



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern im DaZ-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Julia Bropst, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

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

A 066 814

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

**Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei jenen Personen zu bedanken, die mich bei der Entstehung meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein größter Dank geht an meine Mutter, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und einen großen Teil ihrer Freizeit dafür geopfert hat, mich beim Schreiben der Masterarbeit zu unterstützen. Außerdem möchte ich mich bei ihr dafür bedanken, dass sie in all den Jahren immer ein großes Vorbild für mich war und mir gezeigt hat, dass man mit Wille und Fleiß alle Ziele erreichen kann.

Herzlichen Dank auch an meine Betreuerin Prof. Mag. Dr. Faistauer für die hilfreiche Beratung bei der Planung meiner Masterarbeit und für die freundliche Unterstützung und Motivation während des Schreibprozesses.

Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinem Freund Michael W. bedanken, der im letzten Jahr sehr viel Rücksicht auf mich genommen hat, mich emotional unterstützt hat und überzeugt hat, nicht aufzugeben.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Freundinnen Stephanie P., Christina K. und Na Q. bedanken, die das Masterstudium für mich so unvergesslich gemacht haben, mir oft mit Rat und Tat beigestanden sind und mir bei jedem Problem ihre Hilfe angeboten haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei allen Personen aus meiner Familie, aus meinem Freundeskreis und aus dem Studium bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Arbeit unterstützt haben.

Ohne die Unterstützung der genannten Personen wäre die Entstehung dieser Masterarbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	Aufbau der Arbeit.....	5
2	Begriffsklärung.....	7
2.1	Deutsch als Zweitsprache	7
2.2	Alter der Lernenden	7
2.3	Fertigkeit Sprechen.....	8
3	DaZ-Kurse in Wien	12
4	Lernende im Kindesalter	15
4.1	Zweitspracherwerb im Kindesalter.....	19
5	Lernende im Erwachsenenalter	25
5.1	Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter	29
6	Ausbildung und Kompetenzen der Lehrpersonen.....	31
7	Fertigkeit Sprechen.....	37
7.1	Übungstypologie	42
7.2	Korrektur bei mündlichen Fehlern	43
8	Aktueller Forschungsstand.....	46
9	Empirische Studie.....	48
9.1	Forschungsfrage.....	48
9.2	Forschungsdesign	48
9.3	Gütekriterien.....	50
9.4	Datenerhebung	53
9.5	Datenaufbereitung	58
9.6	Datenanalyse	59
9.7	Ethische Überlegungen	62

9.8 Auswahl der Lehrpersonen	64
9.9 Kategorien	65
10 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen	69
10.1 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung VHS (Nr.1)	69
10.2 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung VS (Nr. 2)	73
11 Auswertung der Interviews	77
11.1 Auswertung des Interviews VHS (Nr. 3)	77
11.2 Auswertung des Interviews VS (Nr.4)	80
12 Vergleich der Ergebnisse	83
13 Resümee	92
14 Literaturverzeichnis	95
15 Abbildungsverzeichnis	102
16 Anhang	103
16.1 Beobachtungsleitfaden	103
16.2 Interviewleitfaden	103
16.3 Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen	104
16.4 Transkripte der Interviews	116
16.5 Inhaltsanalyse der Unterrichtsbeobachtungen	128
16.6 Inhaltsanalyse der Interviews	149
16.7 Abstract	167

1 Einleitung

Heutzutage entschließen sich immer mehr Menschen aus beruflichen, privaten oder finanziellen Gründen, ihr Heimatland zu verlassen, um im Ausland eine neue Existenz aufzubauen. In den letzten Jahren zieht es immer häufiger Personen oder sogar ganze Familien nach Österreich. Um die neue Sprache des Ziellandes zu erlernen, entscheiden sich viele Personen dazu, einen Sprachkurs zu belegen. Wien ist eine Stadt, die viele Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache bietet. Viele Institute und Hochschulen ermöglichen ein breites Angebot an DaZ-Kursen, die den Einstieg in den neuen Alltag erleichtern sollen. Es gibt DaZ-Kurse mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten, unterschiedlicher Lernintensität und viele Kurse sind auch zeitlich flexibel eingeteilt, damit berufstätige Personen ebenfalls die Chance haben, an einem Sprachkurs teilzunehmen. Das vorhandene Angebot an DaZ-Kursen in Wien ist jedoch vorwiegend an erwachsenen Lernenden orientiert. Für Kinder gibt es leider nur wenige außerschulische Angebote, da sie im schulischen Rahmen die Zweitsprache erlernen sollen.

Auch das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien setzt einen klaren Schwerpunkt auf den Umgang mit erwachsenen Lernenden. Als ausgebildete Volksschullehrerin bin ich jedoch der Meinung, dass es einen großen Unterschied macht, ob Kinder oder Erwachsene unterrichtet werden. Da der Forschungsstand zu den Unterschieden zwischen Lernenden im Kindesalter und Lernenden im Erwachsenenalter in DaZ-Kursen bislang eher gering ist, möchte ich mich in der vorliegenden Masterarbeit mit diesem Thema beschäftigen.

Ziel der Masterarbeit soll es sein, die grundlegenden Unterschiede der methodischen Vermittlung zwischen DaZ-Lernenden in unterschiedlichen Altersklassen aufzuzeigen, die man als Lehrperson beachten sollte. Einen besonderen Schwerpunkt möchte ich in dieser Arbeit auf die Fertigkeit „Sprechen“ legen, da mich gerade diese produktive Fertigkeit besonders interessiert. Deshalb lautet die Forschungsfrage, die meiner Masterarbeit zugrunde liegt: „Welche grundlegenden methodischen Unterschiede ergeben sich zwischen dem DaZ-Unterricht mit Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter unter besonderer Beachtung der Fertigkeit „Sprechen“?“

1.1 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit sollen die Hauptbegriffe definiert und näher ausgeführt werden.

Anschließend soll genauer auf das vorhandene Kursangebot an DaZ-Kursen in Wien eingegangen werden. In den Kapiteln 4 und 5 sollen die Altersklassen der Lernenden und somit die unterschiedlichen Voraussetzungen thematisiert werden, während im Kapitel 6 die Voraussetzungen der Lehrpersonen für den DaZ-Unterricht beschrieben werden soll. Das nächste Kapitel des theoretischen Teils der Masterarbeit ist der Fertigkeiten „Sprechen“ gewidmet, während sich das letzte Kapitel mit dem aktuellen Forschungsstand befasst.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zu Beginn das Forschungsdesign der Studie dargestellt.

Die Datenerhebung erfolgt durch zwei Leitfadeninterviews und zwei teilnehmende Beobachtungen. Auch die Aufbereitung durch die Transkription der Daten wird im empirischen Teil aufgezeigt.

Unter Verwendung des Analyseverfahrens „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring 2016 sollen die Daten analysiert und schließlich ausgewertet werden. Im letzten Kapitel wird ein Resümee der Arbeit gezogen.

2 Begriffsklärung

Zu Beginn soll ein kurzer Einblick in die Definitionen der Grundbegriffe gegeben werden, die der Masterarbeit zu Grunde liegen.

2.1 Deutsch als Zweitsprache

„Als Definition kann gelten, dass → Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben wird.“ (Rösler 2012, S. 31)

Da sich die Forschung in dieser Masterarbeit nur auf Deutschkurse in Wien bezieht, ist diese Definition für meine Forschungsarbeit zutreffend.

Eine weitere Definition zum Begriff „Zweitsprache“ stammt von Gesa Siebert-Ott:

„Zweitsprache bezeichnet im weiteren Sinne alle Sprachen, die nach einer Erstsprache angeeignet werden. Im engeren Sinne bezeichnet Zweitsprache im Gegensatz zu Fremdsprache eine Sprache, die meist in Kontext von Migration angeeignet und verwendet wird und für die Lernenden im alltäglichen Lebensvollzug von existenzieller Bedeutung ist (kommunikative Kompetenz).“ (Siebert-Ott zit. n. Barkowski & Kumm 2010, S. 366)

Eine weitere Definition des Begriffs Zweitsprache, welche sich auch auf das Alter der Lernenden bezieht, stammt von Ahrenholz und Oomen-Welke:

„Die neue „zweite“ Sprache bezeichnet man in Anlehnung an den englischen Fachterminus L2, da es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. Weiters wird zwischen kindlichem oder auch frühem Zweitspracherwerb einerseits und dem Zweitspracherwerb Erwachsener unterschieden.“ (Ahrenholz & Oomen-Welke 2010, S. 6-7)

Dieses Zitat zeigt, dass eine Zweitsprache erst ab einem bestimmten Alter erlernt werden kann. Deshalb möchte ich nun die Begriffe „Kindesalter“ und „Erwachsenenalter“ näher erläutern.

2.2 Alter der Lernenden

Grundlegend wird das Alter der Lernenden im DaF/DaZ Kontext in die Bereiche Kinder,

Jugendliche und Erwachsene eingegrenzt (vgl. Rösler 2012, S. 11).

In dieser Masterarbeit wird bei dem Begriff „Lernende im Kindesalter“ von Lernenden ausgegangen, die sich im Volksschulalter befinden (6-10 Jahre).

Unter „Lernende im Erwachsenenalter“ werden in dieser Arbeit Personen verstanden, die älter als 18 Jahre sind und ihre schulische Bildung bereits abgeschlossen haben. Da die älteste Person, die an einer beobachteten Kurseinheit, im Rahmen dieser Masterarbeit teilnimmt, 48 Jahre alt ist, beschränkt sich der Begriff „Lernende im Erwachsenenalter“ in dieser Forschung auf Personen im Alter von 18-50 Jahre.

Der Schwerpunkt bei den beobachteten Unterrichtseinheiten soll auf der Fertigkeit Sprechen liegen. Darum wird dieser Begriff nun ausführlich definiert.

2.3 Fertigkeit Sprechen

Sprechen und Schreiben zählen neben Lesen und Hören zu den klassischen Fertigkeiten, die im Fremd- und Zweitsprachenunterricht geschult werden. Diese Fertigkeiten werden dazu genutzt, sprachliche Ausdrücke mit Intentionen zu verbinden. Seit Schwerdtfeger 1989 den Begriff „Hör-Seh-Verstehen“ geprägt hat, wird noch eine fünfte Fertigkeit zu den klassischen vier Fertigkeiten dazugezählt. Die fünfte Fertigkeit beschreibt das doppelsinnige Verstehen durch gleichzeitiges Hören und Sehen (vgl. Faistauer 2010, S. 961).

Butzkamm definiert den Begriff der Fertigkeiten folgendermaßen:

„erlernte, durch Übungen erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden, wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm 2002, S. 78).

Die Fertigkeiten können auf unterschiedliche Arten eingeteilt werden. Teilt man sie auf Grund des Charakters ein, so wird zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten unterteilt. Es kann ebenfalls zwischen akustischen und graphischen Fertigkeiten unterschieden werden. Auch die Unterteilung in mündliche und schriftliche Fertigkeiten ist durchaus verbreitet. Die Fertigkeit Sprechen ist somit eine produktive, akustische, mündliche Tätigkeit. Beispiele für mündliche Interaktionen wären formelle oder informelle

Diskussionen (vgl. Faistauer 2010, S. 962). Die vorliegende Tabelle soll die Unterteilung der Fertigkeiten nochmals verdeutlichen:

	rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
akustische / mündliche Tätigkeit	Hören	Sprechen
graphische / schriftliche Tätigkeit	Lesen	Schreiben

Abb. 1: Einteilung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Huneke & Steinig 2013, S. 131)

Alle Fertigkeiten sollten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein.

Früher war man jedoch anderer Meinung. Zum Beispiel in der Grammatik-Übersetzungsmethode lag der Schwerpunkt im Unterricht stark auf den schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Bei der Direkten Methode, die sich aus Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode gebildet hatte, steht die gesprochene Alltagssprache im Vordergrund. Es wurden beispielsweise Hörtexte zum Nachsprechen verwendet. Mündliche Fertigkeiten werden bei dieser Methode von Anfang an gefördert, während Schreiben als die letzte der Fertigkeiten behandelt wird. Auch in der Audio-lingualen Methode, in der Audio-visuellen Methode und beim Kommunikativen Ansatz wird die mündliche Kommunikation vorrangig behandelt. Heute weiß man jedoch, dass keine dieser Methoden die einzig Richtige ist, sondern dass im Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit mehreren Methoden gearbeitet werden soll. Die Fertigkeiten sollten, wie bereits oben erwähnt, nicht nacheinander, sondern zeitgleich erlernt werden (vgl. Faistauer 2010, S. 963-964). Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist diese Ansicht verankert.

Im GER wird die Sprachverwendung allgemein folgend definiert:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen

(wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“ (GeR, Europarat 2001, S. 21).

Da die Begriffe Fertigkeiten und Sprachverwendung nun thematisiert und definiert wurden, soll anschließend auf den Hauptbegriff Sprechen eingegangen werden.

„Die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben konfrontieren die Lernenden mit der Aufgabe, die passenden sprachlichen Mittel zu finden, mit denen sie etwas so ausdrücken können, dass es der intendierte Hörer bzw. Leser verstehen kann.“ (Rösler 2012, S. 137)

Die Fertigkeit Sprechen wird von Thomas Fritz folgenderweise beschrieben:

„Merkmale der mündlichen Produktion sind ihre Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Text sowie ihre dynamische und vergängliche Form. Gesprochener Diskurs wird oft als „nicht so schön und formvollendet“, fehlerhaft, sehr informell und persönlich angesehen. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns heraus ist er jedoch der wesentlichste Baustein für zwischenmenschliche Interaktion, das Herstellen und Erhalten von Beziehungen, das Signal nach außen und innen für den Zusammenhang von Gruppen und nicht zuletzt auch eine der Quellen für Missverständnisse. Beim Erlernen einer Fremdsprache wohl eine der komplexesten Fertigkeiten.“ (Fritz 2003, S. 6)

Das Zitat von Thomas Fitz beschreibt den Charakter der mündlichen Sprache sehr treffend und gibt gleichzeitig auch den hohen Stellenwert dieser Fertigkeit wieder.

Ein weiteres Zitat zum Begriff Sprechen stammt von Heide Schatz:

„Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, sich selbstständig und zusammenhängend mündlich zu äußern. Der Begriff ist dabei nicht auf das akustische Moment eingeschränkt. Auch Verfahren der nonverbalen Kommunikation werden in das Konzept von „Sprechfertigkeit“ einbezogen.“ (Schatz 2006, S. 19)

Dieses Zitat zeigt, dass beim Sprechen mehr als nur die mündliche Aussprache wichtig ist. Auch nonverbale und paraverbale Äußerungen werden miteinbezogen und helfen beim

Interpretieren der Äußerung.

Das letzte Zitat zum Begriff Sprechen, das hier angeführt wird, stammt von Dieter Wolff und lautet:

„Das Sprechen ist – und das unterscheidet es von allen anderen sprachlichen Fertigkeiten – kein isolierter Vorgang: es ist in geringerem oder in stärkerem Maße eingebunden in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt, d. h. eine Abfolge von Sprechhandlungen, die von unterschiedlichen Sprechern eingebracht werden und die miteinander abgestimmt auf einander bezogen sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von dialogischem und multilogischem Sprechen, das man vom monologischen Sprechen trennt. Das Sprechen in der Interaktion wird in der diskursanalytischen Forschung untersucht, die ebenfalls prozessorientiert vorgeht.“
(Wolff 2006, S. 64)

Bei dieser Definition wird auf die Integration der anderen Fertigkeiten eingegangen. Außerdem wird der Unterschied zwischen dialogischen und monologischen Gesprächen thematisiert.

In diesem Kapitel wurden alle Hauptbegriffe, die für die weitere Arbeit von Bedeutung sind, definiert und näher erläutert. Nun soll ein Überblick über die aktuellen Angebote an DaZ Kursen in Wien für Lernende im Kindesalter und für Lernende im Erwachsenenalter gegeben werden.

3 DaZ-Kurse in Wien

Für Kinder, deren Familien planen dauerhaft in Österreich zu leben, besteht die allgemeine Schulpflicht egal ob dieses Kind österreichischer Staatsbürger oder österreichische Staatsbürgerin ist oder nicht. Kinder dürfen zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr beginnen in die Schule zu gehen. Der Fachbegriff für diesen Vorgang lautet „eingeschult werden“. Als Vorgabe gilt, dass ein Kind am 1. September nach dem vollendeten 6. Lebensjahr eingeschult werden soll (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017). Ausnahmen ergeben sich, sobald ein Kind in diesem Alter, auf Grund der vorhandenen geistigen, psychischen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten noch nicht bereit für die Schule ist. Man bezeichnet diese Kinder als „nicht schulreif“ (vgl. Gudjons 2008, S. 283). In diesem Fall besucht das Kind statt der 1. Klasse die Vorschulklasse. Auch Kinder, die schon vor dem 6. Lebensjahr schulreif sind können eingeschult werden. Die Eltern des Kindes müssen in diesem Fall bei dem Schulleiter oder der Schulleiterin der jeweiligen Schule um vorzeitige Aufnahme bitten (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017). Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, lernen ab dem ersten Schultag Deutsch, da der gesamte Unterricht ausschließlich auf Deutsch gehalten wird. Der Zweitspracherwerb findet also bei Kindern mit einer anderen Erstsprache vorwiegend in der Volksschule statt. Im Schulorganisationsgesetz § 8e, BGBl. I Nr. 56/2016 ist verankert, welche Kinder einen Sprachförderkurs, der in der Schule zusätzlich zum normalen Unterricht angeboten wird, besuchen sollen.

