen können.

Eine Befragte (vgl. 1) betont, dass für sie persönlich auch ein ausführliches Feedback der Teilnehmerinnen am Kursende sehr wichtig sei und sie etwa ihre Lernenden Zeugnisse für sie als Lehrkraft schreiben lasse, für welche die Teilnehmerinnen dann beim Kursabschluss im Gegenzug ihr eigenes Zeugnis erhalten würden.

Kursabschlüsse verlaufen aber nicht immer zufriedenstellend, und häufig scheinen die allgemeinen Rahmenbedingungen des Kurses dafür verantwortlich zu sein. Zwei der Befragten, die im universitären Kontext tätig sind (vgl. 8, 9) geben an, das Resultat der Abschlussprüfung sei ausschlaggebend dafür, wie sich das Kursende gestalte. Für ihre Lernenden, die zum Großteil den Deutschkurs absolvieren würden, um danach an der Universität in Wien studieren zu können, sei ein positives Kurszeugnis von großer Bedeutung. Dementsprechend mische sich ein bitterer Beigeschmack in die Abschlussaktivitäten, wenn die Prüfung schlecht ausgefallen sei bzw. sei ein befriedigendes Abschließen der gemeinsamen Kurszeit gar nicht mehr möglich, weil viele Teilnehmerinnen an den letzten Kurseinheiten entweder nicht mehr teilnehmen bzw. diese dazu nutzen würden, sich bei der Lehrkraft wiederholt über das schlechte Prüfungsergebnis zu beschweren. Lehrerin 9 berichtet von einem Kurs, der sie noch nach dessen Abschluss längere Zeit verfolgt habe, da besonders hartnäckige Teilnehmerinnen durch mehrmalige Beschwerden und Einschalten der Institutsleitung versucht hätten, doch noch eine positive Note zu erhalten.

Als äußerst unbefriedigende Situation empfinden es Lehrkräfte, wenn ihre Kurse keinen tatsächlichen Abschluss finden. Die ist beispielsweise der Fall, wenn es an manchen Institutionen kein fixes Anfangs- und Enddatum von Kursen gibt, sondern wöchentlich neue Teilnehmerinnen in den Kurs kommen bzw. andere Teilnehmerinnen ihren Kurs beenden (vgl. 3). Als sehr ungünstig empfinden es Lehrkräfte außerdem, wenn sie die institutionellen Rahmenbedingungen dazu zwingen, die Abschlussprüfung in der letzten Kurseinheit abzuhalten (vgl. 3, 10). Manchmal kommt es aber auch einfach nur zu Missverständnissen, sodass die Teilnehmerinnen in der letzten Kurseinheit nicht mehr erscheinen und der Kursabschluss offen bleibt (vgl. 5).

3.7.12 Gute Gruppen und wie sie zustande kommen

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Kriterien, welche für die Befragten gute Gruppen ausmachen:

Kriterium	Anzahl der Nennungen	Befragte
Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation	8	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10
Hilfsbereitschaft	6	1, 2, 4, 5, 6, 7
Niemand wird für seine Fehler ausgelacht; keine Ausgrenzung; Toleranz	6	2, 4, 5, 6, 7, 9
Ähnlicher Humor	5	2, 4, 5, 8, 9
Bereitschaft, einander zuzuhören; einander ausreden lassen	3	2, 4, 5
Selbständigkeit	2	1, 10
Interesse aneinander	2	2, 9
Bereitschaft zur Vernetzung untereinander	1	1
Wenige Statuszuschreibungen	1	7
Bereitschaft, eigene Grenzen zu übersteigen	1	8

Abbildung 5: Kriterien für gute Gruppen

Was das Zustandekommen solcher Gruppen betrifft, sind die Befragten geteilter Meinung. Lehrerin 5 etwa ist der Ansicht, es sei zum größten Teil Schicksal, welche Persönlichkeiten im Kurs aufeinandertreffen würden: „Also, ich glaube, es ist oft viel Glück und Zufall dabei. Eigentlich hauptsächlich. [...] Man kann das schon ein bisschen lenken [...]. Naja, wirklich viel kann man nicht tun“ (5).

Einige Befragte (vgl. 4, 9, 10) meinen, die Hauptaufgabe der Lehrkraft bei der Gruppenbildung sei es, Kennenlernaktivitäten zu Kursbeginn anzubieten und darauf wertzulegen, dass alle die Namen der Kolleginnen schnell lernen würden. Alles Weitere hänge im Großen und Ganzen von der Gruppenkonstellation ab. Lehrerin 4 fügt dem allerdings noch hinzu, dass sie außerdem durch ihr Auftreten und ihre Präsenz im Kurs bis zu einem gewissen Grad dafür sorgen könne, dass eine gute Stimmung herrsche. Lehrerin 9 äußert den Wunsch, Instrumente und Strategien zu kennen, durch deren Hilfe sie auch in schlecht funktionierenden Gruppen ein kooperatives Element stiften könne. „Wenn ich das wüsste... Also, ich habe immer das Gefühl, dass sie [...] das mitbringen. Also, wenn ich wüsste, wie ich’s in einer nicht funktionierenden Gruppe trotzdem herbeiführen könnte, dann

wäre ich sehr froh“ (9). Eine andere Befragte ist der Ansicht, dass es in manchen Gruppen kaum möglich sei, einen starken Gruppenzusammenhalt zu erzielen, da die Teilnehmerinnen zu unterschiedlich seien:

Ich glaube, dass wichtig ist, dass [es] von den Instituten schon auch eine [...] Zielgruppe gibt. Es ist einfacher an der TU, dass alle Studenten sind und vielleicht sogar dasselbe studieren, oder zumindest [...] an derselben Uni sind, dann sind es noch alle Erasmus-Studierende. Das bringt schon mal Gemeinsamkeit. Und [...] schwierig ist es, wenn es [...] von der Hausfrau bis zum Studenten geht, die unterschiedlich lernen, natürlich, unterschiedliche Zeit zur Verfügung haben, unterschiedliche Interessen haben. Wenn das alles da ist, dann ist es ganz schwer, eine [...] Gruppe zu bilden, eine Einheit zu bilden (10).

Die übrigen Befragten (vgl. 2, 3, 6, 7, 8) geben ebenfalls an, dass eine vorteilhafte Grundkonstellation die Gruppenbildung erleichtere, gestehen allerdings der Lehrkraft eine wesentlich wichtigere und mächtigere Rolle in diesem Prozess zu.

Ich finde beides wichtig, aber vielleicht kann man dadurch, dass man als Lehrer etwas macht, ihre Einstellung auch verändern. Oder vielleicht sehen sie dann dadurch, dass man als Lehrer etwas macht, [...] die Teilnehmer anders, oder lernen sich besser kennen und sind dadurch auch dann aufgeschlossener [...]. Wenn sie die anderen Teilnehmer anders kennenlernen, dann ist [...] die Dynamik [...] im ganzen Kurs eine andere, vielleicht (2).

Neben den bereits genannten Kennenlernaktivitäten bezeichnet Lehrerin 2 außerdem Übungen, die von den Kursteilnehmerinnen verlangen, sich in ihre Kolleginnen hineinzusetzen, als hilfreich für die Gruppenbildung. Des Weiteren gibt sie an, stärkere Kursteilnehmerinnen bewusst dazu zu motivieren, die Schwächeren in der Gruppe zu unterstützen und somit die Kooperation innerhalb der Gruppe zu verstärken. Hilfreich sei es außerdem, wenn die Lehrkraft ihren Unterrichtsstil und die gesetzten Schwerpunkte an die jeweilige Gruppe und ihre Bedürfnisse anpasse (vgl. 6). Die Gruppenbildung würden auch gemeinschaftliche Gruppenaktivitäten verstärken, die während des gesamten Kursgeschehens ihren Platz finden (vgl. 3) sowie auch das wiederholte Schaffen von offenen Gesprächssituationen, die den Teilnehmerinnen die Gelegenheit bieten, Persönliches preiszugeben, aber gleichzeitig niemanden dazu zwingen (vgl. 7). Für Lehrerin 7 sind auch das regelmäßige Durchmischen der Kursteilnehmerinnen, beispielsweise durch eine Veränderung der Sitzordnung, sowie das Durchführen von Exkursionen im Rahmen des Kurses gute Möglichkeiten, um den Gruppenzusammenhalt zu stärken. Nicht zuletzt erwähnt Lehrer 8 das Potential von positivem Denken, das er als Gruppenleiter in den Kurs trage. Er suggeriere den Teilnehmerinnen laufend, dass es ihm große Freude bereite, mit ihnen zu

arbeiten und betont häufig, dass man gemeinsam alles schaffen könne, was ein sehr positives Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe entstehen lasse.

3.7.13 Aufgabenorientierung im Unterricht

3.7.13.1 Projektunterricht

Die meisten Befragten geben an, im Laufe ihrer Ausbildung nicht mit dem Thema Projektunterricht konfrontiert worden zu sein (vgl. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9). Lehrer 3 erinnert sich daran, dass während seines Studiums ein Proseminar zum Thema angeboten worden sei, er aber nicht daran teilgenommen habe. Zwei der befragten Unterrichtenden (vgl. 8, 10) konnten im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Arbeit mit Projekten im Unterricht kennenlernen, wobei Lehrer 8 kritisiert, das Thema sei zu seinem Bedauern in der Ausbildung nur kurz angeschnitten worden. Lehrerin 10 gibt dagegen an, sie habe diese Arbeitsform im Rahmen einer Praktikumswoche - eingebettet in eine Lehrveranstaltung zum Thema - in der Praxis ausprobieren können.

Obwohl Projektunterricht in der Lehrerausbildung einen niedrigen Stellenwert zu haben scheint, führen einige der befragten Lehrkräfte Projekte unterschiedlichen Ausmaßes und in unterschiedlichen zeitlichen Intervallen durch. Lehrer 3 berichtet von regelmäßig - etwa monatlich - stattfindenden Projekten in seinen Kursen. Die Projekte würden von Gruppenzeitungen über gedrehte Filme bis hin zu von der Gruppe verfassten Kinderbüchern bei der Arbeit in der Schule reichen. Das Vorgehen bei dieser speziellen Unterrichtsmethode habe er sich nach seiner Ausbildung selbst angelesen.

Drei Befragte (vgl. 4, 8, 10) integrieren Projektunterricht manchmal in ihre laufenden Kurse. Lehrerin 4 betont den gruppenbildenden Effekt dieser Arbeitsform, welche die Teilnehmerinnen zur Kooperation anhalte. Zeitmangel (vgl. 10) sowie strenge Curriculumsvorgaben und das gezielte Prüfungstraining für die Abschlussprüfung (vgl. 8) verhindern in manchen Fällen den häufigeren Einsatz dieser Arbeitsform:

[Projektunterricht] hätte ich gerne ein bisschen mehr. Projektunterricht würde heißen, dass man einfach auch noch ein bisschen mehr weggeht von dieser [...] Struktur, die wir jetzt im Moment haben. Das heißt, dass nur der Abschlusstest zählt. Solange der Abschlusstest ausschlaggebend ist für die Note, die am Ende auf dem Zeugnis steht, muss man Projekte so auswählen, dass sie nicht zu [...] arbeitsintensiv werden, und dass sie wirklich sich ganz streng an dem [...] Curriculum orientieren. Ich hätte gerne ein bisschen mehr Freiheit diesbezüglich, weil ich projektgestütztes Lernen einfach

[...] toll finde. Ich mache es selbst gerne. [...] Also, [...] ich wünschte mir einen Rahmen, der es mir erlauben würde, das auch im Unterricht mehr einzusetzen (8).

Die Durchführung von medienbezogenen Projekten scheitert manchmal auch am fehlenden technischen Equipment oder am fehlenden *Know-How* der Lehrkraft (vgl. 4).

Lehrerin 2 berichtet, in ihren Basisbildungskursen für Migrantinnen sei Projektarbeit nur in minimalster Form möglich, da ihre lernungewohnten Kursteilnehmerinnen noch nie zuvor mit einer solchen Arbeitsform konfrontiert worden seien und deshalb oft die Aufgabenstellungen nicht verstehen würden. Deshalb würden sich Projekte in ihrem Unterricht auf Mini-Projekte wie das gemeinsame Erstellen von Kochbüchern mit Rezepten der Teilnehmerinnen beschränken.