„Kinder, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen werden, können seit dem Schuljahr 2006/07 in Sprachförderkursen betreut werden. Diese Sprachfördermaßnahme wurde per Gesetz (§ 8e. [1-6]) für die Schuljahre 2016/17 bis 2018/19 verlängert und gilt für Volksschulen, Neue Mittelschulen und Polytechnische Schulen sowie für die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen.“ (Sprachförderkurse Grundschule 2016/17)

Als außerordentliche Schüler oder Schülerinnen werden jene Kinder bezeichnet, die keine bis rudimentäre Sprachkenntnisse vorweisen können. Ein Sprachförderkurs in der Schule kommt ab einer Schüler- oder Schülerinnenanzahl von acht Personen zustande und kann bis zu zwei Jahre dauern. Pro Woche sind elf Stunden für den Sprachförderkurs einberechnet. Die behandelten Inhalte der Kurse orientieren sich an den Vorkenntnissen der Schüler und Schülerinnen und am Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ (vgl. Sprachförderkurse Grundschule 2016/2017).

Neben den sprachlichen Kenntnissen sollen die Schüler und Schülerinnen auch die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Herkunfts- und der Zielkultur kennenlernen. Durch den Sprachförderkurs sollen die Kinder Freude am Zuhören und Mitsprechen in der Zweitsprache entwickeln und sich dadurch besser am Unterricht beteiligen können. Auch die Arbeit mit neuen Arbeits- und Lerntechniken soll gefördert werden und dabei helfen, den Erwerb der Zweitsprache zu unterstützen. Neben der Zweitsprache soll aber auch die kulturelle und sprachliche Identität der Lernenden beachtet und berücksichtigt werden (vgl. Lehrplan der Volksschule 2003, S. 136). Auch neben der Schule können Kinder zusätzlich einen Sprachkurs zur Förderung der Zweitsprache Deutsch besuchen. Ein breites Angebot an Lern- und Sprachinstituten bietet Intensivkurse für Kinder an, welche die Lernziele der jeweiligen Schulstufe des Kindes verfolgen. Die Kurse richten sich an Kinder, die gerade erst nach Österreich gezogen sind und deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Durch die zusätzliche Unterstützung neben der Schule, sollen die Kinder dem Unterricht besser folgen können. Die Sprachkurse orientieren sich am Lehrplan der Volksschule und beschäftigen sich, je nach Bedürfnis der Schüler und Schülerinnen, mit Themen wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Hörverständnis. Außerdem wird besonders viel Wert auf authentisches Material und die spielerische Vermittlung von Lerninhalten gelegt. Um Schüler oder Schülerinnen in einem Sprachkurs anzumelden, muss zu Beginn ein Einstufungstest durchgeführt werden. Anschließend werden die Kinder einer Gruppe zugeteilt. Bei regelmäßigen Kursbesuchen können die Schüler und Schülerinnen außerdem eine Teilnahmebestätigung erlangen, die das erworbene Sprachniveau nachweist. Auch das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) kann durch Teilnahme an einem Kurs erlangt werden. Während des Schuljahrs können Kinder jederzeit in laufende Kurse einsteigen (vgl. u. a. Lernaktiv 2016, Juvivo 2016).

Das Angebot an DaZ-Kursen für erwachsene Lernende ist wegen der großen Nachfrage noch reichhaltiger als das Angebot an DaZ-Kursen für Kinder. Da Personen, die bereits volljährig sind und nach Österreich kommen, keine Schulpflicht mehr haben, müssen sie einen Sprachkurs besuchen, um Deutsch zu lernen. Die angebotenen Kurse für Erwachsene haben unterschiedliche Schwerpunkte und können je nach persönlichem Interesse und Voraussetzungen gewählt werden. Der Unterricht unterscheidet sich zum Beispiel in der Progression, den behandelten Inhalten und Schwerpunkten, der Kursgröße und auch in den Terminen. Es können Abendkurse, Wochenendkurse und

auch Intensivkurse belegt werden. Ein detaillierter Überblick würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und kann dadurch nicht gegeben werden.¹

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass das Kursangebot und die Lernmöglichkeiten für Erwachsene und Kinder in Wien sehr verschieden sind. Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel auf die unterschiedlichen Lernweisen von Erwachsenen und von Kindern eingegangen werden. In Folge werden anschließend die Gegensätze aber auch auf die Ähnlichkeiten, die sich daraus für den Zweitspracherwerb bei Lernenden im Kindesalter und bei Lernenden im Erwachsenenalter ergeben, thematisiert.

¹ An Volkshochschulen in Wien gibt es ein breites Angebot an Deutsch- und Integrationskursen. Die Volkshochschulen bieten im Jahr rund 1.100 Sprachkurse an. Um an einem Kurs teilzunehmen, kann man zu Beginn eine Deutschberatung machen, um herauszufinden, welcher Kurs auf welchem Niveau am besten geeignet wäre. Das Kursangebot reicht von A1 bis zu C2 Kursen. Auch berufsbezogene Kursformate werden angeboten. Außerdem verspricht die Volkshochschule durch die Absolvierung der Sprachkurse bessere Chancen und Möglichkeiten am Arbeitsmarkt. Auch ÖSD Prüfungen können auf allen Niveaus abgelegt werden, da die VHS Wien ein anerkanntes Prüfungszentrum ist (vgl. Wiener Volkshochschule 2016).

4 Lernende im Kindesalter

Eine Untersuchung, die 1997 von der Physikerin Joy Hirsch und ihrem Doktorand Kim durchgeführt wurde, beschäftigte sich mit zwei unterschiedlichen zweisprachigen Personengruppen. Die erste Gruppe bestand aus Personen, die bereits in der Kindheit zweisprachig aufgewachsen sind. Die zweite Gruppe bestand aus Personen, die erst im Erwachsenenalter eine zweite Sprache erworben hatten. Durch Aufzeichnungen der Magnetströme, während die Probanden und Probandinnen einen inneren Monolog führten, wurde herausgefunden, dass bei den Personen, die bereits in der Kindheit eine Zweitsprache erworben hatten, nur ein neuronales Netz aufleuchtete, egal ob die Erst- oder die Zweitsprache verwendet wurde. Bei der anderen Personengruppe, welche die Zweitsprache erst im Erwachsenenalter erlernt hatte, gab es pro Sprache ein eigenes neuronales Netz (vgl. Chighini & Kirsch 2009 zit. n. Götz 2009, S. 14). Diese Untersuchung zeigt, dass es Unterschiede zwischen dem Zweitspracherwerb im Kindesalter und dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter gibt. Rüdiger Grotjahn und Torsten Schlak, die sich seit Jahren mit dem Themengebiet „Alter und Sprachenlernen“ auseinandersetzen, sind jedoch der Meinung, dass der Forschungsstand zum Thema „Alter“ nicht eindeutig interpretierbar ist, da es eine Vielzahl von Studien mit äußerst unterschiedlichen Ergebnissen gibt. Aus diesem Grund sollten methodische Umsetzungen im Zweitsprachenunterricht nicht mit vorliegenden Forschungsergebnissen zum Alter der Lernenden begründet werden, sondern die methodische Umsetzung sollte durch Erklärungen von motivationalen Faktoren der unterschiedlichen Altersklassen vorgenommen werden (vgl. Grotjahn & Schlak 2013, S. 34-35).

Zu Beginn dieses Kapitels sollen die Unterschiede zwischen dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und dem Lehrplan der Volksschule dargestellt werden. Anschließend sollen allgemeine Merkmale des kindlichen Lernprozesses näher erklärt werden, bevor auf den Erst- und Zweitspracherwerb bei Kindern eingegangen wird. Im darauf folgenden Abschnitt werden bekannte Methoden wie TPR oder Immersion näher erläutert, die beim Zweitspracherwerb von Kindern angewendet werden. Auch die verschiedenen Arten der Fehlerkorrektur bei jungen Lernenden sollen in diesem Kapitel thematisiert werden. Am Ende des Kapitels sollen die Aspekte Bewegtes Lernen, Geschichten im Zweitsprachenunterricht und das Spielerische Lernen näher erklärt werden.

Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde im Jahr 2001 vom Europarat entwickelt. Er beschreibt die Niveaustufen A1-C2 in so genannten „Kann-

Beschreibungen“, die sich auf die Bereiche Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung beziehen. Für jede Niveaustufe gibt es Kompetenzen, die erreicht werden müssen. Ziel des GERs ist, dass Sprachniveaus in unterschiedlichen Sprachen vergleichbar gemacht werden können und der Lernfortschritt so leichter dokumentiert werden kann (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001). Da sich die Kann-Beschreibungen (z.B. „kann an der Rezeption verstehen, wenn sie um den Pass gebeten wird.“ oder „kann sich den Termin und die Uhrzeit für den bevorstehenden Betriebsausflug notieren.“) jedoch ausschließlich an jugendlichen oder erwachsenen Lernenden orientieren, kann die sprachliche Leistung von Schülern und Schülerinnen im Volksschulalter nur sehr schwer durch den GER festgestellt werden. Die angegebenen Kompetenzen können von den jungen Lernenden wahrscheinlich selbst in der Erstsprache nicht erreicht werden.

Zielsprachliche Kompetenzen beim Zweitspracherwerb von Lernenden im Kindesalter sind im Lehrplan der Volksschule verankert. Der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ richtet sich nicht nach den Niveaustufen A1-C2. Er bezieht sich auf Ziele, die von Schülern und Schülerinnen im Unterricht erreicht werden müssen. Des Weiteren gliedert sich der Lehrplan-Zusatz in folgende Bereiche:

- Hörverstehen und Sprechen
- Lesen- und Schreibenlernen
- Weiterführendes Lesen
- Weiterführendes Schreiben

Diese Bereiche sollen nicht nacheinander und voneinander getrennt behandelt werden, sondern sollen parallel und einander ergänzend erworben werden. Themenbereiche, die laut Lehrplan behandelt werden sollen, sind zum Beispiel Familie, Freizeit, Lebensformen und Lebensgewohnheiten. Besonders großer Wert wird in der Volksschule auch auf die kulturellen und soziokulturellen Aspekte dieser Themen gelegt. (vgl. Lehrplan der Volksschule BMBF 2012, S. 136-137).

Kinder gehen in Österreich ab dem 6. Lebensjahr in die Schule. Das Hauptziel der schulischen Bildung ist es, aus Kindern verantwortungsbewusste Erwachsene zu machen. Der Schulunterricht ist also nicht auf das „Sein“ der Kinder ausgerichtet, sondern auf das „Werden“ zu einer erwachsenen Person. Auch ein Blick in den Lehrplan der Volksschule zeigt, dass die Zielvorstellungen der Volksschule nur wenig mit der Gegenwart des Kindes

zu tun haben. Der Erziehungswissenschaftler Peter Paulig ist der Meinung, dass sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft eines Kindes im Unterricht beachtet werden müssen (vgl. Chighini & Kirsch 2009 zit. n. Paulig 1998, S. 20-21). Beim Unterricht mit Kindern ist also neben den Lerninhalten auch die Erziehung von großer Bedeutung. Die Lehrperson wird nicht nur als Vermittler oder Vermittlerin von Wissen gesehen, sondern wirkt auch bei der Erziehung und bei der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen mit (vgl. Chighini & Kirsch 2009, S. 21).

Im folgenden Abschnitt soll das Lernen im Klassenzimmer näher thematisiert werden. Darum sollen nun zu Beginn die 12 Prinzipien der Lernpsychologie dargestellt werden, die durch verschiedene Wissenschaftsprinzipien, wie die Kognitionspsychologie, die Lernpsychologie und die Neurowissenschaft entstanden sind.

„Prinzip 1: Der Lernprozess wird durch Herausforderung gefördert und durch Bedrohungen behindert.

Prinzip 2: Emotionen steuern die Bildung neuronaler Netze.

Prinzip 3: Lernen umfasst sowohl fokussierte Aufmerksamkeit als auch periphere Wahrnehmung.

Prinzip 4: Das Gehirn registriert und konstruiert simultan Teile und Ganzheit.

Prinzip 5: Es gibt zwei verschiedene Speichersysteme: das Deklarative („Was“) und das Prozedurale („Wie“).

Prinzip 6: Das Gehirn ist ein paralleler Prozessor.

Prinzip 7: Der Lernprozess braucht den ganzen Körper.

Prinzip 8: Jedes Gehirn ist einzigartig.

Prinzip 9: Das Gehirn verarbeitet und rekapituliert am effektivsten, wenn neue Faktoren bzw. zu erwerbende Fähigkeiten in das bereits vorhandene Wissensnetz eingebettet werden.

Prinzip 10: Die Suche nach Sinn und Relevanz ist angeboren.

Prinzip 11: Die Suche nach Sinnhaftigkeit von Informationen findet über die Einordnung in Wissensnetze bzw. deren Erweiterung statt.

Prinzip 12: Der Lernprozess wird durch bewusste und unbewusste Verarbeitungsprozesse gesteuert.“ (THILLM 2006, S. 15)

Aus diesen Prinzipien ergeben sich nach Lundquist-Mog und Widlok folgende Überlegungen zum Lernen im Klassenzimmer:

Nicht jedes Kind lernt gleich. Während manche der Lernenden ihre Stärken im deklarativen Wissen haben, weisen andere Kinder Stärken im Bereich des prozeduralen Wissens auf. Die Lerninhalte müssen zum Entwicklungsstand der Kinder passend ausgewählt werden. Überforderung und Druck führt zu Angst, was wiederum zu einer Lernbehinderung führt. Auch Unterforderung ist für den Lernfortschritt nicht förderlich. Der Wille etwas Neues zu lernen ist Kindern angeboren. Um diesen Willen zu wecken, ist es hilfreich, neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Auch Herbert Gudjons ist der Meinung, dass Informationen, die von den Lernenden selbst in einen Sinneszusammenhang gebracht werden, also mit individuellen Wissen verknüpft werden, welches bereits vorhanden ist, zu einem größeren Erinnerungsvermögen führt. Sobald Wissen ohne relevanten Kontext von einem Lernenden aufgenommen wird und somit nicht mit vorhandenem Wissen vernetzt werden kann, wird die Information vom Gehirn als bedeutungslos angesehen und wieder verworfen. Man nennt dieses Wissen auch das „träge Wissen“. (vgl. Gudjons 2008, S. 221-222). Da nicht jedes Kind gleich lernt, ist es wichtig, ein reichhaltiges Angebot an Lernmöglichkeiten zu bieten. Im Unterricht sollen so viele Sinne wie möglich angesprochen werden. Die Aufmerksamkeitsspanne eines Volksschulkindes ist jedoch sehr gering. Da das Gehirn vor allem im Schlaf das Gelernte speichert, dauert es, bis Kinder neue Inhalte verinnerlicht haben. Außerdem bestimmt ein Kind nicht selbst, welche Inhalte es aufnimmt und welche nicht. Der Lernvorgang geschieht unterbewusst und ohne Absichten. Um den bestmöglichen Lernfortschritt zu erzielen, müssen Kinder Spaß und Freude am Lernen haben und dürfen sich nicht unter Druck gesetzt fühlen (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 20). Gerade bei jungen Lernenden ist es wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen eine emotionale Beziehung zur Lehrkraft aufbauen können (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 30). Bei der Informationsaufnahme wird immer auch der emotionale Kontext, in dem die Aufnahmen stattfinden, abgespeichert. Positive Emotionen fördern nachweislich die Leistung des Gedächtnisses (vgl. Gudjons 2008, S. 218). Gerade bei Kindern sollte darauf geachtet werden, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer harmonisch ist und die Kinder dazu einlädt, sich frei äußern zu können. Passende Sprechansätze sollten von der Lehrperson gegeben werden. Die ausgewählten Themen sollten mit den Interessen und Erfahrungen

der Lernenden in Zusammenhang stehen (vgl. Obradovic 2016, S. 39). Sobald Lerninhalte mit Gefühlen verbunden werden, können sie schneller und langfristiger verinnerlicht werden als Lerninhalte, die Kinder weniger betreffen und interessieren (vgl. Gudjons 2008, S. 220).

4.1 Zweitspracherwerb im Kindesalter

Zum Thema „Aneignung von Sprachen in verschiedenen Altersklassen“ wurde der sogenannte „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ erstellt. Er enthält Forschungsergebnisse zu den Themen Deutsch als Erst- und Zweitsprache, sowie Ergebnisse zu den Bereichen Aneignung des Russischen und des Türkischen im deutschsprachigen Raum. Im Mittelpunkt dieser Forschungen steht der Faktor „Alter“. Auf Grundlage dieses Referenzrahmens werden Diagnostik und altersgerechte Lehrprogramme erstellt. Sabine Landua, Christa Maier-Lohmann und Hans H. Reich fassen in diesem Dokument die vorhandenen Forschungsergebnisse zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ zusammen. Das Kapitel setzt sich aus den Basisqualifikationen des Spracherwerbs zusammen. (vgl. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung 2010).