Die übrigen Befragten (1, 5, 7, 9) führen keine Projekte mit ihren Lernenden durch. Lehrerin 6 erklärt, diese Arbeitsform in ihrem Unterricht nicht selbst anzubieten, sondern dafür externe Lehrkräfte in den Kurs einzuladen. Lehrerin 9 merkt an, dass Projektunterricht und die damit verbundenen Aufgaben, die im Team zu lösen seien, gerade für unkommunikative Gruppen eine interessante Option darstellen würden.

3.7.13.2 Stationenlernen

Auch die Arbeitsform des Stationenlernens scheint in der Lehrerausbildung keinen großen Stellenwert einzunehmen. Viele Befragte (vgl. 1, 4, 5, 6, 7, 8) geben an, in ihrer Ausbildung nicht mit dem Thema konfrontiert worden zu sein. Einige der Lehrkräfte (vgl. 2, 3, 9) können sich daran erinnern, dass das Thema Stationenlernen in der Ausbildung zumindest kurz erwähnt worden sei, man habe die Umsetzung in der Praxis allerdings nicht erproben können. Lehrerin 10 kann diesbezüglich keine Aussage machen. Aus Interesse am Thema hätten zwei der Lehrkräfte (4, 8) nach ihrer Ausbildung eine Fortbildung zum Thema besucht, Lehrerin 6 berichtet, sich das nötige Wissen für die Umsetzung im Unterricht selbst angelesen zu haben.

Abgesehen von der mangelnden Vorbereitung in der Ausbildung scheint der hohe Vorbereitungsaufwand, der mit Stationenlernen verknüpft ist, viele Unterrichtende davon abzuschrecken, diese Arbeitsform in ihren Kursen zu etablieren bzw. häufiger durchzuführen (vgl. 1, 2, 3, 7, 10). Als weiteres Hindernis wird Platzmangel in den Kursräumen genannt, der es verhindere, dass die Lernenden sich zwischen den einzelnen Stationen frei bewegen könnten (vgl. 1, 5, 9). Nicht zuletzt hindern, wie auch schon beim Projektunterricht erwähnt,

das überladene Curriculum und der herrschende Zeitdruck die Lehrkräfte mancher Kurse daran, Stationenlernen im Kurs anzubieten (vgl. 1, 4, 8).

Trotz aller Hindernisse und des enormen Vorbereitungsaufwands führen fast alle Befragten (vgl. 2, 3, 6, 8, 9, 10) zumindest gelegentlich Stationenlernen in ihren aktuellen Kursen durch bzw. haben dies in der Vergangenheit getan (vgl. 1, 4) und berichten von den zahlreichen Vorteilen dieser Arbeitsform.

Das hat sich sehr [...] bewährt. Das war eine ganz tolle Form zu arbeiten. [...] Ein sehr entspanntes Arbeiten. Viel entspannter als [...] ein gemeinsamer Unterricht, wo jeder gleich schnell die Aktivität erledigt haben muss und [...] die Arbeitszeit für jeden die gleiche ist. Und hier konnte jeder dann Pausen machen, wann er wollte, oder jede, [...] und in dem Tempo arbeiten, in dem er/sie wollte und mit wem er und sie wollte (1).

Den Vorteil der Binnendifferenzierung und die Rücksichtnahme auf das unterschiedliche Lerntempo der einzelnen Kursteilnehmerinnen spricht auch die folgende Aussage an:

Ich weiß, dass es gut ist. [...] Weil, im [...] Sinne der Binnendifferenzierung [...], weil die Personen einfach in ihrer eigenen Geschwindigkeit [...] arbeiten können, sie können, je nachdem, wie viele Stationen, wenn sie nicht alle machen müssen, können sie das auswählen, was sie interessiert, von denen sie glauben, dass es interessant ist. Das hat einfach eine ganz andere Dynamik. [...] Da ist einfach Bewegung drinnen und [*ein*] bisschen Action, schon allein das ist es, was es besonders macht. [...] Es ist auch viel effektiver, im Grunde, [...] von den Lernprozessen her, weil [...] die Personen sich aussuchen, was sie brauchen, was sie möchten und so weiter (3).

Stationenlernen scheint es auch zu ermöglichen, in heterogenen Gruppen, in denen sich gleichzeitig lernungewohnte und sprachlernerfahrene Teilnehmerinnen befinden, den unterschiedlichen Teilnehmeransprüchen gerecht zu werden:

An der Volkshochschule haben diese Sachen immer super funktioniert, weil da halt auch so [...] - ich will nicht sagen, Bastelstationen dabei waren - aber zum Beispiel so eine Collagenstation oder so etwas. Und da sind ja doch sehr unterschiedliche Leute, und das ist dann schon den Leuten zugutegekommen. Die Grammatikfreaks konnten dann irgendwie die Dative suchen, und die anderen konnten eine Collage basteln [...], das war schon nicht schlecht (4).

Lehrerin 10 gibt an, Stationenlernen in der Arbeit mit allen Zielgruppen häufig einzusetzen, besonders gerne auch zur Wiederholung des Stoffes vor Tests und Prüfungen. Sie betont, ihre

Kursteilnehmerinnen bei dieser Arbeitsform noch nie unmotiviert erlebt zu haben, die angebotenen Aktivitäten würden den Lernenden großen Spaß machen und sie sehr anspornen.

Einzig Lehrerin 9 hinterfragt die Effizienz dieser Arbeitsform kritisch:

Wie kommt das an bei den Studenten?

Hm, gemischt. [...] Also, manchen liegt es ja, selbstständiges Arbeiten, die vertiefen sich dann, und die, die es halt nicht interessiert... Ja, aber die würde etwas Anderes auch nicht interessieren. [...]

Was hindert dich daran, es öfter zu machen [...]?

Meistens finde ich es von der Koordination ein bisschen schwierig [...], wann es hineinpasst. Also, ich mache es meistens als große Wiederholung am Ende. Und auch... dann gleichwertige Aufgaben zu haben und dann dieses Abschätzen, wie viele sollen sie jetzt machen, also quasi, was müssen sie erfüllen, also, das man ihnen nicht dann nur sagt: „Da liegt das, macht das!“, sondern, was der Sinn dahinter ist. [...] Manchmal weiß ich dann nicht, ob das Ergebnis so viel erfolgreicher ist [...], als wenn ich die Übungen jetzt einfach gemeinsam im Kurs mache (9).

3.7.13.3 Dramapädagogik

Auch Dramapädagogik scheint in die Curricula für die Lehrerausbildung noch nicht wirklich Einzug gehalten haben. Der Großteil der Befragten (vgl. 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10) hat in der Ausbildung diese Methode nicht kennengelernt. Zwei der Lehrkräfte (vgl. 3, 4) berichten, während ihrer Ausbildung ein Proseminar zu diesem Thema besucht zu haben, welches sie allerdings nicht dazu motiviert habe, sich weiter mit dem Thema auseinanderzusetzen:

Ist das in deiner Ausbildung je vorgekommen [...]?

Ja, [...], erschreckenderweise [...] ist das vorgekommen [...] in der DaF-Ausbildung [...]. War ganz, ganz schrecklich, war meiner Meinung nach unglaublich infantilisiert [...] Ich meine, es war nur ein Seminar. Und es war [...] eine Lehrveranstaltung [...] auf dem Fokus Sprechen, und da ging es dann so um *Teacher in Role* [...], und das war ganz, ganz schlecht gemacht. [...] Es war meiner Meinung nach schlecht präsentiert und [...] wir sind uns vorgekommen wie im Kindergarten [...]. Wir haben, soweit ich mich erinnern kann, kaum irgendwelche wirklichen Handwerkszeuge bekommen, geschweige denn das irgendwie auch mal theoretisch [...] untermauert [...].

Hat nicht Lust auf mehr gemacht?

Nein, überhaupt nicht (3).

Ein paar Unterrichtende (vgl. 4, 5, 6) geben an, im Rahmen ihrer PDL⁵-Fortbildung mit dramapädagogischen Methoden in Berührung gekommen zu sein und diese von Zeit zu Zeit in

⁵ Die Sprachpsychodramaturgie bzw. Psychodramaturgie Linguistique ist eine alternative Sprachlehrmethode, gegründet von Bernard Dufeu (vgl. dazu auch die Unterrichtsvorschläge in Kap. 2.10.2.2.3.2.)

ihren Kursen umzusetzen. Lehrerin 7 erwähnt, im Unterricht nur minimalst auf dramapädagogische Mitteln zurückzugreifen, da solche Aktivitäten die Teilnehmerinnen sehr stark exponieren würden und sie persönlich nicht wisse, wie damit umzugehen sei, wenn ein Teil der Gruppe die Teilnahme an diesen Aktivitäten verweigern würde. Persönliche Berührungängste und die Einschätzung, selbst auf dem Gebiet der Dramapädagogik nicht begeisterungsfähig zu sein, sind weitere Gründe für die befragten Lehrkräfte, diese Methode nicht in ihren Unterricht zu integrieren (vgl. 2, 3, 9).

4 CONCLUSIO

4.1 ÜBERPRÜFUNG DER THESEN

These 1: Unterrichtende sind sich der Relevanz eines positiven Klimas in ihren Kursen bewusst.

Alle befragten Lehrkräfte empfinden ein positives Klima in ihren Kursen als höchst relevant für die Motivation und den Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen. Aus den Interviewergebnissen wird deutlich, dass ein positives Klima eine wesentliche Voraussetzung für kommunikativen Sprachunterricht ist. Eine angstfreie Atmosphäre sowie ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe führen dazu, dass die Kursteilnehmerinnen keine Scheu davor haben, sich in der Fremdsprache zu äußern und auch das Selbstvertrauen introvertierterer Lernender gestärkt wird, sodass diese sich der Gruppe öffnen und aktiv am Unterricht teilnehmen können. Aufgrund der erhöhten Bereitschaft der Teilnehmerinnen, sich an kommunikativen Aktivitäten zu beteiligen und dabei auch persönliche Informationen preiszugeben, werden solche Aufgaben in der Regel verstärkt von der Lehrkraft angeboten, was einen positiven Kreislauf in Bewegung setzt. Die Kursteilnehmerinnen lernen einander immer besser kennen, das Vertrauen innerhalb der Gruppe wächst.

Die Unterrichtenden selbst erleben in solchen Gruppen eine erhebliche Entlastung, da die Lernenden aufgrund ihrer Kooperationsbereitschaft selbständiger arbeiten und weniger abhängig von der Lehrkraft sind. Auch die Rolle der Lehrkraft scheint sich in Gruppen mit gutem Klima zu verändern - den Unterrichtenden wird es ermöglicht, sich ein gewisses Stück vom klassischen Lehrerbild zu entfernen und eher die Rolle der Lernbegleiterinnen einzunehmen. Diese Entlastungen sowie die erhöhte Teilnahmebereitschaft der Lernenden am Kursgeschehen führen dazu, dass Unterrichtende potentiell mehr Zeit und Energie in die Unterrichtsvorbereitung investieren und ihre Unterrichtstätigkeit mit höherer Motivation bestreiten.

Im Gegensatz dazu berichten die befragten Lehrkräfte von zahlreichen gegenteiligen Effekten eines negativen Klimas in ihren Kursen. Es ist die Rede von Kleinkrieg und Streit unter den Teilnehmerinnen, unregelmäßiger Anwesenheit der Lernenden, wiederholt auftretenden Störungen des Unterrichts, fehlendem Vertrauen und Angst vor Gesichtsverlust innerhalb der Gruppe. Die Unterrichtenden neigen in solchen Gruppen eher dazu, Frontalunterricht abzuhalten sowie im Kurs vermehrt Grammatikübungen, Drill-Formate und die klassische Kommunikationsform Lehrerfrage/Schülerantwort einzusetzen. Das schlechte Klima kann dazu führen, dass auch die Unterrichtenden weniger motiviert ihre Arbeit erledigen und dabei weniger Einsatz zeigen, dass ihr Selbstvertrauen sinkt und sie dadurch weniger Mut haben, neue und innovative Dinge im Unterricht umzusetzen. Dies birgt die Gefahr, eine negative Spirale in Gang zu setzen - das Auftreten der Lehrkraft kann die Lernenden noch mehr demotivieren und das Klima innerhalb der Gruppe weiter verschlechtern.

Was den Bereich des Sozialklimas und den Einfluss der Lehrkraft auf Motivation und Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen betrifft, decken sich die Erfahrungen und Einschätzungen der befragten Lehrkräfte hingegen nur teilweise mit den Erkenntnissen der Forschungsliteratur. Etwa die Hälfte der Befragten betont die höhere Relevanz der Grundmotivation, welche Lernende von Beginn an in den Kurs mitbringen und schätzt den Stellenwert der Lehrkraft als geringer ein.

Die genannten Punkte bestätigen These 1 insofern, als die Lehrkräfte auf der Ebene des Gruppen- und Unterrichtsklimas ein starkes Bewusstsein bezüglich der Relevanz des Klimafaktors und dessen Auswirkungen auf den Unterricht haben. Einzig im Bereich des Sozialklimas ist den Unterrichtenden offenbar die zentrale Rolle der Lehrkraft nicht zur Gänze bewusst.

These 2: Unterrichtende setzen gezielte Maßnahmen, um die Klimaqualität in ihren Kursen zu verbessern.

Um diese These verifizieren zu können, werden die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die drei Unterkategorien Sozialklima, Gruppenklima und Unterrichtsklima einzeln analysiert:

Sozialklima

Die meisten der Befragten bemühen sich, eine gute Kommunikation mit den Lernenden aufrechtzuerhalten und die persönlichen Beziehungen zu den einzelnen Kursteilnehmerinnen durch das rasche Erlernen von deren Namen, persönliche Gespräche und zielgerichtete Unterstützung bei individuellen Schwächen zu stärken.

Auch was das persönliche Engagement betrifft, berichten viele der befragten Lehrkräfte von großem Einsatz bei der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, beim Etablieren innovativer Unterrichtsformate sowie bei der Organisation außercurricularer Aktivitäten. Dennoch betrachtet mehr als die Hälfte der Befragten im Hinblick auf unbezahlte Arbeitszeit und ein Eindringen des Lehrberufs in die eigene Privatsphäre ein Übermaß an Engagement von Lehrerseite kritisch und gibt an, klare Grenzen zu ziehen.

These 2 kann im Hinblick auf das Sozialklima bestätigt werden. Es muss einschränkend hinzugefügt werden, dass die Unterrichtenden aus Gründen des Selbstschutzes nicht alle auf dieser Ebene verfügbaren Instrumente zur Klimasteuerung zur Gänze ausschöpfen.

Gruppenklima

Fast alle befragten Lehrkräfte gestalten Kursanfang und –ende sehr bewusst und mit der Intention, ihren Kursteilnehmerinnen einen guten Start in die neue Gruppensituation bzw. ein angemessenes Abschiednehmen zu ermöglichen. Was das Entstehen von Lernergruppen mit starkem Zusammenhalt betrifft, gehen jedoch die Ansichten der Befragten auseinander. Etwa die Hälfte der befragten Unterrichtenden setzt gezielte Maßnahmen, welche die Kursteilnehmerinnen zusammenschweißen sollen, während die übrigen Lehrkräfte der Meinung sind, es sei zum größten Teil Schicksal, ob die einzelnen Gruppenmitglieder zueinanderfinden würden und angeben, ihre Interventionsmöglichkeiten würden nach den Kennenlernaktivitäten zu Kursbeginn enden.

Das Gruppenklima betreffend wird These 2 daher nur teilweise bestätigt - es wird deutlich, dass eine Menge ungenutzten Potentials in Bezug auf gruppenbildende Maßnahmen existiert.

Unterrichtsklima

Einige der befragten Unterrichtenden integrieren Projektunterricht in ihre Kurse und sind überzeugt von dessen Effizienz sowie vom gruppenbildenden Effekt dieser Arbeitsform. Andere wiederum werden durch schwierige Rahmenbedingungen wie strenge Curriculumsvorgaben oder lernungewohnte Kursteilnehmerinnen sowie durch fehlendes Know-How auf Lehrerseite daran gehindert, diese Arbeitsform in Gruppen einzusetzen.

Bei fast allen Befragten kommt Stationenlernen in den Kursen zum Einsatz, die Unterrichtenden betrachten dies als eine hervorragende Möglichkeit der Binnendifferenzierung, die es ermöglicht, auch in heterogenen Gruppen den unterschiedlichen Teilnehmeransprüchen gerecht zu werden.

Nur ein minimaler Anteil der Befragten setzt von Zeit zu Zeit dramapädagogische Elemente im Unterricht ein. In den geführten Interviews wird nicht deutlich, dass sich die Unterrichtenden des Potentials dieser Arbeitsform bewusst sind.

Was die Gruppenführung betrifft, so betrachten Unterrichtende, welche Kurse für Kinder bzw. Jugendliche abhalten, das gemeinsame Erstellen von Gruppenregeln als nützliche Maßnahme, um die Disziplin innerhalb der Gruppe aufrechtzuerhalten. Im Gegensatz dazu folgen Lehrerinnen, die Erwachsene unterrichten, dieser in der Fachliteratur angeführten Empfehlung in der Regel nicht, da sie angeben, ihre Kurse würden auch ohne gemeinsam aufgestellte Regeln störungsfrei ablaufen bzw. sind sie der Meinung, im Falle von Störungen des Unterrichts seien Gruppenregeln kein hilfreiches Instrument zur Konfliktlösung. Eventuell könnte das Problem darin liegen, dass es sich in solchen Fällen um von der Lehrkraft auferlegte Regeln handelt und die Gruppe im Vorfeld nicht ins Erstellen der Kursregeln miteingebunden wird. Dies könnte dazu führen, dass die Gruppe die aufgestellten Regeln nicht als gemeinsame Werte verinnerlicht und sich deshalb nicht veranlasst sieht, die Regeln einzuhalten.

Auch im Hinblick auf das Unterrichtsklima kann These 2 demnach nur teilweise bestätigt werden. Es finden Interventionen auf dieser Klimaebene statt, jedoch scheint noch ungenutztes Potential im aufgabenorientierten Unterricht sowie im Bereich der Gruppenführung mithilfe von Kursregeln zu stecken.

These 3: Unterrichtende wurden im Laufe ihrer Ausbildung unzureichend auf die Klimasteuerung im Unterrichtskontext vorbereitet. Adäquate Instrumente zur Klimasteuerung mussten sie sich größtenteils selbstständig aneignen.

Was das Gruppenklima betrifft, scheinen Gruppendynamik und Konfliktmanagement in der Lehrerbildung generell nicht thematisiert zu werden. Die befragten Unterrichtenden berichten von Situationen der Überforderung im Umgang mit schwierigen Kursteilnehmerinnen und einer enormen Diskrepanz zwischen den in der Ausbildung durchgespielten Unterrichtsszenarien und der Unterrichtsrealität. In der Lehrerbildung scheinen idealtypische Unterrichtssituationen im Vordergrund zu stehen. Es wird verabsäumt, den zukünftigen Lehrkräften theoretische Grundlagen der Gruppenentwicklung sowie praktische Instrumente zu deren Steuerung und für den Umgang mit Konfliktsituationen mit auf den Weg zu geben.

Auch im Bereich des Unterrichtsklimas treten in Bezug auf die Lehrerbildung einige Mankos auf. Projektunterricht konnten die meisten Befragten im Laufe ihrer Ausbildung weder kennenlernen noch praktisch erproben. Was das Thema Stationenlernen betrifft, wurden mehr als die Hälfte der Befragten nicht mit dieser Unterrichtsform konfrontiert. Das nötige Wissen, um dennoch Projekte und Stationenlernen in ihrem Unterricht durchführen zu können, mussten sich die Lehrkräfte demnach eigenständig aneignen. Auch Dramapädagogik fand sich nur bei zwei der Befragten im Ausbildungscurriculum, wurde in diesen Fällen jedoch äußerst abschreckend präsentiert.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen These 3 in den Bereichen Gruppen- und Unterrichtsklima. Es wird deutlich, dass Instrumente zur Steuerung dieser beiden Klimabereiche in der Lehrerbildung nur unzureichend vermittelt werden und sich Unterrichtende das entsprechende Know-How anlesen oder im Austausch mit Kolleginnen bzw. im Rahmen von Fortbildungen selbst aneignen müssen. Was das Sozialklima betrifft, so stehen in diesem Bereich die Motivation und das Engagement der Lehrkraft sowie ihre Einstellung zum Lehrberuf im Vordergrund. Diese Kategorien sind personenspezifisch und werden von den jeweiligen Rahmenbedingungen des Unterrichts stark beeinflusst. Daher können sie nur bedingt in der Lehrerbildung vermittelt werden.

4.2 WEITERE ÜBERLEGUNGEN UND DAMIT VERBUNDENE FORDERUNGEN FÜR DIE PRAXIS

4.2.1 Curricula und Kursziele

Die von der Literatur geforderte und von den befragten Unterrichtenden als äußerst relevant beurteilte Etablierung eines positiven Klimas innerhalb eines Kurses ist aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in jedem Unterrichtskontext in zufriedenstellendem Ausmaß umsetzbar. Überladene Curricula und von der jeweiligen Institution hoch gesteckte Kursziele, welche meist auf den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens basieren, zwingen die Lehrkraft dazu, genau abzuwägen, wie viel Unterrichtszeit sie beispielweise in gruppenbildende Maßnahmen oder aufgabenorientiertes Arbeiten wie Projektunterricht investieren kann, was auch in den geführten Interviews wiederholt angedeutet wird. Aufgrund der extrem hohen Relevanz eines positiven Klimas im Unterrichtskontext wäre es sinnvoll, nach Möglichkeit Abstriche beim Einhalten des Lehrplans und dem Erreichen vorgegebener Kursziele zu machen und stattdessen mehr Zeit und Energie in die Etablierung eines positiven Klimas zu investieren, da ein solches erwiesenermaßen effizientes Lernen erst ermöglicht. Es wäre daher wünschenswert, den Unterrichtenden mehr Freiheit beim Setzen ihrer Kursschwerpunkte einzuräumen. Ein schnelles Abarbeiten großer Stoffmengen in einer Gruppe mit angespanntem Klima führt mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zum Erreichen der gesteckten Kursziele.

Ein großes Problem hierbei ist aber mit Sicherheit, dass die Kurse fast aller Institutionen anhand des Europäischen Referenzrahmens normiert wurden und die Kursteilnehmerinnen - auch aus finanziellen Gründen - erwarten, innerhalb kürzest möglicher Zeit die einzelnen Niveaustufen zu absolvieren. Die kurs anbietenden Institutionen befinden sich unter Zugzwang, da viele ihrer Kundinnen wahrscheinlich nicht dazu bereit wären, mehr Geld für Kurse mit höheren Stundenanzahlen auszugeben, nur, um im Kurs ein angenehmes Arbeitsklima vorzufinden. Es könnte allerdings auch eine Chance für die kurs anbietenden Institutionen darstellen, sich so von der Konkurrenz abzuheben und sich am Markt zu positionieren.

Es liegt also im Ermessen der Lehrkraft, den für ihre Kurse bestmöglichen Mittelweg zu finden und eventuell den einen oder anderen Punkt des Curriculums zu opfern, um ein

positives Klima innerhalb der Gruppe zu etablieren. Die konstruktive Lernatmosphäre innerhalb der Gruppe sowie die merkbaren Lernerfolge ihrer Kursteilnehmerinnen werden sie in diesem Vorgehen bestätigen.