Viele Aspekte beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch ähneln dem Erstspracherwerb. Auch in der Zweitsprache werden zu Beginn ausschließlich Wörter aus dem näheren Umfeld des Kindes (z. B. Essen, Spielsachen, Körper, etc.) erlernt. Auch der Erwerb der morphologisch-syntaktischen Struktur kann in vielen Punkten mit dem monologischen Erstspracherwerb verglichen werden (vgl. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung 2010, S. 179;181). Beispielsweise werden zu Beginn des Spracherwerbs oft feste, formelhafte Wendungen, auch Chunks genannt, auswendig gelernt und angewendet, ohne dass diese genauer analysiert werden. In der Forschungsliteratur kann eine positive Wirkung auf den Zweitspracherwerb bei Lernenden im Kindesalter nachgewiesen werden. Mit zunehmendem Regelwissen über die Sprachverwendung, können die erworbenen Chunks bei Bedarf abgeändert werden (vgl. Aguado 2013, S. 133). Kurze Sätze wie „Wie geht es dir?“ oder „Mein Name ist ...“ werden verwendet ohne genauer hinterfragt zu werden. Diese Sätze werden als Einheit abgespeichert. Gerade für junge Lernende ist es außerdem wichtig, möglichst viel sprachlichen Input zu bekommen. Der Begriff Input ist jedoch keinesfalls mit dem Begriff Intake gleichzusetzen. Unter Input werden alle sprachlichen Äußerungen der Lehrperson verstanden. Intake beschreibt das tatsächliche Wissen, das der Schüler oder die

Schülerin aufgenommen hat. Es darf also auf keinen Fall davon ausgegangen werden, dass Input auch immer gleichzeitig Intake zur Folge hat. Was genau sich ein Kind von einer Unterrichtseinheit gemerkt hat, hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Auch die Qualität des Inputs ist von großer Bedeutung. Je variantenreicher, sprachlich und phonetisch korrekter der Input ist, desto mehr können die Schüler und Schülerinnen lernen (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 24-26). Die Aneignung einer Zweitsprache bedarf bei jungen Lernenden im Primarbereich oft keiner Darstellung der sprachlichen Regularitäten. Die Lernenden eignen sich das Wissen über die Sprache rein durch authentischen, für sie interessanten Input an (vgl. Schmelter 2010, S. 27). Kinder brauchen eine gewisse Zeit bis die erste selbstständige Sprachproduktion stattfindet. Gerade zu Beginn des Zweitspracherwerbs sollten Kinder nicht zum Sprechen gezwungen werden. Auch hier gibt es wieder Ähnlichkeiten zum Erstspracherwerb. Die jungen Lernenden befinden sich am Anfang in der sogenannten „Silent Period“. Die Länge dieser stillen Phase ist von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Wichtig ist zu beachten, dass Kinder immer mehr verstehen als sie sprechen. Oft sind die Lernenden kommunikativ gesehen aktiv, indem sie agieren, ohne dabei Sprache zu produzieren. Um diese Aktivitäten zu fördern, ohne die Kinder zum Sprechen zu zwingen, wurde in Kanada und in den USA die Methode der Immersion entwickelt. Durch diese Methode sollen junge Lernende einen möglichst großen sprachlichen Input durch das Spielen in der Zielsprache bekommen. Alle Handlungen der Lehrperson werden sprachlich kommentiert, um den Wortschatz und die Strukturen natürlich erwerben zu können. Auch das methodische Verfahren TPR (Total Physical Response) ist besonders für junge Lernende geeignet. Bei dieser, vom amerikanischen Psychologen James Asher 1977 erfundenen Methode, wird der kindliche Bewegungsdrang berücksichtigt. Die Lernenden reagieren auf sprachliche Äußerungen der Lehrperson nicht mit Worten, sondern mit Taten. Bekannt für diese Methode sind Mitmachlieder oder Mitmachgeschichten (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 27-28). Generell sollte den Lernenden möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen gegeben werden. Auch unvollständige Sätze sollten von der Lehrperson akzeptiert werden, da auch Erstsprachler und Erstsprachlerinnen nicht ausschließlich in ganzen Sätzen sprechen. Statt der Korrektheit sollte mehr Wert auf die Flüssigkeit beim Sprechen gelegt werden. Gerade bei Kindern sollte auf die Gruppendynamik und auf ein Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe geachtet werden, damit sich die Kinder wohl fühlen und gerne am Unterricht teilnehmen. Außerdem soll der Sprachunterricht neben der Sprachvermittlung auch die Persönlichkeit aufbauen (vgl. Boehrer 2008, S. 30-31). Fehler dürfen nicht als etwas Negatives angesehen werden. Die Lehrperson muss den jungen Lernenden von Anfang an vermitteln, dass Fehler zum Lernprozess dazu gehören und

dass das Erlernen einer Sprache ohne Fehler nicht möglich ist. Ignoriert sollten Fehler jedoch auch nicht werden. Geht es zum Beispiel bei einer Übung um ein bestimmtes grammatikalisches Problem, so soll sich die Korrektur ausschließlich auf diesen Aspekt beziehen. Es ist nicht zielführend Fehler auszubessern, deren Bedeutung die Lernenden noch nicht gelernt haben (vgl. Boehrer 2008, S. 32). Wie sich junge Lernende bei der Korrektur von Fehlern verhalten, kann nicht verallgemeinert werden. Von manchen Schülern und Schülerinnen wird Korrektur spontan aufgefasst und verinnerlicht. Andere Lernende wiederum scheinen resistent gegen Korrektur zu sein, reagieren mit Aggression oder brechen die Interaktion sogar ganz ab. Mit dem Zuwachs an Sprachkenntnissen nimmt auch das Selbstvertrauen zu. Lernende nehmen sprachliche Phänomene nach und nach immer mehr wahr und lernen sie anzuwenden. Die Aufmerksamkeit und das Bewusstwerden einer Regel müssen nicht unbedingt miteinander verbunden sein. Der Spracherwerb kann mit dem Fahren eines Fahrrads verglichen werden. Beide Tätigkeiten werden erlernt, ohne dass die benötigten Einzelhandlungen bewusst ausgeführt werden. Das unbewusste Wissen über Sprache wird auch implizites Sprachwissen genannt (vgl. Apeltauer 2009, S. 101-102).

Beim Erlernen einer Zweitsprache kann es ebenfalls hilfreich sein, die Erstsprache der Kinder einzubeziehen. Sprachverbote sind kontraproduktiv und sollten von den Lehrpersonen vermieden werden. Die unterschiedlichen Erstsprachen, die Kinder aufweisen, sollten als Hilfestellung und niemals als Behinderung für den Zweitspracherwerb gesehen werden. Oft sind einzelne Wörter oder grammatikalische Phänomene ähnlich und können so von den jungen Lernenden leichter verstanden werden. Der Blick sollte immer auf die Ähnlichkeiten und niemals auf die Unterschiede zwischen Sprachen gelegt werden (vgl. Dehn, Oomen-Welke & Osburg 2012, S. 133).

Ein weiterer Aspekt, der gerade bei der Arbeit mit Kindern im Vordergrund stehen sollte, ist die Bewegung. Sprache und Bewegung in Kombination sind gerade für junge Lernende positive Bereicherungen für den Lernfortschritt (vgl. Zimmer 2009, S. 16). Im Sprachunterricht mit Kindern sollte auf eine Phase der Konzentration immer eine Phase der Bewegung folgen. Junge Lernende haben nur eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspanne. Bewegungen helfen den Kindern, um neue Energie zu tanken. Außerdem wurde durch neurowissenschaftliche Untersuchungen gezeigt, dass Lerninhalte, die verbunden mit Bewegungen gelernt wurden, leichter von Kindern aufgenommen werden konnten. Sobald die Lernenden aktiv sind, werden mehrere Sinne angesprochen und die Inhalte werden somit mehrheitlich im Gehirn abgespeichert. Ein

passendes Beispiel für einen „bewegten Unterricht“ wären sogenannte „Mitmachlieder“. Kinder sollen ihren Wortschatz durch das Mitsingen und das Nachmachen von Bewegungen erweitern. Die neuen Wörter werden von den Schülern und Schülerinnen leichter verinnerlicht, da jedes Lied eine bestimmte Melodie oder einen bestimmten Rhythmus hat, an dem sich die Kinder orientieren können. Außerdem werden die Wörter ebenfalls durch Bewegungen dargestellt (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 123-129).

Auch das Erzählen von Geschichten kommt bei den meisten Kindern sehr gut an. Gerade wenn die Lehrperson durch ausdrucksvolle Stimme, Mimik und Gestik die Geschichte so lebendig wie möglich erzählt und ein Equipment, wie zum Beispiel Fingerpuppen verwendet, sind die jungen Lernenden gebannt und lauschen der Geschichte mit voller Aufmerksamkeit (vgl. Bostelmann & Fink 2016). Um eine Geschichte zu verstehen, müssen die Schüler und Schülerinnen nicht alle verwendeten Wörter kennen und verstehen. Es reicht wenn sich die Lernenden an Schlüsselwörtern orientieren. Weitere Informationslücken können durch die Fantasie der Lernenden geschlossen werden. Die Lernenden müssen durchgehend tätig sein, indem sie Hypothesen über den Verlauf der Geschichte bilden. Geschichten, die im Unterricht verwendet werden, sollten sich an den Interessen und an der Erlebniswelt der Kinder orientieren, damit sich die Kinder mit den Inhalten identifizieren können und sich angesprochen fühlen. Durch das Rezipieren von Texten lernen Kinder außerdem ein Gefühl für die Strukturierung von Texten. In Geschichten werden außerdem viele Redewendungen und authentische Sprache verwendet (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 130-131).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der gerade beim Zweitsprachenunterricht mit jungen Lernenden berücksichtigt werden sollte, ist das Lernen im Spiel. Durch die spielerische Anwendung von Wörtern und Sätzen lernen Kinder vielseitig einsetzbare Phrasen, die auch im Alltag angewendet werden können (vgl. Müller-Karpe 2016, S. 66). Beim Spielen imitieren Kinder die Umwelt oder eine Fantasie. Diese Art der Imitation ist natürliches Lernen und kann für den Zweitsprachenunterricht sehr hilfreich sein. Die jungen Lernenden können sich beim Spielen in fremde Rollen versetzen und dadurch die Angst vor dem Sprechen in einer anderen Sprache verlieren. Kinder verwenden beim Spielen handelnd die neue Zielsprache. Außerdem können beim Spielen erworbenes Wissen und Können angewendet und so auch gefestigt werden. Des Weiteren werden beim Spielen alle Sinne miteinbezogen. Auch das Miteinander wird beim Spielen gestärkt, da die Kinder kooperativ und sozial miteinander umgehen müssen, um zu spielen. Natürlich ist nicht jedes Spiel für den Unterricht geeignet. Es gibt einige Auswahlkriterien, die von der

Lehrperson berücksichtigt werden müssen. Zu jedem Spiel muss es auch passende Regeln geben. Die Regeln müssen dem Sprachstand der Kinder angemessen formuliert werden. Auch beim Spielen muss auf authentische Kommunikation geachtet werden, da die Lernenden im besten Fall das Gelernte aus dem Spiel auch im Alltag anwenden können. Spiele sollten außerdem im Vorfeld ausprobiert werden, um zu testen, welche Schwierigkeiten sich beim Spielen ergeben könnten (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 138-139).

Abschließend soll in diesem Kapitel auf die vom Projekt KIKUS entworfenen Qualitätskriterien eingegangen werden, da sich der Forschungsteil dieser Masterarbeit unter anderem auf einen Sprachförderkurs mit Lernenden im Kindesalter bezieht. KIKUS (ursprünglich Kinderkurse genannt) ist ein Projekt, das im Jahr 1998 gegründet wurde. Das Projekt unterstützt junge Lernende im Vor- und Volksschulalter durch spielerische und systematische Förderung beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Der Verlauf des Projekts wurde außerdem durch eine wissenschaftliche Dokumentation begleitet, welche durch Transkriptionen und Videoaufzeichnungen durchgeführt wurden. Durch sprachwissenschaftliche Analysen wurden anschließend die Fortschritte der Kinder gemessen. Aus den erworbenen Daten wurden Qualitätskriterien erstellt, die kindliche Sprachförderung auszeichnen (vgl. Guadatiello 2003).

Sprachförderung muss gerade bei Lernenden im Kindesalter genügend Zeit bieten, damit Kinder Sprache auch ausprobieren können. Gelungene Sprachförderung muss methodisch und didaktisch geplant werden, sich aber gleichzeitig auch an den Interessen, den Voraussetzungen und an der Lebensumwelt der Schüler und Schülerinnen orientieren. Des Weiteren sollen Förderkurse so angelegt sein, dass jedes Kind in Handlungsmöglichkeiten miteinbezogen werden kann. Die Gruppengröße muss also dementsprechend klein sein. Auch die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen müssen in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden, damit die Kinder motiviert bleiben die Zweitsprache zu erlernen. Auch wenn die zeitlichen Ressourcen knapp sind, muss den Kindern die individuell benötigte Zeit gegeben werden. Gerade bei jungen Lernenden sollten so oft wie möglich positive Verstärkungen (z.B. loben) durchgeführt werden, um die Kinder bei Erfolgserlebnissen zu bestärken und zu motivieren. Auch Fragen der Lernenden müssen von der Lehrperson realisiert und fachgerecht beantwortet werden, damit sich die Schüler und Schülerinnen ernst genommen fühlen. Als letztes Qualitätskriterium soll hier nochmals betont werden, dass die Erstsprache der Lernenden als Ressource und niemals als Behinderung für den

Lernprozess gesehen werden darf. Erst dadurch kann die interkulturelle Kraft des Deutschlernens genutzt werden (vgl. Guadatiello 2003, S. 122-124).

5 Lernende im Erwachsenenalter

Eric Lenneberg (1996) ging davon aus, dass das Erlernen einer Zweitsprache nur bis zur Pubertät wirklich erfolgreich sein kann. Er war der Meinung, dass vor der Pubertät die beiden Hemisphären, also die rechte und die linke Gehirnhälfte, sich völlig ausdifferenziert entwickeln. In dieser Phase können neue Sprachen besonders gut erlernt werden. Nach der Pubertät ist dieser Vorgang abgeschlossen. Laut Lenneberg ist der Erwerb einer neuen Sprache nach dieser Phase nur noch unter schwierigen Umständen möglich (vgl. Schmelter 2010, S. 28-29). Die von Lenneberg aufgeworfene These wurde jedoch widerlegt, da laut Strozer 1994 die Ausdifferenzierung der Gehirnhälften schon lange vor der Pubertät stattfindet. Dennoch ist es wahr, dass Personen, die eine Zweitsprache nach der Pubertät lernen, nicht mehr an die L1-Kompetenzen in der Zweitsprache herankommen. Erwachsene Lernende haben oft Schwierigkeiten bei der Aussprache, da sie ihren eigenen Akzent nur schwer ablegen können (vgl. Huneke & Steinig 2013, S. 14).

In diesem Kapitel soll zunächst der Unterschied zwischen dem Spracherwerb in Pflichtschulen und dem Spracherwerb in der Erwachsenenbildung thematisiert werden. Anschließend wird näher auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eingegangen, an dem sich der Zweitsprachenunterricht für Erwachsene orientiert. Danach soll der Aspekt „Lernen im Erwachsenenalter“ thematisiert werden. Am Ende des Kapitels wird der Aspekt des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen behandelt.

Wie bereits oben erwähnt, findet der Zweitsprachenunterricht mit erwachsenen Lernenden im Gegensatz zum Zweitsprachenunterricht mit Lernenden im Kindesalter nicht in der Pflichtschule statt, sondern die Lernenden im Erwachsenenalter besuchen beispielsweise eine Volkshochschule oder ein Institut, welches Deutschkurse anbietet. Sprachkurse werden also meistens auf freiwilliger Basis besucht oder weil ein bestimmtes Sprachniveau zum Beispiel aus beruflichen Gründen erreicht werden muss. Die Erziehungsaufträge, die Lehrpersonen im Volksschulbereich erfüllen müssen, fallen in der Erwachsenenbildung weg. Lehrperson und Lernende befinden sich somit auf einer Ebene. Grundlegend sollte es deshalb in der Erwachsenenbildung keine Disziplinierungsprobleme geben (vgl. Siebert 2006, S. 16-17). Aus diesem Grund lässt sich das Lernen in der Erwachsenenbildung nicht mit der schulischen Pädagogik vergleichen. Die Lernenden bekommen lediglich vermittelt, wie Inhalte gelernt werden können. Lehrende müssen die Rahmenbedingungen für den Unterricht sicherstellen, ein Programm entwerfen, welches sich an dem Bedarf der Kursteilnehmer und

Kursteilnehmerinnen orientiert und den Lehr- und Lernprozess der Lernenden arrangieren und begleiten (vgl. Gudjons 2008, S. 332).

Der Zweitsprachenunterricht mit erwachsenen Lernenden orientiert sich häufig am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (vgl. Kapitel 4). Der GER besteht aus den Ebenen A,B und C, welche jeweils in zwei Teile (A1,A2,B1,..) unterteilt sind. Jede Niveaustufe enthält kommunikative Kompetenzen, die in „Kann-Beschreibungen“ beschrieben werden. Er ist an keine bestimmte Sprache gebunden, sondern soll für jede Sprache angewendet werden können. Durch die Anwendung des GER soll es zur Transparenz und Vergleichbarkeit beim Erwerb unterschiedlicher Sprachen kommen (vgl. Rösler 2012, S. 265-268). Der Referenzrahmen orientiert sich an den zentralen Komponenten eines Curriculums. Er enthält sowohl Lernziele, als auch Lerninhalte. Der GER orientiert sich am handlungsorientierten Ansatz. Es werden außerdem Kommunikationsstrategien und Lernstrategien vermittelt, die den Lernenden helfen sollen, auch außerhalb des Kurses, selbstständig die Sprache zu erwerben. Im Mittelpunkt des GERs stehen die Lernzielbeschreibungen durch die Niveaustufen. Der Referenzrahmen enthält keine Wortschatzlisten oder Listen grammatischer Strukturen, da sich diese Listen auf bestimmte Sprachen beziehen würden. Damit der GER jedoch für alle europäischen Sprachen gültig ist, wurde auf diesen Aspekt verzichtet (vgl. Schmidt 2010, S. 929).

Erwachsene Lernende sind eigenständige Individuen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, unterschiedlichen Lebenssituationen und individuellen Erfahrungen. Es kann also gerade bei Erwachsenen nicht „der perfekte Unterricht“ für diese Altersgruppe genannt werden (vgl. Nuissl & Thöne-Geyer 2013, S. 198-199). Auch die vorhandenen individuellen Lernerfahrungen haben großen Einfluss auf den Erwerb einer neuen Sprache (vgl. Berndt 2003, S. 231). Die individuellen Lernbedürfnisse einer Person resultieren, laut Bittner, aus den Lebensgeschichten der Lernenden (vgl. Bittner 2001, S. 226). Aus diesem Grund müssen im Unterricht die Interessen, Bedürfnisse, Motive, Lernziele, Lernstile und Präferenzen der Lernenden beachtet werden. Obwohl viele der Lernenden in kurzer Zeit möglichst viel Inhalt aufnehmen müssen, sollte trotzdem darauf geachtet werden, dass es im Unterricht genügend Zeit für Wiederholungen gibt. Informationen können nicht ausschließlich durch ihre Darbietung gespeichert werden. Es müssen immer auch Wiederholungen, Übungen und Trainings dazu angeboten werden. Nur so können sich die Lernenden Inhalte auf lange Zeit merken. Auch der Faktor Stress spielt beim Unterricht mit erwachsenen Lernenden oft eine große Rolle, da die

Lernenden oft nur begrenzt Zeit haben, um die Zweitsprache zu erlernen. Damit Inhalte verarbeitet werden können, müssen im Kurs regelmäßige Pausen zur Erholung eingehalten werden (vgl. Hackl & Friesenbichler 2011, S. 4-7).

Im folgenden Abschnitt des Kapitels soll auf die 12 Prinzipien der Lernpsychologie, die bereits im Kapitel „Lernende im Kindesalter“ dargestellt wurden, unter der Berücksichtigung des Erwachsenenalters, eingegangen werden (vgl. Kapitel 4).

Lernende im Erwachsenenalter können im Unterricht auf viele vorhandene Lebenserfahrungen zurückgreifen. Die Lernenden müssen daher nicht alles neu lernen, sondern können an vorhandenes Wissen anknüpfen. Außerdem arbeitet das Gehirn einer erwachsenen Person kumulativ. Das bedeutet, dass vorhandenes Wissen nicht überschrieben wird. Die Lernenden bekommen Informationen, welche reflektiert und mit vorhandenen Informationen verbunden werden. Ist die Information für den Lernenden oder die Lernenden relevant, so werden sie integriert. Siebert nennt in diesem Zusammenhang die „drei Detektoren“ des Lernens im Erwachsenenalter (vgl. Böttiger 2015, S. 49-50 zit. n. Siebert 2012, S. 67):

- Neuigkeitsdetektor
- Anschlussdetektor
- Relevanzdetektor

Der Neuigkeitsdetektor besagt, dass nur neue Informationen gespeichert werden. Zur Festigung des bereits Gelernten muss jedoch ausreichend wiederholt werden. Der Anschlussdetektor besagt, dass Wissen besonders gut aufgenommen werden kann, wenn der Inhalt an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann. Der Relevanzdetektor beschreibt die Anwendungsmöglichkeiten des Wissens. Ist das Wissen für die Lernenden nicht relevant und kann nicht angewendet werden, so wird es nicht gespeichert (vgl. Böttger 2015, S. 49-50). Um herauszufinden, welche Lerninhalte für eine Gruppe von erwachsenen Lernenden von hoher Relevanz sind, gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese im Unterricht zu entdecken. Zu Beginn eines Kurses sollten die Lernenden nach ihren persönlichen Wünschen und Erwartungen über die Inhalte des Kurses befragt werden. Außerdem sollte auf die persönlichen Lernerfahrungen und Arbeitswelten der Lernenden eingegangen werden. Bevor ein neues Thema besprochen wird, sollten außerdem gemeinsam Ideen zu diesem Thema gesammelt werden, damit unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema behandelt

werden. Die selektive Wahrnehmung von Lerninhalten nimmt mit dem Alter stark zu. Der Lernprozess an sich kann nicht von der Lehrperson gesteuert werden. Darum sollte gerade bei erwachsenen Lernenden das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden. Den Lernenden sollten Tipps und Handwerkzeug gegeben werden, damit diese lernen selbstständig zu arbeiten. Mögliche Vorgehensweisen wären hierbei zum Beispiel das selbstständige Erarbeiten von Fachgebieten oder Grammatikregeln (vgl. Böttger 2015, S. 49-50).

Des Weiteren sollte gerade bei Lernenden im Erwachsenenalter darauf geachtet werden, dass Input möglichst vielfältig ist. Nicht nur bei Kindern sondern auch bei Erwachsenen spielt das ganzheitliche Lernen eine bedeutende Rolle. Wenn möglich, sollte der ganze Körper im Unterricht angesprochen werden, um Reize parallel und auf verschiedenen Ebenen wahrnehmen zu können. Auch im Erwachsenenunterricht kann und soll mit Methoden des bewegten Lernens gearbeitet werden. Natürlich müssen sich die Methoden am Alter der Lernenden orientieren und können daher nicht 1:1 aus dem Unterricht mit Kindern übernommen werden. Dennoch können Methoden wie Stationenbetrieb, Laufdiktate, Rollenspiele oder Ballspiele im Unterricht umgesetzt werden (vgl. Böttger 2015, S. 49-50).

Auch bei Erwachsenen spielen Emotionen im Unterricht eine große Rolle. Lob hat eine positive Auswirkung auf den Lernprozess, während Emotionen wie Angst und Ärger den Lernprozess negativ beeinflussen können. Aus diesem Grund ist nicht nur die positive Beziehung der Lernenden zur Lehrperson von großer Bedeutung, sondern auch das Lernklima der Lerner und Lernerinnen untereinander sehr wichtig. Sobald unter den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen ein positives Arbeitsklima herrscht, ist es möglich auch Aktivitäten durchzuführen, die den Lernenden im Falle einer schlechten Arbeitsatmosphäre Angst bereiten würden (z.B. freies Sprechen vor der Gruppe) (vgl. Böttger 2015, S. 50-58). Auch bei der Fehlerkorrektur muss äußerst sensibel vorgegangen werden. Allgemeine Regeln, wann Korrektur richtig und wann Korrektur falsch ist, gibt es nicht. Vor allem bei Fehlerkorrekturen auf mündliche Äußerungen der Lernenden sollte auf den Grad der Schüchternheit oder Extrovertiertheit der Personen Rücksicht genommen werden. Auch das Klima unter den Lernenden spielt eine große Rolle bei mündlichen Korrekturen. In jedem Fall sollte den Lernern und Lernerinnen erklärt werden, dass Fehler nichts Negatives sind und dass Korrekturen zur Förderung des Lernfortschritts dienen sollen. Ob korrigiert werden soll, hängt außerdem von der jeweiligen Unterrichtssituation ab und muss mit den Lernenden abgeklärt werden. Bei

formfokussierten Aktivitäten, wie dem Üben einer grammatischen Form oder einer Ausspracheübung, kann das mündliche Korrigieren einer falschen Aussage hilfreich sein. Bei mitteilungsbezogenen Phasen, wie zum Beispiel einer Diskussion oder einem Rollenspiel, wo der Fokus auf dem Inhalt des Gesprochenen liegt, kann Korrektur manchmal eher kontraproduktiv sein (vgl. Rösler 2012, S. 154-156).

5.1 Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter

Aktuelle Studien besagen, dass erwachsene Lernende einen klaren Vorteil beim Erlernen einer Zweitsprache unter unterrichtlichen Bedingungen haben, wenn es um die Schnelligkeit des Erlernens geht (vgl. Grotjahn & Schlak 2013, S. 20). Als Begründung könnte genannt werden, dass Lernende mit zunehmendem Alter bewusster und analytischer lernen. Im Gegensatz zu Kindern, die eher implizit lernen (vgl. Munoz 2006, S. 32), wollen Erwachsene Regeln haben, an denen sie sich orientieren können, um neue Inhalte bewusst zu erlernen. Normalerweise lernen erwachsene Lernende also besser unter formellen Bedingungen als Lernende im Kindesalter. Außerdem haben Erwachsene eine längere Konzentrationsspanne als Kinder und können mehr Information auf einmal aufnehmen. Der Zweitspracherwerb bei erwachsenen Lernenden unterscheidet sich ebenfalls in vielen Aspekten erheblich vom Zweitspracherwerb im Kindesalter. Erwachsene sind eigenständige Individuen mit eingprägten Lerngewohnheiten und Lernstrategien. Außerdem hat jeder erwachsene Mensch ein individuelles Weltwissen und Vorwissen über die Zweitsprache, die gelernt werden soll. Auch diese Aspekte beeinflussen den Lernprozess. Im Gegensatz zu Kindern lernen Erwachsene eine Sprache aus einer bestimmten Motivation, wie zum Beispiel die Chance auf beruflichen Aufstieg. Der Zweitspracherwerb findet also bewusst statt. Aus diesem Grund muss bei erwachsenen Lernenden besonders stark auf die individuellen Motivationen zum Erlernen der Sprache geachtet werden. Der Unterricht sollte daher individuell an die Lernenden angepasst werden. Um eine Sprache zu lernen, eignen sich die Lernenden im Erwachsenenalter in der Regel Elemente und Regeln der Sprache an. Im Gegensatz zum informellen Sprachlernvorgang bei Kindern, lernen Erwachsene eher unter formellen Bedingungen eine neue Sprache. Von erwachsenen Lernenden wird von Anfang an viel verlangt. Während Kinder zu Beginn des Zweitsprachenunterrichts nur mit einzelnen Wörtern antworten, müssen die älteren Lernenden relativ schnell in ganzen Sätzen antworten, bestimmte Textmuster anwenden und viele neue Wörter in kurzer Zeit beherrschen. Auch der Zeitfaktor spielt eine große Rolle. Während Kinder in der Schule die Zweitsprache lernen, gehen Lernende im

Erwachsenenalter in einen Sprachkurs, der zeitlich begrenzt ist. Die Lernenden sind also dazu gezwungen, in einer bestimmten Zeit große Fortschritte zu machen. Da neben dem Deutschkurs auch noch gearbeitet werden muss, können die Erwachsenen nicht das volle Potenzial für das Sprachenlernen aufbringen (vgl. Apeltauer 1997, S. 12-13;15).

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass das Lernen im Erwachsenenalter einige Besonderheiten aufweist, wodurch sich auch der Spracherwerb im Erwachsenenalter grundlegend vom Spracherwerb im Kindesalter unterscheidet. Auch der Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, welcher beim Zweitsprachenunterricht für Erwachsene zur Anwendung kommt, wurde ausführlich thematisiert.

6 Ausbildung und Kompetenzen der Lehrpersonen

In den letzten beiden Kapiteln wurde beschrieben, wie unterschiedlich die Zweitsprache Deutsch von verschiedenen Altersgruppen erlernt wird. In dem nun folgenden Kapitel soll näher auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, sowie Kompetenzen und Ausbildungen eingegangen werden, die Lehrpersonen brauchen, um einen Zweitsprachenkurs, bzw. einen Sprachförderkurs mit Lernenden im Erwachsenenalter oder mit Lernenden im Kindesalter halten zu dürfen.

Für guten Unterricht sind viele Faktoren ausschlaggebend. John Hattie hat bei einer Meta-Studie 50000 Einzelstudien zum Thema „Was macht guten Unterricht aus?“ ausgewertet. Das Ergebnis der Studie ergab, dass die Lehrperson den wichtigsten Faktor im Unterricht darstellt (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015 zit. n. Hattie 2013, S. 93). Laut Herbert Gudjons gibt es drei grundlegende Anforderungen, die jeder Lehrer oder jede Lehrerin, egal welche Altersgruppe von Lernenden er oder sie unterrichtet, beherrschen muss (vgl. Gudjons 2008, S. 257):

1. Effektive Organisation des Unterrichtsablaufes
2. Entwicklung des Stoffes im Unterricht
3. Organisation der Unterrichtszeit

Sprachförderkurse, die in Volksschulen ergänzend zum Regelunterricht abgehalten werden, dürfen ausschließlich von ausgebildeten Volksschullehrern oder Volksschullehrerinnen abgehalten werden. Im Bachelorstudium Primarbereich lernen die Studenten und Studentinnen unter dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“, wie Kinder gefördert werden können, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (vgl. Curriculum Primarstufe 2015, S. 8-10).

„Studierend erwerben in diesen Bereichen auf Basis wissenschaftlich theoretischer und didaktischer Grundlagen sowie mit Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen.“ (Curriculum Primarstufe 2015, S. 8)

Für Personen, die DaZ-Kurse für erwachsene Lernende halten möchten, gibt es verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten.²

Sowohl im Volksschulbereich als auch im Bereich der weiterführenden Bildung, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen, die die gleiche Ausbildung absolviert haben auch ähnlich unterrichten. Oft spielen persönliche Erfahrungen, die Lehrpersonen als Schüler oder Schülerinnen gemacht haben eine große Rolle. Diese Erfahrungen spiegeln sich oft im eigenen Unterricht wider (vgl. Huneke & Steinig 2013, S. 255-256). Wie Unterricht gestaltet wird, ist also ein sehr individueller Vorgang, der von Lehrperson zu Lehrperson sehr verschieden ist. Auch die eigene Persönlichkeit, die eigenen Motive und Erwartungen eines Lehrers oder einer Lehrerin zeigen sich im Unterrichtsgeschehen (vgl. Krapp & Weidemann 2001, S. 299-301). Es kann demnach keine Definition von der idealen Lehrperson geben, auch aus dem Grund, weil nicht jede Personengruppe den gleichen Unterricht bevorzugt und benötigt. Es können jedoch einige Kompetenzen genannt werden, die eine gute Lehrperson ausmachen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin, die Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, muss die Zielsprache gut beherrschen und auch den kulturellen Kontext der Sprache kennen. Gerade Lehrpersonen, die im DaZ-Bereich unterrichten, haben es mit heterogenen Personengruppen zutun. Möglicherweise haben die Personen in der Gruppe unterschiedliche Erstsprachen und kommen aus

² DaZ-Kurse für Lernende im Erwachsenenalter dürfen von Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen gehalten werden. Ausbildungen, die eine Person zu einem DaZ-Trainer/ einer DaZ-Trainerin befähigen, wären zum Beispiel das Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, sowie das 24-Stunden-Modul, welches ebenfalls an der Universität Wien erworben werden kann. Auch die Pädagogische Hochschule Wien, das Goethe-Institut, der Verband Österreichischer Volkshochschulen, sowie das BFI Wien bieten Studien- und Lehrgänge an (vgl. Faistauer 2013, S. 90-101). Diese Zusatzausbildungen können jedoch nur unter Voraussetzung eines abgeschlossenen Universitätsstudiums erworben werden. (vgl. Österreichischer Integrations Fonds 2014). Ein germanistisches Studium alleine reicht nicht aus um Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache zu unterrichten. Das Studium Germanistik befasst sich zwar mit den sprach- und literaturwissenschaftlichen, sowie auch mit den sprachdidaktischen und landeskundlichen Aspekten, die nötig sind um DaF/DaZ zu unterrichten, jedoch werden in diesem Studium nicht die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Lehrperson zum Unterrichten braucht, vermittelt (vgl. Krumm & Riemer 2010, S. 1342).

verschiedenen Kulturkreisen. Auch soziale und ethnische Unterschiede können für die Lehrperson zu Schwierigkeiten führen. Dennoch ist es die Pflicht des Lehrers oder der Lehrerin auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen und den individuellen Lernprozess zu fördern und zu unterstützen. Aus diesem Grund können DaZ-Kurse keine systematisch lineare Progression verfolgen. Um sicherzustellen, dass die behandelten Inhalte bei allen Lernenden angekommen sind, sollte eine zyklische Progression angewendet werden (vgl. Witte & Harden 2010, S. 1335)

Eine besondere Schwierigkeit liegt in der Planung des Unterrichts. Natürlich muss ein Lehrer oder eine Lehrerin im Vorfeld eine Unterrichtsplanung entwickeln, um Struktur in die Unterrichtseinheit zu bringen. Trotzdem kann eine Unterrichtseinheit immer eine unvorhergesehene Wendung enthalten, die in der Stundenplanung nicht vorgesehen war. In diesem Fall muss eine Lehrperson reagieren und den geplanten Verlauf in der Unterrichtssituation verändern (vgl. Rösler 2012, S. 15-16). Scharf und Legutke zählen diese unvorhersehbaren Wendungen zu den „Paradoxien im Lehreralltag“. Lehrer und Lehrerinnen sollen außerdem individuell auf die Schüler und Schülerinnen eingehen, obwohl manchmal manche Lehrpersonen bis zu 20 Lernende gleichzeitig unterrichten müssen. Außerdem soll ein bestimmtes Lehrprogramm durchgeführt werden, nebenbei muss aber trotzdem auf die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingegangen werden. Die Lehrperson ist dafür verantwortlich, dass ein geordneter Ablauf im Unterricht stattfindet, soll jedoch trotzdem darauf achten, dass Freiräume geschaffen werden, in denen die Lernenden individuell arbeiten dürfen. Durch all diese Paradoxien wollen Scharf und Legutke zeigen, welche Kompetenzen von Lehrpersonen gefordert werden (vgl. Scharf & Legutke 2012, S. 38-42). Eine weitere Schwierigkeit, die sich für Lehrpersonen ergibt, ist die Unterscheidung zwischen fremdgesteuertem Lernen und dem selbstgesteuerten/ autonomen Lernen. Unterricht soll möglichst effektiv sein und das Maximum an Wissenszuwachs ermöglichen. Beim fremdgesteuerten Lernen werden ausschließlich Lernaktivitäten angeboten, die ein bestimmtes Lernziel zur Folge haben. Es gibt hier keine freien Gestaltungsmöglichkeiten durch die Schüler und Schülerinnen. Die Aktivitäten werden rein von der Lehrperson gesteuert und es gibt nur eine richtige Lösung. Diesem Ansatz steht das selbstgesteuerte/ autonome Lernen gegenüber. Bei dieser Methode sollen die Lernenden selbstständig handeln und ihren eigenen Lernweg finden. Es werden offene Aufgaben gestellt, deren Lösungen nicht vorgegeben sind. Auch ob Lernen als sozialer oder individueller Prozess gesehen wird, hängt von der Lehrperson ab. Erarbeitet sich zum Beispiel eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen gemeinsam neues Wissen, so wird von einem sozialen Prozess gesprochen. Wenn die Lernenden

jedoch einzeln arbeiten, so wird von einem individuellen Prozess gesprochen (vgl. Schart & Legutke 2012, S. 41-42). Eine wichtige Kompetenz, die Voraussetzung ist, um als Lehrperson tätig zu sein, ist die Fähigkeit zur Diagnose von Lernfortschritten. Ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin muss in der Lage sein, einschätzen zu können, auf welchem sprachlichen Level sich die Schüler und Schülerinnen befinden. Diese Einschätzung muss in der Unterrichtsplanung ebenfalls berücksichtigt werden. Eine weitere Voraussetzung für das Planen von Unterrichtseinheiten sind Wissen über das behandelte Thema und das Können, also das Beherrschen der richtigen Anwendung der behandelten Themen. Die Verbindung zwischen dem Wissen und dem Können beschreibt die Kompetenz einer Lehrperson. Die Basis für den Unterricht bilden die individuellen charakterlichen Eigenschaften, so wie die Lebens-, Lehr- und Lernerfahrung der Lehrperson. Aus diesem Grund kann, wie oben bereits erwähnt, keine Lehrperson in gleicher Weise wie eine andere Lehrperson unterrichten (vgl. Schart & Legutke 2012, S. 52-53).