4.2.2 Voraussetzungen der Kursteilnehmerinnen

Speziell in Gruppen mit lernungewohnten Teilnehmerinnen stellt es eine große Herausforderung dar, klimafördernde Maßnahmen zu setzen. Kursteilnehmerinnen mit geringem Bildungshintergrund scheitern oft an Arbeitsanweisungen, die darüber hinausgehen, einen Text zu hören oder zu lesen und die passende Antwort anzukreuzen oder in einer Grammatikübung die Lücken zu ergänzen. Solche Gruppen müssen von der Lehrkraft langsam und geduldig an neue und für die Gruppe wahrscheinlich unkonventionelle Aufgabenstellungen herangeführt werden. Dennoch ist es der Lehrkraft trotz eines kontinuierlichen Heranführens an offenere, kommunikativere und aufgabenorientiertere Aktivitäten wahrscheinlich kaum möglich, den klimafördernden Effekt solcher Übungsformate in diesen Gruppen voll auszuschöpfen, da die Kurse im Regelfall nicht lange genug dauern. Resignation von Seiten der Lehrkraft wäre jedoch fehl am Platz, da auch kleine Maßnahmen zur Klimasteuerung bereits einen positiven Effekt auf die Gruppe und ihren Lernerfolg haben können.

Auch in Anfängergruppen, in denen Lehrkraft und Lernende nicht auf eine gemeinsame Sprache zurückgreifen können, ist das Anleiten bestimmter Aufgabenstellungen im Unterricht mit Sicherheit schwierig und erfordert großes Geschick und Einfallsreichtum von Seiten der Lehrkraft. Die Unterrichtenden sehen sich in solchen Gruppen vor eine besondere Herausforderung gestellt, da es gerade in Anfängerkursen wichtig ist, ein gutes Klima zu schaffen. Die Konfrontation mit einer neuen Sprache ist für viele Kursteilnehmerinnen ohnehin angstbehaftet, und die anfänglichen Hemmungen, etwas in der fremden Sprache zu produzieren, müssen abgebaut werden, bevor effizientes Lernen stattfinden kann. Fehlt eine gemeinsame Sprache, auf die Unterrichtende und Lernende zurückgreifen können, so wäre es denkbar, dass die Lehrkraft auf einer anderen als der sprachlichen Ebene verstärkt Signale aussendet, die zu einem positiven Arbeitsklima beitragen können - diese können von einer einladenden Dekoration des Kursraums über eine herzliche Begrüßung jeder einzelnen Kursteilnehmerin durch die Lehrkraft bis hin zu betont freundlichen und ermunternden Gesten der Unterrichtenden reichen. Der Fantasie der Lehrkraft sind hierbei keine Grenzen gesetzt.

4.2.3 Arbeitsbedingungen von DaF-/DaZ-Lehrkräften

Die Forschungsliteratur zeigt deutlich auf, dass das Verhalten der jeweiligen Lehrperson für die Lernenden das ausschlaggebendste Kriterium für ihre eigene Lernmotivation sowie ihre positive Einstellung dem Spracherwerb gegenüber ist. Es liegt an der Lehrkraft, den Lernenden in Sachen Engagement ein gutes Beispiel zu sein. Betrachtet man jedoch die aktuellen Arbeitsbedingungen von DaF-/DaZ-Lehrkräften (Dienstverhältnisse, welche minimales Risiko für die Dienstgeberinnen und maximales Risiko für die Dienstnehmerinnen beinhalten, Bezahlung von Dumpinglöhnen, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten und jahrelang gleichbleibende Stundensätze ohne Rücksichtnahme auf Erfahrung und Dienstzeiten der Lehrkräfte, Nichtbezahlung von Unterrichtsvor- und Nachbereitung etc.), so stellt sich die Frage, welches Maß an Motivation und Einsatz von den in diesem Bereich tätigen Unterrichtenden zu erwarten ist. Motivierte Kursteilnehmerinnen, die große Lernfortschritte machen, können bei der Lehrkraft ein Gefühl der Befriedigung und der Selbstbestätigung hervorrufen, tragen aber im Regelfall nichts dazu bei, für Miete und sonstige Lebenserhaltungskosten aufzukommen, solange die jeweilige Institution den Einsatz der Lehrkraft nicht angemessen honoriert. In der Unterrichtsrealität, in der Lehrkräfte viele Wochenstunden arbeiten müssen, um finanziell über die Runden zu kommen, ist es unrealistisch bzw. der beste Weg in Richtung Burnout, den Lernenden auch außerhalb der Kurszeiten Hilfestellungen für den Lehrstoff zukommen zu lassen, außercurriculare Aktivitäten zu organisieren und fakultative Zusatzaufgaben für besonders interessierte Lernende zu erstellen.

Wenn Lehrerinnen als nachgewiesener größter Motivationsfaktor für die Lernenden gelten, so stellen sie für die sie beschäftigenden Institutionen die wichtigste Ressource dar. Es liegt also im Interesse der Sprachinstitute, faire Arbeitsbedingungen für ihre Mitarbeiterinnen zu schaffen und deren Motivation und Leistungen entsprechend anzuerkennen. Billigsprachkurse, in denen binnen kürzester Zeit maximale Stoffmengen unterrichtet werden, führen engagierte Lehrkräfte zum Burnout und Lernende nicht zum gewünschten Lernerfolg. Ein Schritt in Richtung Qualität wäre - im Interesse aller Beteiligten - wünschenswert. Zufriedene und motivierte Lehrkräfte führen in Folge zu zufriedenen Kundinnen, die nachhaltige Lernerfolge verbuchen können.

4.2.4 Lehrpläne von DaF-/DaZ-Ausbildungen

Ausbildungsstätten von zukünftigen DaF-/DaZ-Lehrerinnen sollten es sich zum Ziel setzen, die angehenden Lehrkräfte bestmöglich auf den Unterrichtsalltag vorzubereiten. Dazu gehören praxisnahe Lehrveranstaltungen und die Vermittlung von möglichst wirklichkeitsnahen Unterrichtsszenarien. Es ist nicht vertretbar, dass beispielsweise in der universitären DaF-/DaZ-Ausbildung schwerpunktmäßig der Unterricht im universitären Bereich inklusive idealtypischer Unterrichtsszenarien und ebensolcher Fremdsprachenlernenden thematisiert wird, wenn viele Absolventinnen nach Abschluss ihrer Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätig sind und dort herausfordernden Gruppen mit lernungewohnten Teilnehmerinnen aus teilweise schwierigen sozialen Verhältnissen gegenüberstehen.

Aufgrund der in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten hohen Relevanz der Etablierung eines positiven Gruppenklimas ist es unbedingt erforderlich, den angehenden Lehrkräften nicht nur theoretisches Wissen im Bereich Fremd- und Zweitspracherwerb sowie diverse Unterrichtsmethoden zu vermitteln, sondern auch nicht länger zu ignorieren, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen in Lernergruppen von mindestens ebenso großer Bedeutung sind. Aus diesem Grund sind die Themen Gruppendynamik und Konfliktmanagement in die Curricula zu integrieren, um den zukünftigen Unterrichtenden möglichst wirkungsvolle Werkzeuge für die Steuerung des Gruppenklimas in die Hand zu geben.

Auch die Vermittlung von aufgabenorientierten Unterrichtsformen erfährt in der Lehrerausbildung im Moment noch eine eher stiefmütterliche Behandlung. Es wäre wünschenswert, deren Effizienz in der Ausbildung stärker hervorzugeben und vor allem den angehenden Lehrerinnen die Möglichkeit zu bieten, sich mit aufgabenorientiertem Arbeiten nicht nur theoretisch auseinanderzusetzen, sondern dieses auch in der Praxis zu erproben.

5 LITERATURVERZEICHNIS

Auld, F. & Hyman, M. (1991), *Resolution of Inner Conflict: An Introduction to Psychoanalytic Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke.

Burden, Robert & Williams, Marion (1997), *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: University Press.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2003), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 499–505.

Chambers, Gary N. (1999), *Motivating Language Learners*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters (= Modern Languages in Practice 12).

Csikszentmihalyi, M. (1997), Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In: Bess, J. L. (Hrsg.), *Teaching Well and Liking it: Motivating Faculty to teach Effectively*. Baltimore: John Hopkins University Press, 72–89 (zitiert nach Dörnyei: 2001).

Dörnyei, Zoltán (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.

Dörnyei, Zoltan (2007), Creating a motivating classroom environment. In: Cummins, Jim & Davison, Chris (Hrsg.), *International Handbook of English Language Teaching*. 2. Bd. Dordrecht u. a.: Springer, 719–731.

Dörnyei, Zoltan & Csizer, Kata (1998), Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203–229.

Dörnyei, Zoltan & Ehrmann, Madeline (1998), *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and the Invisible Classroom*. Thousand Oaks u. a.: Sage Publications.

Dörnyei, Zoltan & Malderez, Angi (1999), The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: Arnold, Jane (Hrsg.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: University Press, 155–169.

Dörnyei, Zoltan & Murphey, Tim (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.

Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (2011), *Teaching and Researching Motivation*. 2. Aufl. Harlow u.a.: Longman.

Dufeu, Bernard (1994), *Teaching Myself*. Oxford: University Press.

Dufeu, Bernard (2002), *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdspracherwerb*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.

Duff, Alan & Maley, Alan (2005), *Drama Techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. 3. Aufl. Cambridge: University Press.

Eder, Ferdinand (1995), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag (= Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 8).

Eder, Ferdinand (1996), *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Wien: Studienverlag (= Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik 8).

Eder, Ferdinand (2001), Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlev H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 578–586.

Eder, Ferdinand (2002), Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 30: 1, 213–229.

Eder, Ferdinand (2007), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studienverlag (= Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 20).

Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.

Even, Susanne (2008), Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 41/2, 161–170.

Faistauer, Renate (1997), *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1).

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2012), Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), 13–29.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2012), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010), Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa. 437–455.

Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (1999), *Grammatik kreativ*. Berlin u. München: Langescheidt.

Griffiths, Griff & Keohane, Kathy (2000), *Personalizing Language Learning*. Cambridge: University Press.

Grotjahn, Rüdiger (2003), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 493–499.

Gruehn, Sabine (2000), *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 12).

Hadfield, Jill (1992), *Classroom Dynamics*. Oxford: University Press.

Häußler, P. & Hoffmann, L (1998), Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht - Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 4: 1, 51–67 (zitiert nach Eder: 2002).

Hermanns, Harry (2012), Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), 360–368.

Hoffmann, Sabine & Schart, Michael (2008), Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Deutsch als Fremdsprache* 38, 29–35.

Hopf, Christel (2012), Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), 349–360.

Jacobson, Leonore & Rosenthal, Robert (1968), *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York u. a.: Holt, Rinehart and Winston.

Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2012), Zur Transkription von Gesprächen. In : Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), 437–446.

Krenn, Wilfried (2006), Der aufgabenorientierte Ansatz als neue "Designmethode" der Fremdsprachendidaktik. *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10, 13–28.

Krumm, Hans-Jürgen (2000), Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 132–138.

Langer, Antje (2010), Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa. 515–526.

Legutke, Michael K. (2003), Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 259–263.

Maden, Sedat (2012), The effect of drama on language teaching success. *International Journal of Language Studies* 6/2, 67–86.

Meyer, Hilbert; Pfiffner, Manfred & Walter, Catherine (2007), Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. *Pädagogik* 11, 42–47.

Mullen, Brian & Copper, Carolyn (1994), The Relation Between Group Cohesiveness and Performance: An Integration. *Psychological Bulletin* 115/2, 210–227.

Muster-Wäbs, Hannelore & Pillmann, Rainer (2003), *Gruppen und Teams leiten und anleiten*. Brake: Prodos (= Neue pädagogische Reihe 1).

Nardi, Antonella (2005), Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen im gruppenzentrierten DaF–Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.), *Schwerpunkt. Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck: Studienverlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9), 231–248.

Ohm, Udo (2004), Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben. *Deutsch als Zweitsprache* 4, 47–64.

Piepho, Hans-Eberhard (2005), Szenarien. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 119–124.

Portmann-Tselikas, Paul (2001), Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Deutsch als Fremdsprache* 24, 13–18.

Portmann-Tselikas, Paul (2010), Aufgabenorientierung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin u. a.: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35/2), 1166–1171.

Schart, Michael (2010), Projektorientierung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin u. a.: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35/2), 1172–1176.

Schulz von Thun, Friedemann (1998), *Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Senior, Rosemary (1997), Transforming language classes into bonded groups. *ELT Journal* 51/1, 3–11.