Die geforderten Kompetenzen einer Lehrperson, die mit Lernenden im Kindesalter arbeitet, unterscheiden sich ein wenig von den Kompetenzen einer Lehrperson, die mit erwachsenen Lernenden arbeitet. Neben den oben bereits genannten Kompetenzen, kommt beim Unterrichten von Kindern im Volksschulalter auch noch die erzieherische Komponente hinzu. Neben der sprachlichen Arbeit, die von der Lehrperson geleistet wird, müssen zwischendurch auch manchmal erzieherische Maßnahmen vorgenommen werden. Rituale und Regeln, die von dem Lehrer oder der Lehrerin eingeführt wurden, müssen konsequent angewendet werden, um eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Des Weiteren ist es außerdem wichtig die jungen Lernenden immer wieder zum Lernen zu motivieren. Im Gegensatz zu erwachsenen Lernenden, die freiwillig und aus einem bestimmten Grund einen DaZ-Kurs besuchen, haben junge Lernende keine bestimmte Motivation Deutsch zu lernen (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 90-91).

Durch den geschickten Einsatz von Pantomime, Gestik und Mimik kann die Neugierde und die Motivation der jungen Lernenden gesteigert werden. Kinder können eine Zweitsprache besonders gut in einer lernerfreundlichen Atmosphäre erwerben, die durch Spaß am Lernen, positiven Zusprüchen und einer vertrauensvollen Beziehung zu der Lehrperson, wie auch zu den anderen Kindern in der Gruppe entsteht (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 90-91). Lehrpersonen müssen deshalb in viele unterschiedliche Rollen schlüpfen können, um den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Manchmal benötigen die jungen Lernenden einen „Dompteur oder eine

Dompteurin“ um die Regeln im Unterricht festzulegen (vgl. Gudjons 2008, S. 258), oft muss eine Lehrperson jedoch auch die Rolle der „Mutter oder des Vaters“ übernehmen und Schüler und Schülerinnen in schwierigen Situationen unterstützen und trösten. In einer anderen Unterrichtssituation fungiert die Lehrperson jedoch zum Beispiel als „Schauspieler oder Schauspielerin“ oder auch als „Entertainer oder Entertainerin“ um einen Inhalt besonders spannend für die Lernenden zu gestalten. Auch die persönliche Beziehung und die persönliche Nähe zu den Kindern ist sehr wichtig, um bei den jungen Lernenden Vertrauen zu erlangen. Ein weiterer großer Unterschied beim Unterrichten von Kindern ist, dass man neben den Kindern immer auch die Eltern in den Unterricht einbeziehen muss und in ständiger Kommunikation mit den Eltern der Lernenden steht. Natürlich gibt es bei der Zweitspracherarbeitung mit Kindern auch Kompetenzen, die nicht erlernbar sind, sondern, die von Anfang an von der Lehrperson mitgebracht werden müssen. Zwei Beispiele für diese Art von Kompetenzen wären die Freude an der Arbeit mit Kindern und die Liebe zur Zielsprache und Zielkultur, die unterrichtet werden soll (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015, S. 90-93).

Bei der Kulturministerkonferenz im Dezember 2004 wurden offizielle Standards über Kenntnisse und Fähigkeiten im Lehrberuf festgelegt. Die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Schulentwicklung wurden wie folgt, beschrieben. Die Planung des Unterrichts muss aus wissenschaftlichen Erkenntnissen hervorgehen und außerdem auch fach- und sachgerecht sein. Durch den Unterricht sollen die Lernenden motiviert werden das Gelernte anzuwenden und Zusammenhänge zu erstellen. Auch die Autonomie der Lernenden sollte im Unterricht unterstützt und gefördert werden. Außerdem muss die Lehrkraft die Qualität ihres eigenen Unterrichts überprüfen. Auch die Erziehung und die Zusammenarbeit mit den Eltern spielen eine große Rolle. Dieser Punkt der Standards orientiert sich vorwiegend an Lehrpersonen, die mit jungen Lernenden arbeiten. Je besser die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Lehrperson ist, desto besser können gemeinsame Lösungen bei Erziehungsproblemen oder Problemen beim Lernfortschritt gefunden werden. Auch Werte und Normen der Zielkultur müssen von den Lehrpersonen vermittelt werden. Kommt es zu Problemen unter den Lernenden muss die Lehrperson dafür sorgen, dass Meinungsunterschiede oder Streitigkeiten gelöst werden und das Gruppenklima und den Unterricht nicht weiter behindern. Zu diesem Punkt gehört außerdem, dass die Lehrperson die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Lernenden kennen und verstehen muss. Auch die Beurteilung und die Beratung der Lernenden muss von der Lehrperson durchgeführt werden. Dazu gehört, dass

Lehrpersonen Diagnosen zum Lernfortschritt erstellen und auf Grund dieser Basis Noten bzw. Berechtigungen für Ausbildungs- oder Berufswege geben und die Lernenden bzw. die Eltern der Lernenden möglichst passend beraten. Die Kompetenzen einer Lehrperson sind nie vollständig entwickelt, sondern auch Lehrpersonen müssen ihr Wissen ständig durch Fortbildungen, Evaluationen oder Selbstreflexionen weiterbilden. Im Lehrberuf werden fortlaufend neue wissenschaftliche Erkenntnisse veröffentlicht, die in der beruflichen Tätigkeit berücksichtigt werden müssen. Außerdem steht der schulische Alltag unter einem kontinuierlichen Wandel, der von der Lehrkraft in den Unterricht einbezogen werden sollte. Auch der Kontakt zu außerschulischen Institutionen und zur Arbeitswelt sollten gepflegt werden. Als letzter Punkt wurde in den offiziellen Standards für die Lehrerbildung die Schulentwicklung genannt. Lernförderliche Schulkultur und ein motivierendes Schulklima sollte von allen Lehrpersonen einer Institution gefördert werden (vgl. Standards für die Lehrerbildung 2005).

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass guter Unterricht hauptsächlich von einer kompetenten Lehrperson abhängt. Auch die teilweise großen Unterschiede zwischen den Kompetenzen, die Lehrpersonen, welche Lernende im Erwachsenenalter unterrichten zu Lehrpersonen, die Lernende im Kindesalter unterrichten, wurden dargestellt. Im folgenden Kapitel wird nun näher auf die Fertigkeit „Sprechen“ eingegangen, da der Fokus der Arbeit auf dieser Fertigkeit liegt.

7 Fertigkeit Sprechen

Die mündliche Fertigkeit Sprechen hat, so wie auch die schriftliche Fertigkeit Schreiben, eine unterstützende Funktion für den Lernprozess. Es werden zum Beispiel neue Themen oder Grammatik durch Sprache oder Schrift eingeführt und erklärt. Des Weiteren haben die Fertigkeiten auch eine mitteilungsbezogene Dimension, was wiederum bedeutet, dass Sprache oder Schrift verwendet werden, weil man zum Beispiel den Personen etwas mitteilen möchte (vgl. Rösler 2012, S. 137).

Zu Beginn dieses Kapitels soll die Fertigkeit Sprechen an den wohl bekanntesten Kommunikationsmodellen, dem 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun und dem „Organonmodell“ von Bühler, näher erklärt werden.

Das 4-Ohren-Modell wird auch „Kommunikationsquadrat“ oder „Nachrichtenquadrat“ genannt. Schulz von Thun geht davon aus, dass eine Äußerung immer auf vier verschiedenen Ebenen von einem Empfänger wahrgenommen werden kann. Eine einzige Aussage enthält also vier unterschiedliche Botschaften. Die vier Ebenen lauten: Sachinformation, Selbstkundgabe, Beziehungshinweis und Appell. Nicht nur der Sender der Aussage, sondern auch der Empfänger ist für das Gelingen der Kommunikation zuständig. Durch diese vier unterschiedlichen Ebenen kann es zu Missverständnissen bei der Kommunikation kommen. Die vier Ebenen sollen nun jeweils näher erklärt und anschließend an einem Beispiel dargestellt werden.

Sachebene: Wie der Name dieser Ebene schon verrät, geht es um Daten, Fakten und Sachverhalte. In der getätigten Aussage kann es sich um eine wahre oder eine falsche Äußerung handeln. Außerdem kann die Äußerung sowohl relevant, als auch irrelevant für das Gesprächsthema sein. Ein weiteres Kriterium, welches sich auf die Sachebene bezieht, ist, ob die Aussage hinlänglich oder unzureichend für das besprochene Thema ist. Desto verständlicher sich der Sender ausdrückt, desto weniger Missverständnisse können auf dieser Ebene entstehen.

Selbstkundgabe: Es kann keine Äußerung getätigt werden, in der nicht auch eine Information über den Sprecher selbst enthalten ist. Die Selbstkundgabe kann sowohl gewollt (explizit) als auch ungewollt (implizit) stattfinden. Durch Äußerungen werden unter anderem Gefühle, Werte und auch Bedürfnisse geäußert.

Beziehungshinweis: Auf dieser Ebene wird dem Empfänger vermittelt, was der Sender von ihm hält bzw. in welcher Beziehung die Kommunizierenden zueinander stehen. Auch

hier kann die Information explizit, also durch konkrete Äußerungen oder implizit durch Tonfall, Mimik oder Gestik vermittelt werden.

Appell: Aussagen können offen oder auch versteckte Aufforderungen, Ratschläge oder Wünsche enthalten, die nicht wörtlich geäußert werden. Der Empfänger wird dazu angeregt etwas zu tun (vgl. Schulz von Thun 2009).

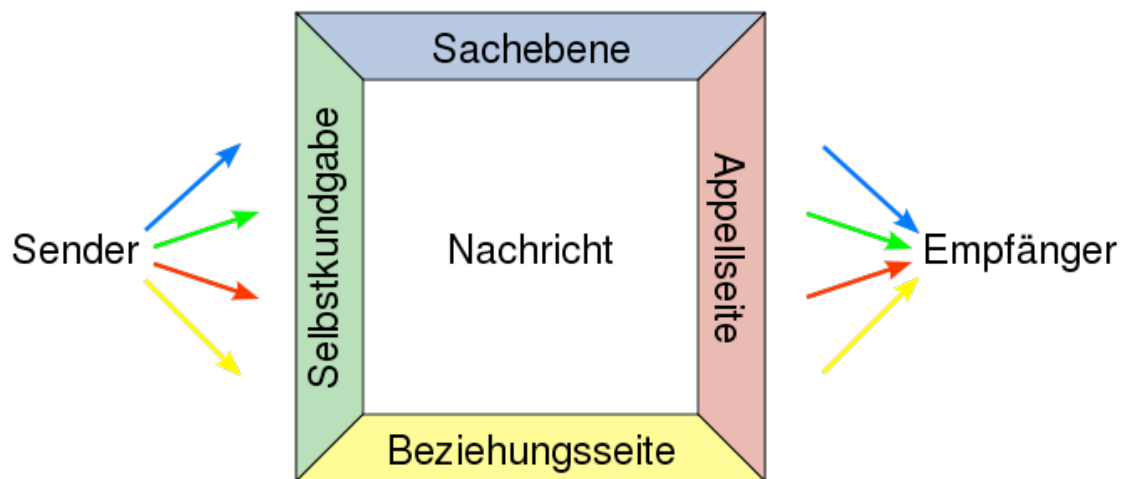


Abb. 2: Grafische Darstellung des Vier-Seiten-Modells (<http://www.digitalekompetenz.ch/vier-seiten-modell-von-friedemann-schulz-von-thun/>)

Ein weiteres sehr bekanntes Kommunikationsmodell ist das Organon-Modell von Karl Bühler, welchen folgendermaßen dargestellt wird.

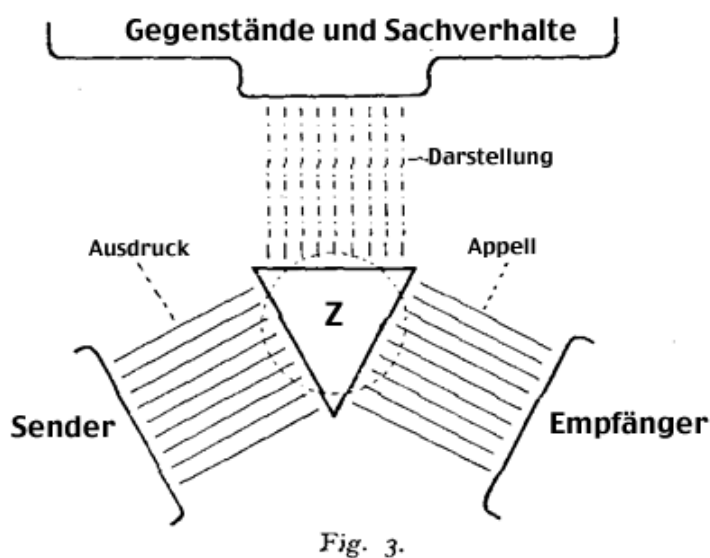


Abb 3: Das Organon-Modell (Bühler 1934, S. 28)

Der Modell besteht aus unterschiedlichen Momenten: dem Sender, dem Empfänger und den Gegenständen und dem Sachverhalt. In der Mitte befindet sich das mit „Z“ gekennzeichnete Zeichen. Die Seiten des Dreiecks symbolisieren die bereits oben erwähnten Momente. Der Kreis, der um das Dreieck gelegt wurde, soll das konkrete Schallphänomen symbolisieren. Durch die Stellen, an denen das Dreieck weniger umschließt als der Kreis, soll das Prinzip der abstraktiven Relevanz dargestellt werden. Mit den Ecken des Dreiecks, die über den Kreis hinaus ragen, soll wiederum angedeutet werden, dass das sinnlich Gegebene eine apperzeptive, also eine klare und bewusste Ergänzung erfährt. Je nachdem auf welches Moment sich das Zeichen bezieht, kann das Zeichen unterschiedlich aussehen. Die Linien, die vom Sender, vom Empfänger oder von den Gegenständen und Sachverhalten zum Dreieck führen, sollen die semantische Funktion des Sprachzeichens darstellen (vgl. Bühler 1943, S. 28).

„Es ist Symbol kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten, Symptom kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und Signal kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres oder inneres Verhalten es steuert wie andere Verkehrszeichen“ (Bühler 1943, S. 28).

Das Symbol bezieht sich auf die Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten, während sich das Symptom (Ausdruck) auf den Zustand des Senders bezieht. Durch das Signal soll ein Appell an den Empfänger gesendet werden, der eine Handlung oder ein bestimmtes Verhalten des Empfängers auslösen soll (vgl. Bühler 1943, S 28 ff.).

Die beiden Kommunikationsmodelle zeigen, dass Aussagen auf verschiedenen Ebenen aufgenommen werden können und dass Kommunikation auf keinen Fall nur vom Sprecher bzw. Sender abhängig ist. Kommunikation ist ein interaktiver Vorgang, bei dem auch Faktoren wie Mimik und Gestik eine große Rolle spielen.

In den letzten Jahren ist das Interesse an der mündlichen Kommunikation im Zweitsprachenunterricht enorm gestiegen. Früher stand eher die schriftliche Kommunikation im Vordergrund. Einer der wichtigsten Punkte, der für die zunehmende Verwendung der mündlichen Kommunikation spricht, ist der außerunterrichtliche Verwendungszusammenhang. Im Alltag wird mehr gesprochen als geschrieben. Auch die Aufgabenorientierung wird im Zweitsprachenunterricht immer mehr berücksichtigt. Der Schwerpunkt einer Aufgabe soll nach diesem Ansatz immer auf dem Inhalt der Aufgabe und niemals auf der sprachlichen Form des Ergebnisses liegen. Im Zweitsprachenunterricht sollen ebenfalls Präsentationstechniken mit den Lernenden

erarbeitet werden. Die sichere Beherrschung der Zweitsprache ist Grundvoraussetzung, um eine Präsentation gelungen vorzutragen. Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird deutlich, dass die mündliche Interaktion für die fremdsprachliche Kommunikation von äußerst großer Bedeutung ist (vgl. Königs 2006, S. 75-79).

Besondere Merkmale der Fertigkeit Sprechen sind der ungeplante und unmittelbare Charakter und die dynamische, wie auch vergängliche Form (vgl. Fritz 2003, S. 6-7). Das bedeutet, beim Sprechen hinterlassen wir keine sichtbaren Spuren (vgl. Schatz 2006, S. 33). Mündliche Äußerungen sind im Gegensatz zu schriftlichen Äußerungen weit aus persönlicher und informeller. Beim Sprechen dürfen auch „nicht so schöne und formvollendete Sätze“ verwendet werden. Es gelten also andere Regeln als bei der Schriftsprache. Das Sprechen in einer Fremd- oder Zweitsprache stellt die Lernenden oft vor eine sehr große Herausforderung, da die Äußerungen spontan und unmittelbar gebildet werden müssen. In kürzester Zeit müssen die Lernenden versuchen die richtigen Wörter zu einem passenden Satz zusammenzufügen und auch kulturelle Gesprächselemente, Höflichkeitsformen und die Aussprache müssen berücksichtigt werden (vgl. Fritz 2003, S. 6-7;11). Die drei Stufen Konstruktion, Transformation und Realisierung müssen demnach zeitgleich bewältigt werden (vgl. Schatz 2006, S. 33). Aus diesem Grund gilt das Sprechen als eine der komplexesten Fertigkeiten und kann deshalb auch oft zu Missverständnissen führen (vgl. Fritz 2003, S. 6-7).