Senior, Rosemary (1998), How to make your classes more cohesive. In: Black, Barbara & Stanley, Natalie (Hrsg.), *Teaching and Learning in Changing Times. Proceedings of the 7th Annual Teaching Learning Forum, February 1998*. Perth: The University of Western Australia, 305–309. [Online: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1998/contents.html>, Zugriff 29.09.2011]

Senior, Rosemary (2002), A class-centred approach to language teaching. *ELT Journal* 56/4, 397–403.

Senior, Rosemary (2006), *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: University Press.

Stahl, Eberhard (2012), *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Basel u. Weinheim: Beltz.

Tuckman, Bruce W. (1965), Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63/6, 384–399.

Wicke, Rainer E. (2006), Stationenlernen - was ist das eigentlich? *Deutsch als Fremdsprache* 35, 5–13.

Ya-Hui Chang, Lilian (2010), Group processes and EFL learner's motivation: a study of group dynamics in EFL classrooms. *TESOL Quarterly* 44, 129–154.

6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: KRITERIENKATALOG DER KLIMAFORSCHUNG (DARSTELLUNG BASIEREND AUF EDER 2002: 217– 218).....	16
ABBILDUNG 2: ACTION LOGGING (ADAPTIERT NACH DÖRNYEI & MURPHEY 2003: 139–141)	28
ABBILDUNG 3: BEWERTUNG DER RELEVANZ EINES POSITIVEN KLIMAS	68
ABBILDUNG 4: EINFLUSS DER LEHRKRAFT AUF MOTIVATION UND LERNERFOLG DER KURSTEILNEHMERINNEN ..	77
ABBILDUNG 5: KRITERIEN FÜR GUTE GRUPPEN	98

7 ANHANG

7.1 INTERVIEW-LEITFADEN

A) Relevanz der Klimaqualität im Sprachunterricht

- 1) Für wie wichtig halten Sie in Bezug auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht ein positives Klima im Kurs? (Skala von 1–10 und in Worten ausgedrückt)
- 2) Bitte erinnern Sie sich an die Arbeit mit einer Gruppe, in der ein besonders gutes Klima herrschte. Welche Auswirkungen hatte das auf die Lernenden? (Gegenbeispiel: negatives Klima)
- 3) Inwiefern beeinflusste das spezielle Klima in der Gruppe Sie und Ihre Arbeit?

B) Sozialklima

- 4) Warum haben Sie sich dafür entschieden, Lehrer(in) zu werden?
- 5) Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach die Person der Lehrkraft auf Motivation und Lernerfolg der KursteilnehmerInnen? (Skala von 1–10) In welcher Weise?
- 6) Was tun Sie persönlich für die Stärkung Ihrer persönlichen Beziehung zu den einzelnen Lernenden?
- 7) Bitte denken Sie an eine Situation, in der Sie im Unterricht überdurchschnittlich viel Engagement gezeigt haben. Worin konkret hat sich Ihr Engagement geäußert?

Stichworte (bei Bedarf):

Anbieten von Hilfestellungen auch außerhalb des Kurses
Prompte Korrektur von Hausaufgaben und Tests
Organisation außercurricularer Aktivitäten

Anregungen zur vertiefenden Arbeit am Lehrstoff (z.B. Erstellen von fakultativen Zusatzaufgaben für interessierte Lernende)

Bereitschaft zu Überstunden

8) Bitte erzählen Sie mir von Situationen, in denen Ihr Wille, sich zu engagieren, verloren gegangen ist.

C) Gruppenklima

9) Wie gestalten Sie für gewöhnlich die ersten Zusammentreffen von neuen Gruppen? Welche konkreten Übungen kommen zum Einsatz? *Erinnern Sie sich an einen besonders guten/schlechten Kursbeginn. Was ist passiert?*

10) Formulieren Sie zusammen mit den Lernenden Gruppenregeln? Sind Regeln in Ihren Kursen implizit oder explizit?

11) Denken Sie zurück an eine problematische Unterrichtssituation, in der Konflikte aufgetreten und Regelverstöße passiert sind. Wie wurde damit umgegangen? *Was passiert im Normalfall bei Regelverstößen? Gibt es auch andere Extreme?*

12) Wurden Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung ausreichend auf solche Konfliktsituationen vorbereitet und mit Strategien zur Problemlösung ausgestattet?

13) Wie gestalten Sie das Ende eines Kurses? *Erinnern Sie sich an einen besonders guten/schlechten Kursabschluss. Was ist passiert?*

14) Wurde im Rahmen Ihrer Ausbildung das Thema „Gruppendynamik“ behandelt?

15) Was ist für Sie eine „gute Gruppe“ (Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander)? Wie kommt sie Ihrer Meinung nach zustande?

16) Bitte denken Sie an einen Kurs, in dem eine besonders gute Gruppe zustande kam. Was konnten Sie persönlich zu dieser positiven Entwicklung beitragen?

D) Unterrichtsklima

17) Gibt es in Ihrem Unterricht Projektunterricht/Stationenlernen/dramapädagogische Elemente/...? Warum (nicht)? *Wenn ja, in welcher Form/Intensität? Welche Effekte hatten diese Aufgaben auf die Gruppe?* Haben Sie diese Methoden in Ihrer Ausbildung kennengelernt und/oder erprobt?

E) Hintergrundinformationen

18) Welche Ausbildung haben Sie durchlaufen?

19) Seit wann unterrichten Sie das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache?

20) An welchen Institutionen und welche Zielgruppen unterrichten Sie?

7.2 TRANSKRIPTIONSBEISPIEL

Interview mit Lehrerin 10

Datum der Aufnahme: 22.11.2012

Dauer der Aufnahme: 45:11

Ort der Aufnahme: Restaurant „Zwillingsgwölb“, Universitätsstraße 5, 1010 Wien

Kürzel Interviewerin: CT

Kürzel Interviewte: L 10

Angaben zur interviewten Person:

Ausbildung:

Studium der Ethnologie (Universität Wien)

Modul DaF/DaZ (Universität Wien)

Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ:

Seit 2007

Derzeitige Kurse:

Kurse für Erasmus–Studentinnen (Technische Universität Wien)

DaZ–Kurse für Jugendliche, Altersgruppe 10–14 Jahre (Verein Interface, Wien)

Sonstige Unterrichtserfahrung:

Ehrenamtliche DaZ–Kurse für Asylantinnen (Caritas, Wien)

Interviewsituation:

Sehr entspannte Gesprächssituation, Interviewende und Interviewte kennen einander bereits. Vor und nach dem Interview kurzer Smalltalk über persönliches Befinden. Die Aufzeichnung des Interviews verläuft ohne Unterbrechungen, nur anfänglich treten störende Hintergrundgeräusche auf.

In Interview 10 werden die Fragen betreffend Ausbildung und Berufserfahrung an den Beginn des Gesprächs vorgezogen. Diese Inhalte dienen lediglich der Gewinnung von Hintergrundinformation über die interviewte Person, eine wortwörtliche Transkription scheint nicht nötig. Die eigentliche Transkription beginnt daher erst bei Minute 2:08.

- CT: *Okay. Meine erste Frage ist eine allgemeine. Für wie wichtig hältst du in Bezug auf deinen DaF–Unterricht ein positives Kursklima? Du kannst das jetzt sagen auf einer Skala von 1–10, 10 wäre extrem wichtig, 1 irrelevant und/oder natürlich in Worten kommentieren.*
- L 10: Ahm, ich halte es für sehr wichtig. Ahm, nicht, nicht immer möglich, also, ich sag mal 8. Vor allem, wenn’s über einen längeren Zeitraum geht, also, wenn es ein ganzes Semester ist oder mehr, dann ist es total, total wichtig eigentlich. Ich hab aber die Erfahrung gemacht, dass bei 3–Wochen–Kursen einfach nicht möglich ist, sich zu kümmern um das Klima.
- CT: *Okay. Weil?*
- L 10: Weil zu wenig Zeit ist. Also, in, in, in gewissem Maße schon, dass sich die kennen, natürlich, aber wenn’s wirkliche Probleme gibt, was Gott sei Dank nur einmal der Fall war, dann, ah, dann bleibt oft zu wenig Zeit, dem wirklich nachzugehen, und, und ja, wenn, wenn alle aufhören mit dem Kurs danach, und ich denke, naja, dann bringen wir den lieber hinter uns. So.
- CT: *Und wenn der Kurs nur drei Wochen dauert, dann ist es wahrscheinlich auch nicht so relevant, dem nachzugehen, oder? Weiß nicht?*
- L 10: Ja. Ja, eben. Genau.
- CT: *Kannst du dich bitte erinnern an die Arbeit mit einer Gruppe, von der du das Gefühl hattest, dass das Kursklima besonders gut war. Ruf dir da mal ein oder zwei konkrete Beispiele in den Kopf.*
- L 10: Ja.
- CT: *Okay. Welche Auswirkungen hatte das auf die Lerner?*
- L 10: Total positiv. Soll ich dir ein Beispiel sagen? Also, ich, ich bin jetzt bei einem Kinderkurs, den ich gerade habe... Kinderkurs - Jugendlichenkurs...
- CT: *Ja?*
- L 10: Ahm, die sich ganz ohne mein Zutun von der ersten Stunde an total gut verstanden haben. Alle unterschiedliche, ahm, oder viele unterschiedliche Herkunftssprachen haben, Muttersprachen haben, aber sich total unterstützen selber. Und das ist natürlich total positiv.
- CT: *Die Unterstützung?*
- L 10: Die Un....
- CT: *Was noch?*
- L 10: Die... Was noch positiv wirkt...
- CT: *Mhm.*
- L 10: ...auf den Unterricht? In dem Kurs ist’s so, sie passen auf, weil jeder lernen will und Rücksicht auf den anderen nimmt. Mm... Was noch? Sie, sie sind selbständig dadurch, dass sie in der Gruppe zusammenarbeiten.
- CT: *Weniger abhängig von dir?*
- L 10: Genau. Und von meiner Begleitlehrerin. Ja.
- CT: *Ah, ihr seid zu zweit im Kurs?*
- L 10: Wir sind zu zweit bei den Jugendlichen, mhm.
- CT: *Und wie ist da die Aufgabenverteilung, oder...?*
- L 10: Ich bin die Sprachtrainerin. An und für sich wäre angedacht, dass es eine Art Hausübungsbetreuung gibt, also wenn’s in anderen Fächern Schwierigkeiten gibt. Das gibt’s, aber bei Anfängerkursen, also,

die kommen wegen Deutsch. Und, eben, ich arbeite sehr gut zusammen mit ihr, also, wir teilen uns das, also, wir, wir, wir sind einfach ein gutes Team. Also, ich erklär' mal, sie erklärt mal, der andere hilft irgendwo, ja.

CT: *Wie groß sind deine Gruppen?*

L 10: Maximal 15. Brauchen wir eh.

CT: *Okay. Bitte bleib bei dieser guten Gruppe mit gutem Klima. Welche Auswirkungen hat das auf dich als Unterrichtende, wie du tust und was du tust?*

L 10: Ah, hm. Welche Auswirkungen hat das auf mich? Naja, ich kann sie selbständiger arbeiten lassen, ich, ich, sie, wie soll ich sagen? Sobald ich eine Anweisung gebe und irgendwer versteht sie nicht, gibt es sofort irgendjemanden, der das versucht zu erklären, der, der hilft. Sie kämpfen sich einfach alleine durch... Es ist einfach einfacher für mich.

CT: *Du bist entlastet?*

L 10: Ich bin entlastet, meine Begleitlehrerin ist entlastet.

CT: *Mit welchem Gefühl, mit welcher Einstellung gehst du da rein? Ist das anders?*

L 10: Es macht mehr Spaß, ja.

CT: *Hat dieses positive Klima irgendeine Auswirkung auf deine Art oder eben die Intensität der Vorbereitung, wie du dich auf den Kurs vorbereitest oder nachbereitest?*

L 10: Auf die Intensität - weiß ich nicht, weil, ich hab noch einen zweiten Kurs, die sind... Da ist das Gruppenklima nicht so gut, die sind, ich find', da muss ich mich mehr drauf vorbereiten. Mm. Obwohl, also, wir machen denselben Stoff, aber da muss man mehr überlegen, wie, wie, wie mach' ich's, dass das dort ankommt, also, es ist schwierig. Also, es ist einfacher bei guten Gruppen, natürlich. Und eigentlich ist die Intensität der Vorbereitung weniger.

CT: *Okay. Bei einer Gruppe mit schlechtem Klima, wenn du an die andere Gruppe denkst. Wählst du da andere Übungen aus, oder was... Warum ist das mehr Arbeit?*

L 10: Ich nehm' mehr mit, ja, falls was nicht funktioniert. Es funktioniert nicht immer, ah, sie in Gruppen arbeiten zu lassen, so wie beim anderen Kurs. Also, ganz egal, wenn ich jetzt ein Plakat gestalten lasse zum Beispiel, das funktioniert da super, die sind total engagiert und machen das wunderschön, die andere Gruppe interessiert das nicht. Weil sie nicht als Gruppe zusammenarbeiten und lieber doch mit dem oder... So. Sie verstehen sich untereinander nicht so gut.

CT: *Okay, du nimmst mehr Sachen mit, für alle Fälle?*

L 10: Ich nehm' mehr Sachen mit, für alle Fälle, ich... Hm, was mache ich noch anders? Ich überleg's mir einfach genauer, was ich mache, wie ich reingehe, wie ich Anweisungen gebe.

CT: *Weil du dich sicherer fühlst dann in der Situation?*

L 10: Ja, wahrscheinlich. Mhm. Genau. Ja.

CT: *Und mit welchem Gefühl gehst du in die Gruppe?*

L 10: Mit, mm... Ich versuch', mit einem positiven reinzugehen, und die sind ja auch einzeln... Also, das ist ja keine Chaosgruppe, also, so ist das überhaupt nicht. Sie sind nur, das Gruppenklima ist halt schwieriger. Ahm, aber ich geh' schon müde hin, so kann man's, glaub ich, ganz gut sagen, und komm' noch müder raus.

CT: *Okay. Welche Auswirkungen hat das Klima jetzt auf die Gruppe noch? Also, die wollen nicht so recht miteinander?*

L 10: Ja.

CT: *Die wollen vielleicht keine Gruppenarbeiten, der will lieber mit dem arbeiten, was noch?*

L 10: Sie sind, mhm, sie sind dadurch auch irgendwie weniger selbständig, und man hat das Gefühl, man muss wirklich auf jeden einzelnen, man muss jeden einzelnen betreuen, bei jedem Satz, den man aufschreibt oder bei jedem, bei jeder Übung, die man macht. Du musst zu jedem sagen: „Ja, das ist gut, ja, nein, das ist falsch.“ Die brauchen viel mehr Ansprache von mir und von meiner Begleitlehrerin. Das macht's anstrengender. Und, und vielleicht auch, weil sie schon ein bisschen älter sind, also eben mehr Jugendliche als Kind, laufen da halt andere Dinge ab, wie, man mag nicht mit den Burschen zusammenarbeiten und solche Dinge, die halt mühsam sind in einem Sprachkurs. Also, ja.

CT: *Ja. Okay. Ahm, die nächsten paar Fragen beziehen sich jetzt konkret auf dich als Lehrerin.*

L 10: Mhm.

CT: *Warum hast du dich dafür entschieden, Lehrerin zu werden? Was waren deine Beweggründe?*

L 10: Hm. Ich hab's gar nicht so sehr entschieden, sondern ich hab's ausprobiert, und zwar bei dem Caritas-Kurs. Da habe ich auch im Team zusammengearbeitet, also, jeder hat zwar alleine seine Stunden gehalten, aber... Jeder hatte einen Kurstag. Und es, es hat einfach total viel Spaß gemacht. Ich hab' unglaublich viel vorbereitet, um mich sicher zu fühlen, und ich hab' aber extrem viel zurückbekommen. Also, es, es, ja...

CT: *Menschlich?*

L 10: Ja, menschlich zurückbekommen. Wobei nicht nur menschlich, sondern auch viele, viele interessante Dinge, die man so lernt, jetzt, über die, über die Menschen, über die Kultur, über, keine Ahnung, über, wie macht man einen Ingwer-Ananas-Saft, solche Dinge. Ahm, und eigentlich sind, also, ich hab wirklich... 99 Prozent meiner Gruppen sind... Die mag ich so gern, dass ich's, dass ich mir gar nicht überleg', das nicht mehr zu machen.

CT: *Okay. Was ich höre, ist, dass dein Hauptbeweggrund dieses Zwischenmenschliche ist, oder?*

L 10: Ja.

CT: *Und das, was dir am meisten Freude macht.*

L 10: Ja.

CT: *Welchen Einfluss hat deiner Meinung nach die Person der Lehrkraft auf die Motivation und auf den Lernerfolg der Kursteilnehmer? Du kannst es wieder auf einer Skala sagen von 1–10 und/oder in Worten.*

L 10: Mhm. Der Lehrperson... Mm... Auch einen, einen hohen, aber vielleicht, ich weiß nicht, 7, zwischen 7 und 8. Also, es ist, glaube ich, ganz klar, wenn du als Lehrperson nicht motiviert bist, dann kannst du auch deine, deine Studenten nicht motivieren. Warum, wie soll's funktionieren? Aber eine gewisse Grundmotivation braucht man auch von den Studenten. Also, wenn jemand lernen muss, dann ist es schwierig, und ganz schwierig wird es, wenn die Gruppe gemischt ist, wenn ein paar nicht wollen und müssen, und ein paar wollen unbedingt, das ist... Zum Beispiel in der Deutschakademie ist's mir öfter so gegangen. Weil, dann zerreißt du dich, die einen sind total schnell und wollen und mehr und schneller und das und das und das und die anderen ziehen nicht mit. Und die verstehen sich untereinander nicht gut, meistens, ja.

CT: *Wie war das, wenn du an deine eigene Schulzeit zurückdenkst? Wie wichtig waren da Lehrer? Deckt sich das mit dem, was du gerade jetzt gerade gesagt hast? 7–8 vom Stellenwert her?*

- L 10: Mm... ja. Ich glaub' schon. Ja. Ich hatte, ich hatte viele motivierte Lehrer, glaub' ich. Ja. Ja, doch...
- CT: *Okay. Was tust du persönlich für die Stärkung deiner Beziehung zu den einzelnen Kursteilnehmern? Jetzt nicht zur Gruppe als solche, sondern zu den einzelnen Leuten? Vielleicht, um ihnen auch zu zeigen, sie als Individuen wahrzunehmen, nicht nur die Gruppe.*
- L 10: Ich interessiere mich für sie, ich lerne sie kennen, ich, ich frag' sie viel. Ja, ich versuche sie kennenzulernen und, keine Ahnung, wenn ich was weiß, dass, dass irgend... Dass ein Schüler zum Beispiel eine Prüfung hatte, dann frage ich danach, wie's war. Ahm, ich versuch', auf die, auf die Probleme in sprachlicher Hinsicht einzugehen, die sie haben. Ich hab aber bei der Caritas relativ schnell gelernt, dass man auch oft mal einen Schritt zurückgehen muss, sonst ist es zu viel.
- CT: *Was waren das für Situationen, zum Beispiel?*
- L 10: Ahm, ganz persönliche Probleme, die die Kursteilnehmer haben. Angefangen von „Man hat kein Geld und keine Wohnung“ und, ahm, bis zu wirklichen Tragödien von irgendwelchen Kriegsflüchtlingen und so weiter, die, die man halt nicht tragen kann als, als einzelne Lehrperson.
- CT: *Die sind dann aufgekomen in welchem Kontext, haben sie das nur dir erzählt, oder kam das im Kurs auf?*
- L 10: Mm... Nein, so, vor dem Kurs, in der Pause, nach dem Kurs, so... Also, sie suchen dann natürlich Personen, mit denen man reden kann, und natürlich sagt man auch nicht: „Nein, ich hör' dir nicht zu!“, aber vielleicht ist es gut zu wissen, wohin man sie schicken kann in solchen Situationen.
- CT: *Kannst du an eine oder mehrere Unterrichtssituationen denken, in der du das Gefühl hattest, du warst überdurchschnittlich engagiert bei der Sache?*
- L 10: Ich bin nur überdurchschnittlich engagiert.
- CT: *Okay, gut!*
- L 10: Nein.
- CT: *Dann hast du ja viele Beispiele.*
- L 10: Oh Gott... In einer... Im Unterricht, oder?
- CT: *Ja, das kann auch bei der Vorbereitung gewesen sein, oder, das ist egal. Irgendwas, was mit Unterricht zu tun hatte.*
- L 10: Ja. Ich glaube, da kaum Vorbereitungszeit bezahlt wird, ist jede Form der Vorbereitung oft, oder nicht jede, aber viele, überdurchschnittlich engagiert.
- CT: *Okay.*
- L 10: Und ich bin wer, der's, der's gut machen will für mich, für die, damit das passt, also, alles, was ich jemals in meinem Leben laminiert habe, würde ich schon als überdurchschnittlich motiviert bezeichnen. Wenn man mal sieht, wie's bei mir daheim aussieht.
- CT: *Du hast also eine Laminiermaschine zuhause?*
- L 10: Natürlich, selbstverständlich. Ja, nachdem viele, viele Materialien weggeschmissen wurden, weil sie nach einmal nicht mehr brauchbar sind, habe ich eine Laminiermaschine zuhause. Oder irgendwelche Projekte, die man macht. Wenn man, keine Ahnung, eine Zeitung macht, einen Film dreht, das ist schon sehr viel Engagement und sehr viel Freizeit, die dann draufgeht. Aber es ist es auch wert, was dabei rauskommt, natürlich. Nicht, nicht vom Geld, nicht auf finanzieller Ebene, aber...
- CT: *Okay, aber auf welcher Ebene ist es das wert?*

- L 10: Mm... Wie gesagt, man bekommt was zurück. Wenn man, wenn man engagiert ist, dann merken das die, und man bekommt viel zurück. Und oft... Freundschaften entstehen nicht, aber gute Bekanntschaften. Ich wurde nach Istanbul eingeladen, zum Beispiel und durfte dort wohnen ohne Hotelkosten, das, also, irgendwie, irgendwie bekommt man was zurück. Auf menschlicher Ebene zahlt sich das auf jeden Fall aus.
- CT: *Kannst du mir von Situationen erzählen, in denen dein Wille zum Engagement verloren gegangen ist? Gab's sowas? Was waren das für Situationen?*
- L 10: Ahm, nicht von einem Kurs aus, von einem Institut aus.
- CT: *Aha, ja.*
- L 10: Ahm, die Deutschakademie, ja, zahlt so viel, wie sie zahlt, sehr wenig, und... Es war gut für mich, dort anzufangen, weil ich, du kannst dort machen, was du willst, aber irgendwann reicht's. Irgendwann ist es zu viel... Und zu wenig Geld.
- CT: *Okay, also der finanzielle Aspekt war bei dir so ein...*
- L 10: Ja.
- CT: *... Moment...*
- L 10: Ja.
- CT: *... wo dein Engagement verloren gegangen ist. Verstehe. Okay. Es geht jetzt um die Gruppe.*
- L 10: Mhm.
- CT: *Um die Beziehungen zwischen den Leuten. Ein neuer Kurs beginnt.*
- L 10: Mhm.
- CT: *Wie gestaltest du für gewöhnlich so die ersten Treffen, das erste Treffen oder vielleicht die ersten Treffen. Gibst es Dinge, die du immer wieder gerne machst?*
- L 10: Mhm. Ahm, ich lass' sie sich kennenlernen in, in Form von, ich nenn's immer *Blind Date*, wo dann geklingelt wird, und dann dürfen sie...
- CT: *Speed Dating...*
- L 10: *Speed Dating* meine ich, genau, genau. Mm... ja. Da, wo wirklich jeder mal mit jedem spricht und, und, ja, sich rausstellt, was für gemeinsame Interessen man vielleicht hat. Keine Ahnung, ich lasse sie da auch alleine, wenn sie dann ein paar Wörter auf Englisch reden, ist's auch okay, also, ja. Ich lass' sie auch mich kennenlernen, ich schreib' immer zehn Dinge über mich an die Tafel, und sie sollen Fragen stellen, was das mit mir zu tun hat. Katzennamen und solche Dinge. Ahm, das mache ich gern, was mach' ich noch gerne? Auch dann so Übungen wie „Finde jemanden, der...“ und man findet irgendwelche Gemeinsamkeiten, ja, so.
- CT: *Wie lange dauert für dich ein Kursanfang?*
- L 10: Mm... Also, ich ziehe diese Aktivitäten, was ich jetzt gesagt hab', ziehe ich über zwei, zwei Kurstage.
- CT: *Okay.*
- L 10: Wobei nicht der ganze erste Kurstag dann nur mit sowas draufgeht, sondern ich mach' zwei, drei Aktivitäten, dann, ahm, weiß ich nicht, wird mal erklärt, was sind die Ziele vom Kurs, solche organisatorischen Dinge vielleicht, dann Start hinein, und dann beim nächsten Mal noch einmal irgendso ein... Also, so anderthalb Kurstage.
- CT: *Kannst du dich erinnern an einen besonders guten Kursstart, der super gelaufen ist? Gab's sowas? Der dir besonders gut in Erinnerung geblieben ist?*