Zu Beginn kann es deshalb beim Sprechen oft zu Frustrationen kommen, da die Lerner und Lernerinnen gerne etwas Bestimmtes in der Zielsprache mitteilen wollen, jedoch noch nicht die nötigen sprachlichen Mittel besitzen, um sich richtig auszudrücken. Darum ist es sehr wichtig Gesprächsthemen für den Unterricht auszuwählen, die zum derzeitigen Sprachstand der Lerngruppe passen (vgl. Rösler 2012, S. 140-142). Um die Lernenden zum Sprechen zu motivieren, sollten methodisch geschickt gesteuerte Impulse vorgegeben werden. Außerdem sollte der Unterricht zum Sprechen einladen. Desto mehr motivierende Situationen gegeben werden, in denen die Lernenden zum Sprechen angeregt werden, desto eher verlieren sie die Angst vor der mündlichen Kommunikation (vgl. Surkamp 2010, S. 292). Außerdem sollte genügend authentischer Input, zum Beispiel durch Hörtexte, gegeben werden, damit den Lernenden die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation verdeutlicht werden, damit sie diese verinnerlichen können (vgl. Fritz 2003, S. 11).

Im Unterricht sollte grundlegend zwischen dem „gelenkten Sprechen“ und dem „freien Sprechen“ unterschieden werden, da, je nach Einsatz der unterschiedlichen

Sprachformen auch methodisch unterschiedlich vorgegangen werden sollte. Aus diesem Grund sollen die beiden Begriffe im folgenden Absatz kurz erklärt werden.

Gelenktes Sprechen bezieht sich auf alle mündlichen Tätigkeiten im Zweitsprachenunterricht die eher lehrerzentriert sind. Die Lehrperson stellt Fragen, die von den Lernenden beantwortet werden sollen. Die Lehrperson versucht also die Antworten der Lernenden in eine bestimmte Richtung zu lenken. Im Vordergrund steht vor allem die Korrektheit der Äußerungen und die Genauigkeit auf Ebenen wie der Syntax oder der Lexik. Falls nötig, korrigiert die Lehrperson. Aufgabenformen zum gelenkten Sprechen sind zum Beispiel Gesprächskonstruktionen, Sprechgymnastik oder allgemeine Nachsprechübungen. Das freie Sprechen unterscheidet sich in vielen Aspekten vom gelenkten Sprechen. In der Regel wird beim freien Sprechen nicht von der Lehrperson korrigiert, da die Korrektheit hier nicht im Vordergrund steht. Aufgabenformate wie Rollenspiele, Erzählungen, Sprachspiele oder Simulationen können beim freien Sprechen eingesetzt werden. Es geht in diesen Aufgaben hauptsächlich um die Spontaneität der Lernenden, um den Spaß an der mündlichen Kommunikation (vgl. Fritz 2003, S. 11-13) und um den inhaltsbezogenen Ausdruck von Gedanken. Auch beim freien Sprechen spielt das Natürlichkeitskriterium eine bedeutende Rolle (vgl. Buttaroni 1997, S. 236)

Eine weitere Unterteilung der unterschiedlichen Formen der mündlichen Sprachverwendung wurde von Sabine Doff und Friederike Klippel dargestellt.

1. Nachsprechen: Bei dieser Art der mündlichen Äußerung steht die Korrektheit des Gesprochenen klar im Vordergrund. Zum Nachsprechen werden oft Reime oder auch Gedichte verwendet. Die Lernenden sollen dadurch die Satzmelodie und auch die Aussprache üben.
2. Rezitation: Hier liegt der Schwerpunkt auf der Ästhetik der Sprache. Es werden hauptsächlich Gedichte verwendet. Die Lernenden müssen in diesem Fall nicht selbstständig formulieren.
3. Reproduzierendes Sprechen: Wie der Name schon sagt, soll etwas bereits Vorhandenes reproduziert werden. Die Schüler und Schülerinnen können sich also an einem vorhandenen Satzmuster orientieren. Die Korrektheit der sprachlichen Strukturen steht im Fokus.
4. Zusammenhängendes Sprechen: Bei dieser Art des Sprechens kann ein bestimmter Rahmen, wie zum Beispiel ein Kurzvortrag zu einem bestimmten

Thema vorgegeben werden. Die Lernenden sollen sich in einer bestimmten Zeit zu diesem Thema mündlich äußern können. Im Vordergrund stehen bei dieser Übung die Kohärenz und die Flüssigkeit des Sprechens.

5. Interaktives Sprechen: Interaktives Sprechen beinhaltet nicht nur das Sprechen selbst, sondern auch das Zuhören und die situationsbezogene Reaktion auf das Gesprochene. Beim interaktiven Sprechen müssen außerdem kulturelle Aspekte berücksichtigt werden. Gefördert werden soll in erster Linie das sprachliche Miteinander (vgl. Surkamp 2010, S. 292-293 zit. n. Doff & Klippel 2007, S. 100).

Es konnte gezeigt werden, dass die Fertigkeit Sprechen in vielen unterschiedlichen Formen zur Anwendung kommt und aus diesem Grund auch durch vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Unterricht angewendet werden sollte.

7.1 Übungstypologie

Um die Sprechaktivität im Unterricht zu fördern, gibt es viele Tätigkeiten, die durchgeführt werden können. Die kommunikative Sprechhandlung wird nicht anhand einer Anleitung gelernt, sondern rein durch die Übung. Deswegen sollten die Sprechanteile der Lernenden im DaZ-Unterricht so groß wie möglich sein (vgl. Schatz 2006, S. 48-49). Grundsätzlich können Übungen und Aufgaben im Bereich des Sprechens in drei Gruppen gegliedert werden (vgl. Schatz 2006, S. 43):

1. Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten
2. Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren
3. Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren

Unter Punkt 1 fallen Aufgaben und Übungen, die sich auf die Verbesserung des artikulierenden Sprechens, den Mitteilungswortschatz und auf Diskursmittel beziehen. Aufgaben und Übungen, die beim Aufbauen und beim Strukturieren von mündlicher Kommunikation helfen sollen, sind zum Beispiel Dialogarbeiten, das Vorbereiten von Interviews, monologisches Sprechen oder Erzählen. Simuliert werden kann mündliche Kommunikation durch Rollenspiele oder Planspiele (vgl. Schatz 2009, S. 51; 108; 148).

7.2 Korrektur bei mündlichen Fehlern

Das Thema „Korrektur bei mündlichen Fehlern“ ist weitaus komplizierter, als es auf den ersten Blick aussieht. Es gibt keine einheitlich richtige Formel, wie bei mündlichen Fehlern richtig korrigiert wird. Als allgemeine Definition für den Begriff „mündliche Korrektur“ gilt:

„Mündliche Korrekturen stellen die – relativ – spontane Reaktion von Seiten des Lehrers auf schülerseitige Abweichungen vom Sprachsystem oder von der lehrerseitigen Erwartung dar, deren Wirkung [...] weniger dauerhaft als bei schriftlichen Korrekturen sein dürfte.“ (Königs 2003, S. 379)

Mündliche Fehler entstehen durch spontane mündliche Reaktionen. Sie können Abweichungen vom Sprachsystem sein oder nicht der erwarteten Antwort der Lehrperson entsprechen und deshalb als „falsch“ wahrgenommen werden. Einer der größten Unterschiede zwischen der mündlichen Korrektur und der schriftlichen Korrektur liegen darin, dass die mündliche Korrektur unmittelbar nach der Aussage stattfinden muss. Da die Korrektur nicht schriftlich festgehalten wird, ist die Wirkung weniger dauerhaft (vgl. Königs 2003, S. 379). Laut Kleppin sollte eine Lehrperson nicht nur ein Korrekturverhalten als das einzig richtige Vorgehen ansehen, sondern ein breites und reflektiertes Korrekturverhalten kennen und individuell anwenden können (vgl. Kleppin 1997, S. 78).

Im folgenden Teil des Kapitels sollen nun einige Korrekturmöglichkeiten in Bezug auf mündliche Fehler dargestellt werden.

Die Lehrkraft kann einen Fehler direkt oder indirekt korrigieren. Bei der direkten oder auch expliziten Korrektur wird auf den Fehler hingewiesen, indem der Fehler genauer thematisiert wird. Bei der indirekten Korrektur, kommt die isolierte Umgestaltung zur Anwendung. Das bedeutet, dass zum Beispiel ein Fehler nicht angesprochen wird, sondern der fehlerhafte Teil in einem Satz wird von der Lehrperson richtig nachgesprochen, ohne dass der Grund für den Fehler angesprochen wird (vgl. Kleppin 1997, S. 77).

Bei der mündlichen Korrektur spielt auch die Körpersprache eine sehr große Rolle. Die Körpersprache geschieht meisten sehr unbewusst. Der Lehrer oder die Lehrerin konzentriert sich meistens mehr auf das Gesprochene, als auf die damit verbundene Gestik und Mimik. Interessant ist jedoch, dass die Körpersprache der Aussage gegenüber übergeordnet ist. Lobt man und zeigt jedoch gleichzeitig durch Körpersprache Ablehnung, so kann das Lob nicht angenommen werden. Körpersprache hat viel mit Sympathie zu

tun. Sie kann harte Worte entkräften oder einer Aussage ganz unterschiedliche Bedeutungen verschaffen. Große Vorteile der Kommunikation durch Körpersprache sind, dass sie sehr kurz und einprägsam ist. Die meisten Blicke, Handzeichen, etc. benötigen keine Erklärung, sondern können parallel zur Äußerung des Lernenden erfolgen. Das hat den großen Vorteil, dass der Schüler oder die Schülerin nicht unterbrochen wird und der Redefluss aufrecht bleibt. Bei einer Studie von Büeler (2000) wurde das non-verbale Verhalten von Lehrern und Lehrerinnen und deren Auswirkungen auf Kinder und Erwachsene untersucht. Zuerst wurden Lernenden verschiedener Altersklassen Bilder mit Aktionen von Lehrern und Lehrerinnen vorgelegt. Die Lernenden mussten diese einschätzen. Durch diese Untersuchung konnte gezeigt werden, dass es einige klare Merkmale gibt, die von Schülern und Schülerinnen als positiv oder negativ aufgefasst werden (vgl. Oser & Spychiger 2005, S.81-82).

Büeler untersuchte außerdem Situationen in Klassen mit Kindern unterschiedlichsten Altersklassen. In allen Altersstufen wird der Blickkontakt zwischen der Lehrperson und den Lernenden als sehr positiv aufgefasst. Diese Gestik zeigt dem Kind, dass es in Ordnung ist Fehler zu machen und, dass die Lehrperson deswegen nicht böse ist. Interessant ist auch, dass Kinder im Volksschulalter sich wohler fühlen, wenn die Lehrperson in einer Fehlersituation näher kommt und somit die Distanz zum Schüler oder zur Schülerin verringert. In den höheren Schulklassen und bei Erwachsenen kann das genau das Gegenteil sein. Die Lernenden fühlen sich durch die Nähe der Lehrperson bedroht. Wenn die Lehrperson beispielsweise mit dem Fuß wippt oder auf die Uhr schaut, signalisiert das dem Schüler oder der Schülerin, dass für die Selbstkorrektur keine Zeit ist. Viele werden dadurch unruhig und können sich in dieser Situation erst recht nicht selbst korrigieren. Offene Handhaltungen werden als sehr positiv empfunden, während das Verschränken der Arme oder das auf einen der Lernenden Zeigen als sehr bedrohlich eingestuft wird (vgl. Oser & Spychiger 2005, S.171-172).

Auch die Aufforderung zur Selbstkorrektur kann in verbale und non-verbale Aufforderungsarten unterschieden werden.

Verbale Aufforderungen sind zum Beispiel:

- Signalisieren: Die Lehrperson signalisiert dem Lernenden, dass ein Fehler in der mündlichen Äußerung vorliegt. Es wird jedoch nicht näher auf diesen Fehler eingegangen.

- Kennzeichnung des Fehlerortes: Der genaue Fehlerort wird durch Wiederholung des Wortes gekennzeichnet.
- Fehlerkennzeichnung: Zum Beispiel über einen metasprachlichen Hinweis.
- Hinweis auf Unterricht: Man erinnert den Schüler/ die Schülerin an bestimmte Unterrichtssequenzen.

Nonverbale Aufforderungen können zum Beispiel durch Körpersprache (w.o.) oder durch nonverbale Signale (w.o.) angedeutet werden. Bei nonverbalen Äußerungen sollten die Signale möglichst eindeutig sein, da diese sonst zu Verunsicherungen führen können. Außerdem sollte bei der Aufforderung zur Selbstkorrektur darauf geachtet werden, dass die Art der Korrektur angebracht ist. Es gibt keine Art der Selbstkorrektur, die in jedem Fall passend ist. Als Lehrperson muss man beachten, dass man nicht die Korrekturmethode verwendet, die einem selbst am besten liegt, sondern die Methode, die am besten zu den einzelnen Schülern und Schülerinnen passt. (vgl. Kleppin 1997, S. 96-97).

Abschließend soll nochmals erwähnt werden, dass Korrektur von mündlichen Äußerungen sich vorwiegend auf das gelenkte Sprechen beziehen sollte. Fehlerkorrekturen bei freien, kreativen Äußerungen seitens der Lernenden sind eher kontraproduktiv, da so die freiwillige Äußerungen der Lernenden mit großer Sicherheit weniger werden (vgl. Buttaroni 1997, S. 237-238).

8 Aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel soll ein Einblick in den derzeitigen Forschungsstand zum Thema methodische Unterschiede im DaZ-Unterricht zwischen Lernenden im Kindesalter und Lernenden im Erwachsenenalter gegeben werden.

Rüdiger Grotjahn, Torsten Schlak und Annette Berndt haben sich in ihrem Artikel „Der Faktor Alter im Spracherwerb“ mit einigen grundlegenden Fragen zu diesem Thema beschäftigt. Die sogenannte „Critical Period Hypothesis“ wird in diesem Artikel näher durchleuchtet (vgl. Grotjahn, Schlak & Berndt 2010).

Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass der Spracherwerb im Kindesalter viel langsamer vor sich geht als oft behauptet wird. Im schulischen Kontext lernen ältere Schüler neue Sprachen weitaus schneller als jüngere Lernende. In Bezug auf Aussprache und Morphosyntax haben jedoch wiederum die Kinder einen klaren Vorteil gegenüber Erwachsenen, die im Bereich des Erwerbes von Lexik und Grammatik besser abschneiden. Laut den Autoren sind Kinder im Fremdspracherwerb dann überlegen, wenn der Spracherwerb auf ähnliche Weise wie der Erstspracherwerb stattfindet. Menschen, die im Alter (60+) eine Fremdsprache lernen, greifen auf bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen zurück. Wurden bereits Fremdsprachen gelernt, so ist es für eine Person einfacher eine neue Sprache zu lernen. Da hier der Faktor des Vorwissens entscheidend ist, kann keine allgemeine Antwort über den Spracherwerb im Alter gegeben werden.

Gegen Ende des Artikels weisen die Autoren erneut darauf hin, dass bisher erst wenige der vielen Fragen zum Thema „Alter im Spracherwerb“ geklärt wurden und deshalb weitere Forschungen dringend notwendig sind (vgl. Grotjahn, Schlak & Berndt 2010, S. 2-3).

Gerade im Bereich von DaZ-Kursen für erwachsene Lernende gibt es einige aktuelle Untersuchungen. Zum Thema „Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen“ hat der Herausgeber Georg Ondrak eine Zusammenfassung der Veranstaltungen der Jour fixe Bildungstheorie im Wintersemester 2013/14 veröffentlicht. In dieser Zusammenfassung wird beschrieben, wie die Organisation, die Steuerung und auch die Gestaltung von Erwachsenenbildung in Österreich abläuft und welche Veränderungen es in den letzten Jahren gegeben hat. Stark fokussiert werden die Unterschiede zwischen der Erwachsenenbildung in Österreich und der skandinavischen Erwachsenenbildung (vgl. Ondrak 2014).

Zum Thema „DaF-Lernen im Alter“ hat Ulrike Schneider im Rahmen ihrer Masterarbeit eine ethnographische Untersuchung durchgeführt. Die Ergebnisse besagen, dass „die Lebensjahre keine herausragende Rolle beim Fremdsprachenerwerb“ (Schneider 2016, S. 87) spielen. Die Autorin ist jedoch der Meinung, dass ältere Lernende besonders viel Zeit benötigen, um sich auf ein Thema einzustellen (vgl. Schneider 2016, S. 88).

Eine besonders interessante Untersuchung zum Thema „Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ hat Marion Döll im Jahr 2013 durchgeführt. Durch ein sprachdiagnostisches Beobachtungsverfahren wurden die Niveaubeschreibungen der Sekundarstufe I untersucht (vgl. Döll 2012). Auch die KIKUS-Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter hat im Jahr 2003 eine Projektdokumentation veröffentlicht, die linguistischen Analysen und Empfehlungen zur Sprachförderung von Lernenden im Kindesalter enthält. Ziel der Dokumentation ist es die Methodik und die Didaktik des Projektes aufzuzeigen und die Fortschritte der Lernenden zu beschreiben (vgl. Guadatiello 2003).

Viele Forschungen beschäftigen sich mit einem bestimmten Alter, in dem sich die Lernenden befinden. Jedoch ist der Forschungsstand zu den Unterschieden zwischen Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter sehr gering. Zu exakt diesem Forschungsthema gibt es meinen Recherchen zufolge keine vorliegenden Studien.

9 Empirische Studie

Im folgenden Teil der Arbeit soll nun das Forschungsdesign näher beschrieben werden.

9.1 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, die meiner Masterarbeit zugrunde liegt, lautet „Welche grundlegenden methodischen Unterschiede ergeben sich zwischen dem DaZ-Unterricht mit Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter unter besonderer Beachtung der Fertigkeit „Sprechen“?