- L 10: Ja, wieder dieser Kinderkurs. Also, es hat mich erstaunt, dass die von selber sich so gut verstanden haben, ohne sich vorher gekannt zu haben, war wirklich erstaunlich. Und ich hab´ jetzt schon einige solche Jugendlichenkurse gemacht. Aber ohne Zutun, ohne mein Zutun hat es funktioniert.
- CT: *Okay, darüber sprechen wir später noch, ob das ohne dein Zutun war oder nicht. Kannst du dich erinnern an einen besonders schlechten Kursstart, gab´s sowas in deiner Laufbahn?*
- L 10: Besonders schlechten Kursstart... Besonders schlechte Kursstarts sind für mich, wenn ständig noch die Gruppen gewechselt werden, die Niveaus gewechselt werden, und man sich dann wieder nicht kennt und wieder wer Neuer ist, und, und... Das sind schlechte Kursstarts. Ja, gibt´s schon.
- CT: *Mhm. Wie handhabst du das dann? Wenn immer neue Leute kommen?*
- L 10: Ahm, ich mach´ auch gern das Foto, wo man dann fragen muss: „Wie heißt du?“ und sie den Namen eintragen. Das schaue ich, dass ich relativ spät mache, ahm, und sonst geht´s meistens nicht zum Handhaben, weil das meistens in den Intensivkursen passiert, wo es dann einfach keine Zeit gibt, jedes Mal wieder alle vorstellen zu lassen.
- CT: *Mhm, ja. Formulierst du gemeinsam mit den Lernenden - oder du für die Lernenden oder die Lernenden - Klassenregeln?*
- L 10: Mm... Normalerweise nein. Aber letztes Jahr musste ich das machen, weil es einige disziplinäre Schwierigkeiten gab in einem Jugendlichenkurs und sich die untereinander auch nicht wirklich verstanden haben, da gab´s irgendwie, keine Ahnung, Rivalitäten beim Fußballspielen in der Pause, und, ahm, wollten auch nicht so gerne auf zwei weibliche Lehrerinnen hören. Aber wir haben dann gemeinsam mit denen Ziele irgendwie definiert und Regeln, und das hat erstaunlich gut funktioniert, und auch, ahm, gemeinsam überlegt, was passiert, wenn die nicht eingehalten werden. Da waren wir eigentlich relativ stolz drauf, dass die Gruppe dann am Schluss echt gut war, für das, dass am Anfang geschlagen wurde.
- CT: *Was hat sich geändert mit den Regeln?*
- L 10: Sie haben sie ausgearbeitet, also, wir haben, wir haben sie in Gruppen dann erarbeiten lassen, was... „Warum machst du den Kurs?“, „Was gefällt dir an dem Kurs?“, „Was gefällt dir an dem Kurs nicht?“. Und dann kommt von 95 Prozent: „Es ist zu laut!“ oder „Ich kann nicht aufpassen!“. Dann haben das die anderen mal von den anderen gehört und nicht von uns, und das ist, da war dann der Zusammenhalt so stark, dass, dass das funktioniert hat einfach. Und dann haben wir diese Regeln aufgestellt, und an die haben sie sich einfach gehalten, die sie selber gemacht haben, also, die waren...
- CT: *Waren die dann irgendwo sichtbar?*
- L 10: Ja, die haben wir aufgehängt. Und vielleicht mal dran erinnert, ja. Und dann, dann gab´s eine Liste für, für die, die positive Dinge irgendwie, also, wir haben nur das Positive dann, wollten wir herausheben, und nicht: „Du hast jetzt da was gemacht, jetzt kriegst du einen schwarzen Punkt!“. Das haben wir nicht gemacht, sondern eben, wenn jemand was besonders gut gemacht hat.
- CT: *Das war eine zusätzliche Motivation?*
- L 10: Das war eine zusätzliche Motivation.
- CT: *Und, ahm, haben sich die Schüler dann gegenseitig selbst an die Regeln erinnert, oder...? Sich selbst diszipliniert, quasi, oder wie war das dann?*
- L 10: Ja, auch, teilweise, aber nur, nur... Irgendwie war´s nur durch das, dass wir das gemacht haben, diese Gruppenarbeit und so Dinge wie, wir haben dann auch so „Ich führe dich blind durch den Klassenraum“

und, ahm, „Ich lass' mich fallen“, so Vertrauensübungen, und „Wir schaffen etwas gemeinsam, wir ziehen uns alle an Land, weil das große Krokodil kommt“, irgendsowas. Das hat, das hat es schon so verbessert, dass sich die Gruppe eben besser verstanden hat, dass wirklich, wirklich erstaunlich wenig darauf aufmerksam gemacht werden musste. Schon, natürlich, ich mein, die haben bis 4 Uhr Schule und müssen dann in einen Deutschkurs, die sind natürlich oft laut und übermütig, aber das ist ja auch okay. Sind ja auch...

CT: *Das waren also nicht nur die Regeln, ihr habt da andere Interventionen auch gesetzt?*

L 10: Ja.

CT: *Denk jetzt bitte zurück an problematische Unterrichtssituationen, ja, wo Regelverstöße passiert sind und/oder Konflikte in welcher Form auch immer aufgetreten sind.*

L 10: Mhm.

CT: *Vielleicht hast du da ein, zwei konkrete Beispiele im Kopf.*

L 10: Mm... Ja, also, bei den, bei den Kindern ist es oft einfach zu laut für, für einige, um zu lernen, und die, die anderen müssen sich irgendwie mitteilen und sind laut und schreien heraus und... Aber eigentlich haben wir das immer ganz gut unter Kontrolle, sie kriegen dann halt, weiß ich nicht, so Möglichkeiten... Wenn, wenn's nicht mehr funktioniert mit Aufzeigen, damit jeder mal drankommt, vielleicht mit dem Ball, nur wer den Ball hat, darf sprechen. Ganz schlimm war, ja, ganz schlimm war für mich dieses, das, dieses Gewalt-Ding, dass man zuhaut, aber das war vor allem in der Pause ein Problem, beim, beim Tischfußballspielen.

CT: *Mhm.*

L 10: Sonst... Erwachsenenkurse... Da waren sie meistens sehr brav, diszipliniert.

CT: *Es müssen auch keine dramatischen Dinge passiert sein, das können auch nervige oder unangenehme Sachen sein.*

L 10: Ja, eh. Ich hab' oft, ahm, Studenten oder Schüler oder was auch immer, die, die ganz viel von mir wollen, und zwar als einzige. Das ist oft schwierig den anderen dann gegenüber, wenn dann wer ständig fragt und alles wissen will und, ja... Da tu' ich mir ein bisschen schwer.

CT: *Wie handhabst du das?*

L 10: Ich glaub', naja, das, da bin ich nicht, nicht sehr fit darin, weil ich denen das irgendwie geben will und dann aber merke, das passt nicht jetzt, weil es geht gerade um was Anderes, oder die anderen wollen natürlich auch... Ich sag' dann vielleicht, ahm: „Kommt später nochmal zu mir, nach dem Kurs, aber jetzt machen wir gemeinsam weiter!“, so, ich verschieb's auf später.

CT: *Was ich dich vorher fragen wollte, ahm, so Klassenregeln, war das schon jemals ein Thema für dich in Kursen mit Erwachsenen, egal ob auf der TU oder in der Deutschakademie oder so?*

L 10: Eigentlich nicht. Ich hab' sie da eingesetzt, weil, weil ich das Gefühl hatte, wir brauchen was, um's festhalten zu können. Und ansonsten, habe, haben sich immer alle dran gehalten, was so, was so von mir vorgegeben wurde, weiß ich nicht, Hausübungen, schriftliche Texte, die bis da und dahin abgegeben werden sollen.

CT: *Mhm.*

L 10: Zu-spät-Kommen ist oft ein Problem, ja, vielleicht würde man da Klassenregeln brauchen. Aber sonst, nein, ich habe sonst nie welche gehabt und auch nie, eigentlich nie wirklich drüber nachgedacht.

- CT: *Mhm. Wie ist das mit dem Zu-Spät-Kommen, zum Beispiel, bei den Studenten? Was tust du da? Tust du etwas, und wenn ja, was?*
- L 10: Ich weise darauf hin, dass es... Schon im Vorhinein steht schon auf dem Infoblatt, dass das nicht sein soll, aber, ahm, ansonsten, nein, tue ich nicht viel. Ahm, gebe aber auch nicht mehr, bin ganz gemein, gebe dann aber auch nicht mehr meine Informationen von vorher, die ich schon lang erklärt habe, nicht mehr weiter, sondern die müssen sie sich dann woanders suchen.
- CT: *Behindert das manchmal den Unterricht, diese Zu-Spät-Kommerei?*
- L 10: Ja, klar. Wenn Gruppen gebildet werden und dann kommt doch noch wer und... Ja, sicher.
- CT: *Bist du im Rahmen deiner Ausbildung, und ich spreche jetzt von der DaF-Ausbildung, vorbereitet worden auf den Umgang mit Konfliktsituationen im Unterricht? Hat man dich in deiner Ausbildung ausgestattet mit Strategien, wie du Probleme löst, wie du mit solchen Dingen umgehst?*
- L 10: Nein, gar nicht, gar nicht.
- CT: *Gar nicht. Okay. Ahm, ist im Rahmen deiner Ausbildung, ahm, das Thema Gruppendynamik zur Sprache gekommen, behandelt worden?*
- L 10: Auch nicht, eigentlich. Nur dann eher durch Kollegen, aber nicht bei der Ausbildung.
- CT: *Gut. Ein Kurs geht zu Ende. Kannst du dich erinnern an einen besonders guten Kursabschluss? Was war das für einer? Warum war der besonders gut?*
- L 10: Mm... Besonders guter Kursabschluss... Ich find', besonders gute Kursabschlüsse sind, wenn man, wenn man irgendwas gemeinsam, ein gemeinsames Produkt hat, eine Kurszeitung, zum Beispiel, über die sich alle freuen, oder wenn ich mir die Mühe mache, alle ihre, ja, eh eine Kurszeitung, aber ohne, dass sie's wissen, wenn's so irgendwie, irgendwie was gibt. Die, die sind eigentlich immer dann sehr gut. Auch generell, wenn es, ah, auch wenn es sowas gibt wie eine Übergabe der, eines Zettels, wo draufsteht: „Du warst toll!“, dann ist das, glaub' ich, für die ein gutes Gefühl, dass sie eben was geschafft haben, und für mich auch, weil sie sich freuen. Wenn man dann auch noch vielleicht hin und wieder - mach ich nicht mit jeder Gruppe - aber wenn man was trinken geht, jetzt bietet sich Christkindlmarkt an, macht einen guten, eine, eine, ein gutes Gefühl, wenn die das dann auch wollen.
- CT: *Ja, ja. Gibt's schlechte Kursenden?*
- L 10: Wenn die Prüfung das Kursende ist, finde ich unangenehm.
- CT: *Kannst du das selbst bestimmen, oder wirst du da bestimmt?*
- L 10: Ahm, jein. Ich könnte, jetzt, zum Beispiel, könnte ich die Prüfung, hätte ich die Prüfung heute machen können, da fehlt mir aber dann wieder ein ganzer Kurstag, das ist dieser, der so nochmal gekürzt wurde, von 45 auf 35 Stunden, dann hätte ich 10 Tage oder 11 Tage Kurs und ein, einen Tag Prüfung, das... Also, jein.
- CT: *Ich verstehe. Und was, warum ist das ein schlechtes Kursende? Die schreiben halt dann die Prüfung. Aber was ist da anders, warum findest du das schlecht?*
- L 10: Naja, dann gibt's kein Ende.
- CT: *Mhm.*
- L 10: Dann geht jeder seiner Wege und bekommt vielleicht noch ein Email von mir, wie gut bestanden oder ob bestanden. Ja, es gibt kein Ende bei diesen Kursen.
- CT: *Unbefriedigend, oder...?*
- L 10: Mhm.