9.2 Forschungsdesign

Auf Grund des umfangreichen Forschungsgegenstandes soll in dieser Masterarbeit nicht nur eine Methode zur Datenerhebung durchgeführt werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist sowohl eine Datentriangulation als auch eine Methodentriangulation vorgesehen. Durch die Untersuchung unterschiedlicher Daten und durch die Anwendung mehrere Methoden soll der Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven durchleuchtet werden und die Validität der Forschungsergebnisse soll dadurch erhöht werden. Außerdem soll so die Vertiefung und die Erweiterung der Erkenntnisse gewährleistet werden (vgl. Knorr & Schramm 2016, S. 90). Triangulation erhebt nicht den Anspruch gleiche Ergebnisse durch unterschiedliche Daten oder Methoden zu erlangen. Es geht viel mehr darum, die Ergebnisse miteinander zu vergleichen und so das Wissen über ein Forschungsgebiet zu erweitern (vgl. Mayring 2016 zit. n. Köckeins-Stangl 1980, S. 147-148). Auch die Schwächen und die Verzerrungen, die durch den Einsatz von nur einer Forschungsmethode entstehen können, sollen so beseitigt werden (vgl. Barkowski & Krumm 2010 zit. n. Riemer, S. 344). Von einer Datentriangulation ist die Rede, wenn mehrere Daten aus unterschiedlichen Quellen untersucht werden. Knorr und Schramm weisen jedoch darauf hin, dass nach dieser sehr einfachen Definition jede Art der Methodentriangulation auch einer Datentriangulation entspricht, da durch die Verwendung unterschiedlicher Methoden auch unterschiedliche Daten untersucht werden. Aus diesem Grund wird nur von einer Datentriangulation gesprochen, wenn die Methode zur Untersuchung gleich bleibt (vgl. Knorr & Schramm 2016, S. 91). In dieser empirischen Studie sollen Unterrichtsbeobachtungen von unterschiedlichen Altersklassen von Lernenden durchgeführt werden, aber auch Interviews mit den Lehrpersonen sollen abgehalten werden. Daher erfüllt die Studie beide Kriterien und kann sowohl als Datentriangulation, als auch als Methodentriangulation angesehen werden.

Eine andere Art der Datentriangulation bezieht sich auf den Ort der Untersuchung. Diese Art der Datentriangulation wird in dieser Masterarbeit nicht angewendet, da die zu untersuchenden DaZ-Kurse immer am gleichen Standort abgehalten werden. Auch bei der Methodentriangulation gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: die „within-method“, welche die Triangulation innerhalb einer Methode beschreibt und die „between-method“, welche die Kombination von zwei unterschiedlichen Methoden beschreibt. Von einer „within-method“ ist die Rede, wenn zum Beispiel bei einem Fragebogen nicht nur offene, sondern auch geschlossene Fragen angegeben werden. Bei der „between-method“ werden beispielsweise Daten durch einen Fragebogen und durch ein Interview gewonnen (vgl. Knorr & Schramm 2016, S. 92). In dieser Masterarbeit soll die Methodentriangulation durch teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen und durch ExpertInneninterviews stattfinden. Es handelt sich demnach um eine „between-method“. Eine weitere spezielle Form der Methodentriangulation stellt die Form der „mixed methods“ da. Bei dieser Art der Triangulation werden beispielsweise quantitative mit qualitativen Forschungsmethoden vermischt (vgl. Mayring 2016, S. 148). Da in dieser Masterarbeit jedoch keine Methodentriangulation dieser Art vorliegt, wird die Anwendung an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

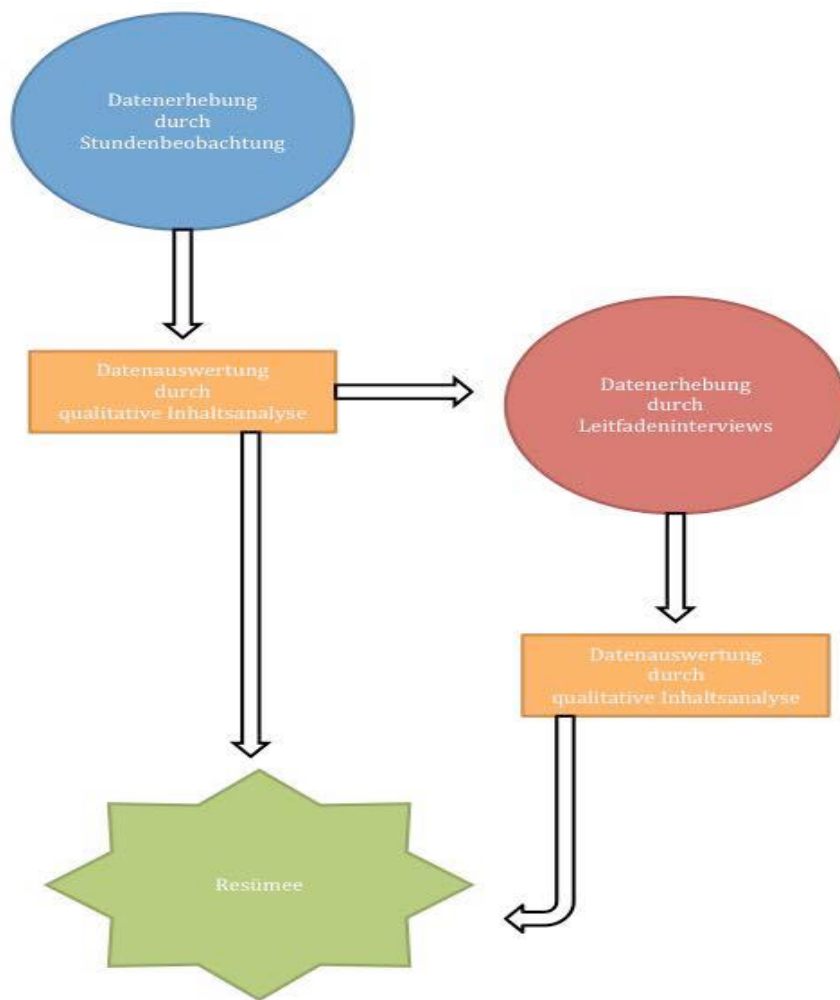


Abb. 4: Ablaufmodell des Forschungsprozesses (Bropst 2017)

Die hier angeführte Grafik soll den Forschungsprozess der vorliegenden Masterarbeit darstellen. In den folgen Kapiteln soll das Forschungsvorhaben ausführlich thematisiert werden.

9.3 Gütekriterien

„Gütekriterien sind normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen.“ (Schmelter 2014, S. 33)

Durch die Abstraktheit der Gütekriterien kann es schwierig erscheinen, die Qualität empirisch erworbener Daten an ihnen zu messen (vgl. Schmelter 2014, S. 33). Für die qualitative Forschung können nicht die gleichen Gütekriterien wie für die quantitative Forschung verwendet werden. Deswegen müssen für diese Art der Forschung neue

Kriterien entwickelt werden, welche zu den Vorgängen und Zielen des Forschungsvorhabens passen (vgl. Mayring 2016 zit. n. Flick 1987). Die qualitative Forschung zeichnet sich besonders durch den explorativen Charakter der Forschung aus. Durch diese Art der Forschung kann ein umfassender Blick auf einen Untersuchungsgegenstand geworfen werden. Die Schwäche der qualitativen Forschung liegt bei den großen zeitlichen und personalen Ressourcen, die in Anspruch genommen werden müssen, um zu einer Generalisierung zu gelangen (vgl. Schmelter 2014, S. 41). Unter dem Oberbegriff Gütekriterien werden allgemein die drei Begriffe Validität, Reliabilität und Objektivität verstanden. Bachman und Palmer fügten noch die Begriffe Auswirkung, Praktikabilität, Authentizität und Interaktivität hinzu (vgl. Barkowski & Krumm 2010 zit. n. Bachman & Palmer 1996, S. 112).

Die Validität legt fest, dass bei den erworbenen Daten auch wirklich die Daten erworben wurden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen, während die Reliabilität die Genauigkeit und Exaktheit der Forschung betrifft. Dieses Gütekriterium wird durch die so genannte Konsistenzprüfung getestet, wobei das Instrument in zwei gleich große Hälften geteilt wird. Diesen Vorgang nennt man auch „split-half-reliability“. In beiden Hälften sollen die Ergebnisse übereinstimmen. Dieser Vorgang ist möglicherweise bei einer quantitativen Forschung möglich, jedoch bei einer qualitativen Forschung nicht umsetzbar. Ein weiterer Test, der angewendet wird, um die Reliabilität zu messen, ist die Bestimmung der „Re-Test-Reliabilität“. Eine Untersuchung soll erneut durchgeführt werden. Laut diesem Test ist die Reliabilität gegeben, sobald das gleiche Ergebnis erzielt wird. In der qualitativen Forschung ist die Durchführung dieses Tests jedoch aus mehreren Gründen unmöglich. Durch die zeitliche Verzögerung verändert sich der Forschungsgegenstand, Personen die zum Beispiel befragt oder beobachtet werden, entwickeln sich weiter und auch die Situation verändert sich. Es ist also unmöglich, dass zwei qualitative Forschungen, die zeitlich versetzt stattfinden, das exakt selbe Ergebnis erlangen. Diese Erkenntnis zeigt, dass die allgemein gültigen Gütekriterien nicht für qualitativ orientierte Forschungen geeignet sind und sich daher die Gütekriterien an den verwendeten Methoden orientieren müssen (vgl. Mayring 2016, S. 141-12). Da diese Masterarbeit einen qualitativen Charakter aufweist, sollen ausschließlich die Gütekriterien einer qualitativen Forschung dargestellt werden.

Es gibt sechs allgemein gültige Gütekriterien qualitativer Forschung (Mayring 2016 zit. n. Kirk & Miller 1986; Flick 1987; Kvale 1988, S. 144) auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll:

- Verfahrensdokumentation
- argumentative Interpretationsabsicht
- Regelgeleitetheit
- Nähe zum Gegenstand
- kommunikative Validierung
- Triangulation

Die Verfahrensdokumentation gibt vor, dass bei einer qualitativen Forschung das verwendete Verfahren äußerst genau dokumentiert werden muss. Bei der quantitativen Forschung ist das meistens nicht nötig, da es vorgegebene Techniken gibt, die standardisiert sind. Die qualitative Forschung arbeitet jedoch mit sehr spezifischen und differenzierten Vorgehensweisen. Deshalb muss das Verfahren genau dokumentiert werden, damit der Vorgang auch für Außenstehende transparent wird und nachvollzogen werden kann. Damit die Nachvollziehbarkeit dieser empirischen Studie gegeben ist, werden sowohl die Protokolle, die zu den beobachteten Stunden gemacht wurden, als auch die Transkriptionen der Interviews im Anhang der Arbeit (vgl. Kapitel 16.3 & 16.4) veröffentlicht.

Das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicht beinhaltet, dass Interpretationen immer auch argumentativ begründet werden müssen (vgl. Mayring 2016 zit. n. Hirsch 1967, S. 145) und einen Bezug zur Theorie darstellen. Auch Alternativdeutungen müssen gesucht und überprüft werden. Die Regelgeleitetheit beschreibt, dass der offene Charakter der qualitativen Forschung, der es erlaubt, beispielsweise vorgeplante Analyseschritte zu modifizieren, sich trotzdem an bestimmte Verfahrensregeln halten muss, um völlig unsystematisches Vorgehen auszuschließen. Um diesem Gütekriterium zu entsprechen, sollen bei der Datenauswertung Bezüge zur Theorie gekennzeichnet werden und so für den Leser oder die Leserin sichtbar gemacht werden.

Die Nähe zum Gegenstand besagt, dass der Forscher oder die Forscherin sich möglichst intensiv mit dem Forschungsfeld und dem Forschungsthema auseinandersetzen sollte. Forschungen werden „direkt im Feld“ durchgeführt, um möglichst authentisch zu sein. Der Leitgedanke zu diesem Gütekriterium liegt in der Gegenstandsangemessenheit und in der Nähe zum Gegenstand selbst (vgl. Mayring 2016 zit. n. Flick 1987, S. 146). Aus diesem Grund wurden die Standorte der Unterrichtsbeobachtungen bereits vor der Durchführung

von der forschenden Person besucht und auch der Forschungsgrund wurde mit den Lehrpersonen ausführlich besprochen.

Nach einer abgeschlossenen Forschung kann es sehr hilfreich sein, die vorliegenden Ergebnisse nochmals mit den Beforschten zu besprechen. Eine Absicherung der Ergebnisse wäre gegeben, wenn die beforschten Personen sich in den Ergebnissen wieder finden und ihnen zustimmen. Mit diesem Vorgang ist das Gütekriterium der kommunikativen Validierung gemeint (vgl. Mayring 2016, S. 144-148). Die Besprechung der vorliegenden Ergebnisse, welche durch die Stundenbeobachtungen erworben wurden, wurden durch die Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt.

Das letzte Gütekriterium, die Triangulation, wird an diesem Punkt nicht weiter ausgeführt, da dieser Begriff bereits ausführlich im Kapitel „Forschungsdesign“ erklärt wurde (vgl. Kapitel 9.2).

Nachdem die Gütekriterien nun ausführlich, mit Bezug zu der vorliegenden Forschung, dargelegt wurden, sollen nun in den folgenden Kapiteln die Techniken der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenanalyse erklärt werden, die für das Forschungsvorhaben angewendet werden.

9.4 Datenerhebung

Datenerhebungen durch qualitative Verfahren haben den großen Vorteil, dass durch die Flexibilität, die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können (vgl. Mayring 2016, S. 65). Zur Datenerhebung werden in dieser Arbeit „teilnehmende Beobachtung“ in DaZ Kursen mit Lernenden im Erwachsenenalter und in DaZ Kursen mit Lernenden im Kindesalter durchgeführt. Anschließend werden „Leitfadeninterviews“ mit den Personen durchgeführt, die in diesen Kursen unterrichtet haben. Die Begriffe „teilnehmende Beobachtung“ und „Leitfadeninterview“ werden im folgenden Abschnitt thematisiert und näher erklärt. Außerdem wird beschrieben, warum diese Erhebungsformen für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt wurden.

Beobachtungen zählen zu den typischen Methoden der Feldforschung. Im Gegensatz zu einer Befragung, welche die Meinungen oder Einstellungen einer Person erforschen, wird bei einer Beobachtung das äußerlich wahrnehmbare Verhalten einer Person beobachtet. Dazu zählen beispielsweise Interaktionen im Klassenraum und auch nonverbale Handlungen. Die Grundlage einer Beobachtung bildet immer das erworbene Vorwissen der Beobachter und Beobachterinnen, welches im Theorieteil dieser Arbeit dargelegt

wurde. Beobachtungen sind außerdem immer durch die Selektion, Abstraktion und durch Klassifizierung gekennzeichnet. Da das Ziel dieser Masterarbeit ist, die Unterschiede im Verhalten der Lehrpersonen, welche verschiedene Altersklassen von Lernenden unterrichten, aufzuzeigen, ist die Datenerhebungsform der Beobachtung für das Forschungsvorhaben passend.

Es gibt verschiedene Arten von Beobachtungen. Die erste Unterscheidung bezieht sich auf den Grad der Steuerung der Beobachtung. Gesteuerte Beobachtungen beziehen sich auf im Vorfeld festgelegte Beobachtungsschwerpunkte, während die ungesteuerte Beobachtung im Vorfeld eher nur grobe Hauptkriterien festlegt (vgl. Schramm & Schwab 2016, S. 142). Laut Mayring kann bei einer teilnehmenden Beobachtung als qualitative Technik höchstens halb-standardisiert vorgegangen werden. Ein Beobachtungsleitfaden sollte zwar bei jeder Beobachtung vorhanden sein, trotzdem sollte die Beobachtung durch eine gewisse Offenheit geprägt sein und auch neue Aspekte, die sich während der Beobachtung ergeben, zulassen können. Der Beobachtungsleitfaden muss im Vorfeld erstellt werden. Während der Beobachtung muss der Beobachter oder die Beobachterin den Bogen zwar nicht immer bei sich haben, bei der Erstellung des Beobachtungsprotokolls und der anschließenden Schlusserwertung sollen die Leitfragen jedoch einbezogen werden. (vgl. Mayring 2016, S. 81-82). Auch im Rahmen dieser Untersuchung wurde im Vorfeld ein Beobachtungsleitfaden angefertigt, welcher die Beobachtungsschwerpunkte der Unterrichtsbeobachtung enthält. Der Inhalt des Leitfadens orientiert sich an den Inhalten des theoretischen Teils der Arbeit und ist im Anhang der Arbeit zu finden. (vgl. Kapitel 16.1)

Eine weitere Art der Unterscheidung bei Beobachtungen sind teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtungen. Da jedoch die nicht-teilnehmende Beobachtung auf einer versteckten Beobachtung beruht und die beobachteten Personen somit nicht in das Forschungsvorhaben eingeweiht werden, ist dieses Forschungsverfahren aus ethischen Gründen nicht vertretbar (vgl. Schramm & Schwab 2016, S. 143) und somit nicht für die vorliegende Forschung geeignet. Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Beobachter oder die Beobachterin selbst an einer Situation, die untersucht werden soll, teil. Die Personen, die beobachtet werden, müssen im Vorfeld über das Forschungsvorhaben informiert werden. Um nicht als Störfaktor zu gelten, sollte der Forscher oder die Forscherin vor einer Beobachtung den Kontakt zur Gruppe suchen. Eine gewisse Vorarbeit ist nötig, um in der Gruppe aufgenommen und akzeptiert zu werden. Erst wenn dieser Vorgang abgeschlossen wurde, kann mit der eigentlichen

Beobachtung begonnen werden (vgl. Mayring 2016, S. 82). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen und auch die Schüler und Schülerinnen, deren Unterricht beobachtet werden soll, im Vorfeld Bekanntschaft mit der Forscherin gemacht haben. Ebenfalls wurde der Zweck der Untersuchung sowie alle Fragen der Lernenden und der Lehrpersonen im Vorfeld geklärt.