- CT: *Okay. Was ist für dich eine gute Gruppe? Ich meine jetzt nicht gut im Sinne von „leistungsfähig“, ich meine auch nicht gut im Sinne von, ich mein auch nicht gut im Sinne von „Mit denen kann ich leicht arbeiten“, sondern eine Gruppe, die gut als Gruppe funktioniert. Wie würdest du das definieren?*
- L 10: Eine Gruppe, die gut als Gruppe funktioniert, ahm, kann gut miteinander arbeiten, sie muss sich nicht immer unbedingt gut verstehen in allen Dingen, aber sie können miteinander gut arbeiten, produktiv arbeiten, es schaut was dabei raus, sie sind für mich selbständig. Ahm, was ist noch gut?
- CT: *Sie müssen sich nicht immer gut verstehen in allen Dingen, hast du gesagt, aber? Was ist so die...?*
- L 10: Aber sie sollen trotzdem miteinander arbeiten können.
- CT: *Bereitschaft oder Offenheit, oder...?*
- L 10: Ja, genau, also, es, es, ich meine damit, sie müssen nicht, sie müssen nicht einer Meinung sein, ganz im Gegenteil, sowieso nicht, aber, im Gegenteil, das bringt oft mehr Output, mehr Gesprächsthemen, mehr, mehr... sie müssen, sie müssen sich sicher fühlen, dann ist das auch meistens so, dass sie offener sind und dass, ja, dass sie als Gruppe funktionieren. Dass es eine Gruppe gibt.
- CT: *So, wie kommt jetzt deiner Meinung nach so eine gute Gruppe zustande?*
- L 10: Sie haben die Möglichkeit, sich kennenzulernen.
- CT: *Das heißt, das ist etwas, was du bietest, oder?*
- L 10: Ja. Ich glaube, dass wichtig ist, dass, ahm, von den Instituten schon auch eine, eine, eine Zielgruppe gibt. Es ist einfacher an der TU, dass alle Studenten sind und vielleicht sogar dasselbe studieren, oder zumindest dasselbe stu... also, an derselben Uni sind, dann sind sie noch alle Erasmus-Studierende. Das bringt schon mal Gemeinsamkeit.
- CT: *Mhm.*
- L 10: Und, ja, schwierig ist es, wenn es, wenn es von der Hausfrau bis zum Studenten geht, die unterschiedlich lernen, natürlich, unterschiedliche Zeit zur Verfügung haben, unterschiedliche Interessen haben. Wenn das alles da ist, dann ist es ganz schwer, eine, eine Gruppe zu bilden, eine Einheit zu bilden.
- CT: *Wenn du jetzt nochmal zurückdenkst an einen Kurs mit einer besonders guten Gruppe, in dieser Definition. Ich möchte jetzt trotzdem noch von dir wissen, du hast vorher erwähnt sowas wie „Das war völlig ohne mein Zutun, ist das passiert.“ Ich würde dich aber trotzdem bitten, jetzt nochmal nachzudenken, was hast du persönlich dazu beigetragen, dass sich das so positiv entwickelt hat?*
- L 10: Hm. Wir haben sehr drauf geachtet, dass sie die Namen untereinander ganz schnell kennen und, ich weiß es wirklich nicht... Ich hab' den Kurs jetzt zum dritten Mal im selben Raum, immer mit ca. 12 bis 15 Personen, und da war's einfach anders. Die wollen alle, und die mögen sich...
- CT: *Diese Grundkonstellation, wie du vorher gesagt hast, ist einfach eine günstige...*
- L 10: Ja, aber warum, weiß ich nicht.
- CT: *Okay. Ich hab mir nur noch notiert von vorher, wie du erzählt hast von diesen Vertrauensübungen und diese ganzen Geschichten. Wo hast du die kennengelernt?*
- L 10: Wo habe ich die kennengelernt? Ich glaube, irgendwann hab ich sie selber bei irgendwelchen Jungscharlagern, keine Ahnung, also selber gemacht, und dann aber gezielt danach gesucht. Was gibt's noch, und was könnte man machen, im Internet einfach, und...
- CT: *Aber auch wieder nicht im Rahmen der DaF-Ausbildung...*
- L 10: Nein.

CT: ... sondern völlig separat. Weil du das gebraucht hast.

L 10: Ja.

CT: Ahm, ich hab' noch drei Stichworte für dich. Gibt's in deinem Unterricht, im Rahmen von deinen Kursen, Projektunterricht oder Projekte?

L 10: Ja.

CT: In welcher Form und wie intensiv?

L 10: Je nachdem, wie's der Kurs zulässt. Ahm, sowas wie Kurszeitung, zum Beispiel, hab' ich schon mal gemacht. Oder, das jetzt nicht im, im, ah, beim Kurs, aber trotzdem ein Projekt war ein Theaterprojekt in Polen, auch...

CT: Im Rahmen der Lehrveranstaltung?

L 10: Ja.

CT: Ah, okay. Das heißt, du hast, für das Protokoll, diese Lehrveranstaltung an der Uni gemacht? Projektunterricht?

L 10: Projektunterricht, genau.

CT: Und wie kommen solche Projekte an bei den Studenten, Schülern?

L 10: Gut, immer gut, eigentlich.

CT: Was passiert da in der Gruppe?

L 10: Ahm, naja, da müssen sie auch viel alleine machen und, und sie, sie schaffen was gemeinsam. Ich glaub', das ist immer ganz, ganz wichtig, ganz schön. Es gibt was, es gibt dann ein Produkt, es gibt ein Endresultat, das irgendwie alle gemeinsam geschafft haben. Das ist oft schwer, und da gibt's auch sicher Konflikte, weil der eine vielleicht schneller arbeitet, oder das, keine Ahnung, das ist falsch, das ist nicht so, aber es ist, also, es ist für mich der beste Abschluss, wenn's so, wenn das so passiert. Weil er von selbst passiert, den machen sie sich selber.

CT: Mhm. Ahm, wie oft gibt's bei dir sowas in den Kursen?

L 10: Jetzt wenig. In den, bei den Intensivkursen funktioniert's irgendwie fast nicht, weil da so viel Druck drinnen ist.

CT: Aus Zeitmangel.

L 10: Ja. Aber, ahm, mit den Kindern haben wir sowas mal gemacht. Also, wenn's irgendwie über ein Semester oder über längere Zeit geht, dann machen wir das schon.

CT: Mhm. Gibt's in deinem Unterricht Stationenbetrieb, Stationenlernen?

L 10: Ja, viel, eigentlich. Ahm, immer wieder zum Wiederholen von Dingen.

CT: Mit den Kindern oder mit...?

L 10: Mit beiden, beiden. Ahm, grad so vor der Prüfung mach' ich das auch oft, wo sich auch jeder aussuchen kann, was will ich nochmal wiederholen. Ist die... Find' ich ganz anstrengend zum Vorbereiten, aber dafür dann in der Stunde, na, das stimmt auch nicht, weil, man muss überall sein, auf jeder Station, aber bringt meiner Meinung nach viel. Ich hab auch noch nie erlebt, dass sich irgendwer hinsetzt: „Nein, da mach' ich halt nichts!“. Sondern im Gegenteil, motiviert eigentlich eher.

CT: Kam das In der DaF-Ausbildung vor, so, Stationenlernen?

L 10: Möglich, dass wir... Kam das vor? Ja, also, wahrscheinlich schon einmal, aber...

CT: Und mein letztes Stichwort: Gibt's in deinem Unterricht Dramapädagogik, theaterpädagogische Elemente?

L 10: Nein, das nicht.

CT: *War das mal ein Thema in der Ausbildung?*

L 10: Auch nicht, nein. Also, ich hab, das Einzige, was... Wir haben ein Theaterstück eben in Polen aufgeführt, aber halt uns da irgendwie alles selbst ausgedacht und, ohne, ohne Hilfe von außen.

CT: *Würde dich das reizen, wenn du mehr Handwerkzeug hättest, oder...?*

L 10: Ja. Aber ich, äh, ich wüsste nicht, wie ich's im Kurs integrieren soll. Also, wenn es jetzt ein, ein Deutschkurs mit einer Prüfung am Ende ist oder so, wüsste ich nicht, wie ich's integrieren kann. Aber, ja, vielleicht, weil mir das fehlt, das Wissen dazu.

CT: *Okay, super. Danke!*

7.3 LEBENSLAUF CHRISTINA TISCHLER

PERSÖNLICHE ANGABEN E-Mail: chrisgoeb@hotmail.com

Staatsangehörigkeit: Österreich

Geburtsdatum: 18.07.1979

Geburtsort: Wien

AUSBILDUNG	2003–2013	Diplomstudium Germanistik an der Universität Wien Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache (DaF)	Wien
	1998–2002	Fachhochschul–Studiengang für Tourismus–Management/MODUL	Wien
	1989–1997	Neusprachliches Gymnasium	Wien
BERUFSERFAHRUNG	seit 2010 laufend	DaF–Trainerin Innovationszentrum der Universität Wien	Wien
	2009–2012	DaZ–Trainerin Verein Station Wien „Mama lernt Deutsch“–Kurse mit Migrantinnen	Wien
	2008–2011	DaF–Trainerin Technische Universität Wien	Wien
	2008–2010	DaF–Trainerin BestLanguage Firmenkurse und Einzelunterricht	Wien
	2006–2007	DaF–Trainerin Blaise & Pascal/DeutschAkademie	Wien
	2002–2003	Conference Manager Selbständige Organisation von medizinischen Kongressen	
	2003–2009	Freie Mitarbeit in der Kongressorganisation Reisebüro Mondial GesmbH & Co KG	Wien
	2002–2003	Co–Trainerin bei Rhetorik–Seminaren CZAK Managementseminare GesmbH	Wien

PRAKTIKA	2008 und 2006	Projektwoche an der Árpád-házi Szent Erzsébet Közepiskola Schule in Esztergom (in Kooperation mit dem Österreich-Institut Budapest)	Ungarn
	2006–2007	DaF-Auslandspraktikum an der Germanistik-Abteilung der Universität Rijeka Konversationsunterricht sowie Phonetik-Tutorium; Hospitation	Kroatien
	2005	DaF-Unterrichtspraktikum Alpha Sprachinstitut Austria	Wien
WEITERBILDUNG	2011–2012	Sprachpsychodramaturgie-Ausbildung (PDL) nach Bernard Dufeu Innovationszentrum der Universität Wien	Wien
	2010–2012	AGB-Theaterpädagogik-Lehrgang bei Lisa Kolb	Wien
SPRACHKENNTNISSE UND -ZERTIFIKATE	Englisch Niveau C1 CEIBT (Certificate in English for International Business and Trade)		
	Französisch Niveau C1		
	Italienisch Niveau B2		

7.4 ABSTRACT

In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept „Klima“ in Bezug auf den Deutsch als Fremdsprache-/Deutsch als Zweitsprache-Unterricht untersucht. Es wird dargestellt, welchen Stellenwert ein positives Sozial-, Gruppen- und Unterrichtsklima im Kontext Sprachenlernen einnehmen.

Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen wird den Fragen nachgegangen, (1) ob in der Praxis stehenden Unterrichtenden das Konzept „Klima“ bewusst ist, (2) ob sie das Klima in ihren Kursen willentlich steuern und (3) auf welche Ressourcen die Unterrichtenden bei der Klimasteuerung zurückgreifen können.

Die abschließende Auswertung dieser drei Fragen sowie die Formulierung von Forderungen für die Unterrichtspraxis stehen am Ende der Arbeit.