Beobachtungen können außerdem online oder offline erfolgen. Online bedeutet, dass Beobachtungen in der Situation selbst stattfinden. Der Begriff offline kommt bei der Verwendung von Audio- oder Videoaufzeichnungen zum Einsatz. Diese Art der Beobachtung wird erst im Nachhinein durchgeführt (vgl. Schramm & Schwab 2016, S. 143). Da aus rechtlichen Gründen in dieser Arbeit jedoch ausschließlich die online Beobachtung durchgeführt wird und keine Audio- oder Videomitschnitte gemacht werden, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese Art der Unterscheidung eingegangen.

Die nachfolgende Grafik soll die richtige Vorgehensweise bei der Planung, Durchführung und Auswertung von teilnehmenden Beobachtungen nochmals verdeutlichen:

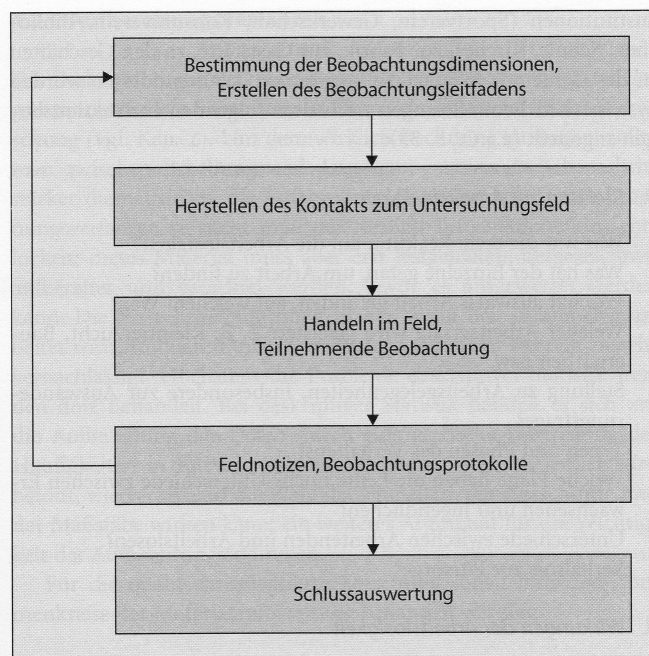


Abb. 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung (Mayring 2016, S. 83)

Um die Erkenntnisse, die durch die Unterrichtsbeobachtungen erworben wurden zu hinterfragen, sollen, als zusätzliche Form der Datenerhebung, Interviews mit den beobachteten Lehrpersonen durchgeführt werden.

„Ein Interview ist eine besondere Form des Gesprächs, das von der Forscherin mit einer zu beforschenden Person durchgeführt wird. Interviews dienen der wissenschaftlichen Datenerhebung. Im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch, bei dem man nur zu leicht vom hundertsten ins tausendste kommt, sind Interviews systematischer und kreisen stärker um ein bestimmtes, von der Forschungsfrage definiertes Thema.“ (Hug 2010, S. 98)

In der qualitativen Forschung gibt es grundsätzlich sechs Interviewformen zwischen denen unterschieden wird:

- Narratives Interviews
- Episodisches Interview
- Problemzentriertes Interview
- Fokussiertes Interviews
- Halbstandardisiertes Interview
- Experteninterview

Diese Interviewformen sind jedoch je nach Forschungsvorhaben modifizierbar und auch miteinander kombinierbar (vgl. Hug 2010, S. 99-101). Interviews lassen sich hauptsächlich durch ihre Offenheit oder Geschlossenheit und durch den Grad der Strukturierung unterscheiden. Mit offenen Interviews ist gemeint, dass die Person, die interviewt wird, frei antworten kann und nicht in ihren Antwortmöglichkeiten eingeschränkt wird. Bei der Strukturierung des Interviews kommt es darauf an, ob ein starrer Fragenkatalog vorgegeben ist oder ob auch von diesen Fragen abgewichen werden darf. In der qualitativen Forschung ist meistens ein Mittelweg die richtige Entscheidung (vgl. Mayring 2016, S. 66).

Für das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit scheint als Ergänzung zur Unterrichtsbeobachtung ein problemzentriertes Interview als äußerst passend. Das problemzentrierte Interview stellt eine etwas stärker strukturierte Form des Interviews dar. Diese Interviewform basiert auf einem Leitfaden, dessen Inhalt auf der Literaturrecherche über das Forschungsgebiet basiert. Es ist also unbedingt nötig, sich bereits vor der Durchführung der Interviews, ausgiebig mit der Thematik zu beschäftigen (vgl. Hug 2010, S. 104). Neben dem Literaturbezug soll das Interview in diesem Fall jedoch auch auf beobachtete Aspekte aus der Unterrichtseinheit eingehen, die durch das Interview nochmal genauer thematisiert werden sollen. Aus diesem Grund soll das

Leitfadeninterview auch zeitlich versetzt zu der Unterrichtsbeobachtung stattfinden, damit der Leitfaden des Interviews individuell auf die beobachtete Unterrichtseinheit zugeschnitten werden kann.

Die interviewten Personen sollen möglichst frei sprechen können. Die interviewende Person muss jedoch immer darauf achten, dass das Gespräch auf ein bestimmtes Thema zentriert bleibt. Der Leitfaden soll auch dazu dienen, während des Gespräches nicht den Überblick zu verlieren. Der große Vorteil an dieser eher offenen Art des Interviews liegt darin, dass man während des Interviews nachfragen kann, ob die interviewte Person die Fragestellung auch wirklich verstanden hat. Die Befragten können außerdem subjektive Perspektiven äußern und es können auch spontane Fragen beantwortet werden, die nicht im Leitfaden vorkommen(vgl. Mayring 2016, S. 66-68).

Besonders wichtig ist bei dieser Art des Interviews, dass ein gewisses Vertrauen zwischen dem Interviewer oder der Interviewerin und dem Befragten herrscht. Der oder die Interviewte muss sich ernst genommen fühlen. Um ein Interview richtig durchzuführen, gibt es die so genannten „Sieben goldenen Regeln der Interviewtechnik“:

1. Verständlichkeit beachten: Damit es nicht zu Unklarheiten kommt, sollten im Interview Fachausdrücke vermieden werden und die eigene Sprache sollte an die Sprache der Interviewten angepasst werden.
2. Technik beherrschen: Sowohl die Interviewtechnik als auch die Geräte, die zum Aufzeichnen des Interviews verwendet werden, sollen im Vorfeld erprobt und getestet werden, damit es beim Interview zu keinen Komplikationen kommt.
3. Ungestörtheit schaffen: Diese Regel bezieht sich auf das Umfeld. Die Befragung sollte in einer ruhigen Umgebung stattfinden.
4. Vertrauen aufbauen: Wie bereits oben erwähnt, muss das Vertrauensverhältnis zwischen den Personen passen, um eine Befragung durchzuführen.
5. Gespräch steuern: Auch wenn die befragte Person möglichst frei sprechen soll, ist es die Aufgabe der forschenden Person, den Befragten immer wieder zum Ausgangsthema zurückzuholen.
6. Geduld haben: Auch Pausen müssen akzeptiert werden. Es ist wichtig den befragten Personen Zeit zum Überlegen einzuräumen.
7. Flexibel bleiben: Wenn das Interview in eine nicht geahnte Richtung verläuft, sollte man als Interviewperson flexibel bleiben und sich auf neue Sichtweisen einlassen.

Diese Regeln sind sehr allgemein gefasst, jedoch sind sie dadurch in jeder Form des Interviews umsetzbar (vgl. Hug 2010, S. 105-106).

Um einen Leitfaden bei einem Interview einzusetzen, sollte im Vorfeld eine Pilotphase eingeplant werden. In dieser Phase soll ein Probeinterview mit dem Interviewleitfaden durchgeführt werden. Eventuell kann der Leitfaden nach der Pilotphase nochmal modifiziert werden. Auch für die anschließende Auswertung ist der Leitfaden von großer Bedeutung, da durch ihn mehrere Interviews miteinander verglichen werden können (vgl. Mayring 2016, S. 69-70). Im Anhang befinden sich die Leitfragen für die beiden durchgeführten Interviews (vgl. Kapitel 16.2).

Die nachfolgende Grafik soll den Ablauf der Planung, Erprobung, Durchführung und Aufzeichnung von problemzentrierten Interviews nochmals verdeutlichen:

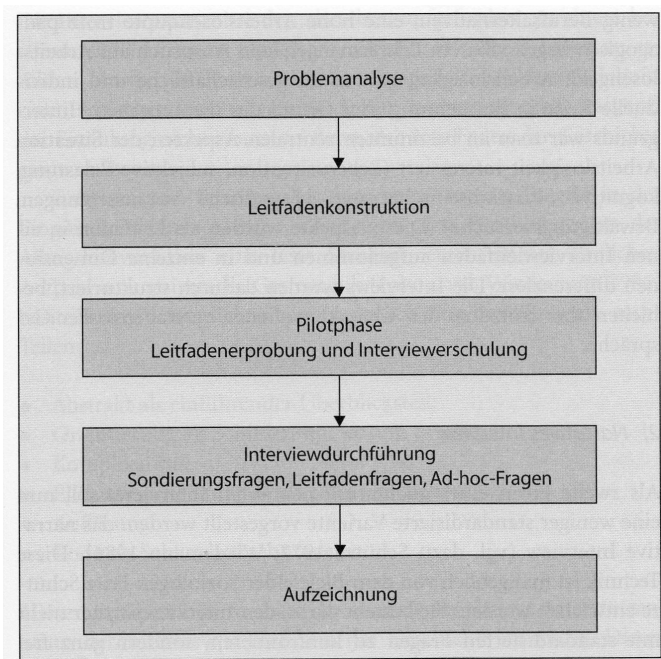


Abb. 6: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring 2016, S. 71)

9.5 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung findet zwischen der Datenerhebung und der Datenauswertung statt. Durch die Datenaufbereitung soll das erworbene Material festgehalten werden. In dieser Masterarbeit sollen die Stundenbeobachtungen durch zusammenfassende Protokolle, welche sich am Beobachtungsleitfaden orientieren, niedergeschrieben werden. Die durchgeführten Interviews sollen durch wörtliche Transkriptionen verschriftlicht und aufbereitet werden. Im Folgenden werden beide Verfahren kurz erklärt.

Zusammenfassende Protokolle werden eingesetzt, um das vorhandene Material bereits bei der Aufbereitung auf das Wesentliche zu reduzieren. Das bedeutet, dass im Protokoll nicht alle Beobachtungen festgehalten werden, sondern nur die, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sein könnten (vgl. Mayring 2016, S. 94). Im Rahmen der vorliegenden Forschung wird daher zum Beispiel hauptsächlich das Verhalten der Lehrperson dokumentiert. Die Reaktionen der Lernenden werden nicht im Protokoll niedergeschrieben, da sie zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht beitragen.

Zur Aufbereitung der Daten, die aus den Interviews gewonnen wurden, sollen die Tonaufnahmen der Interviews transkribiert werden. Das Ziel einer Transkription ist, dass mündliche Gespräche dauerhaft in Schriftsprache verfügbar gemacht werden und so für die Auswertung genutzt werden können. Bereits bei der Transkription eines Gespräches spielt Interpretation eine große Rolle. Es gibt verschiedene Transkriptionskriterien. Die Auswahl orientiert sich am Ziel des Forschungsprozesses. Da bei der Forschung, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wird, das Wissen und die Erfahrungen der interviewten Personen im Vordergrund stehen, ist es nicht nötig jedes „ähm“ und jedes „mhm“ im Transkript zu vermerken (vgl. Langer 2010, S. 515-519). Aus diesem Grund soll hier eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ durchgeführt werden, da hier nur die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht. Bei dieser Art der Transkription werden Dialekte beseitigt und unvollständige Sätze werden vervollständigt. Es werden jedoch keine Angaben zu Sprechpausen, Betonungen usw. gegeben (vgl. Mayring 2016, S. 89-91). Trotzdem müssen bei der Transkription bestimmte Regeln befolgt werden, damit das vorhandene Material richtig aufbereitet werden kann, um die Daten anschließend auswerten und vergleichen zu können. Beispielsweise sollten in jedem Transkript allgemeine Angaben, wie Datum, Dauer und Ort der Aufnahme angegeben werden. Auch einige persönliche Grundinformationen über die interviewte Person (Alter, Herkunft, Geschlecht, Beruf, etc.) und auch eine kurze Schilderung der Interviewsituation können hilfreich sein (vgl. Langer 2010, S. 519-524).

9.6 Datenanalyse

Zur Analyse der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewählt (vgl. Mayring 2016). Durch diese Form der Analyse kann das Material Schritt für Schritt streng methodisch analysiert werden. Zu Beginn der Analyse muss ein Kategoriensystem entwickelt werden, welches sich aus dem Theorieteil der Arbeit ergibt. Die einzelnen Kategorien geben an, welche Informationen aus dem Material gefiltert

werden sollen. Deshalb ist die qualitative Inhaltsanalyse dafür geeignet auch große Textmengen zu analysieren. Durch die Einteilung in Kategorien sollen die wesentlichen Inhalte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage maßgeblich sind, erhalten bleiben (vgl. Mayring 2016, S. 114-116). Einzelne Daten aus unterschiedlichen Untersuchungen werden so zu neuen Einheiten zusammengesetzt (vgl. Scharf 2016, S. 269). Nachdem das Kategoriensystem entwickelt wurde, muss das aufbereitete, verschriftlichte Material Zeile für Zeile durchgearbeitet werden. Sobald eine Textstelle gefunden wird, die zu einer Kategoriendefinition passt, sollte eine Kategorie konstruiert und die Textstelle passend markiert werden. Anschließend soll eine Begriff oder ein Satz erstellt werden, der die Kategorie bezeichnen soll. Wird eine neue Textstelle gefunden, die nicht zum formulierten Begriff bzw. Satz passt, so muss eine neue Kategorie erstellt werden. Bei den erstellten Kategorien darf es zu keinen Überlappungen kommen. Sie müssen sich trennscharf unterscheiden lassen (vgl. Mayring 2016, S. 116-117). Die Textstellen innerhalb einer Kategorie sollten interne Homogenität aufweisen, während die Kategorien zueinander extern heterogen sein sollten (vgl. Scharf 2016, S. 270). Laut Mayring soll nach ca. 10-50% der Materialdurchsuchung das gesamte Kategoriensystem überarbeitet werden, falls sich die Analyse in die falsche Richtung bewegt und vom eigentlichen Forschungsvorhaben abkommt. In diesem Fall muss die Durchsuchung des Materials erneut begonnen werden. Um Textstellen zu den richtigen Kategorien zuzuordnen, schlägt Mayring die Verwendung von Ankerbeispielen (vgl. Mayring 2016 zit. n. Eckes/Six 1983, S. 118) und Kodierregeln vor. Ankerbeispiele beschreiben Textstellen, die für jede Kategorie entworfen werden und als Prototyp für diese Kategorie gesehen werden sollen. Kodierregeln werden angewendet, wenn Textstellen nicht eindeutig zu einer Kategorie zugeordnet werden können. Diese Regeln werden in einem Kodierleitfaden festgehalten und bei der ersten Materialdurchsuchung erprobt und danach, falls nötig, verändert (vgl. Mayring 2016, S. 117-120). Die nachfolgende Abbildung soll den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse nochmals grafisch darstellen:

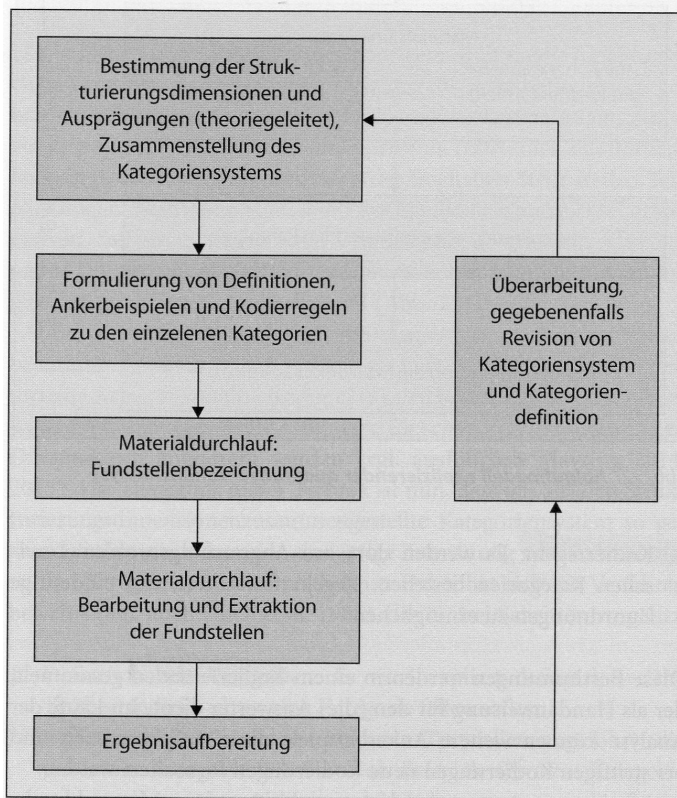


Abb. 7: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2016, S. 120)

Die qualitative Inhaltsanalyse wird durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion nach den ausgewählten Kategorien durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus der Textbearbeitung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche im Anhang der Arbeit zu finden ist. Die Begriffe sollen anhand dieses Beispiels erklärt werden (vgl. Kapitel 16.6).

Unt.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
4	1	1	Was mir spontan zu dieser Frage einfällt ist, man wächst hinein.	Mit der Zeit lernt man, einen Förderkurs zu leiten.	K12: (Nr.: 1, 3) - man lernt es mit der Zeit - Empathie
4	1	3	Ich denke, was besonders wichtig ist, ist die Empathie für die Kinder, dass man sich da eben gut hinein fühlen kann.	Man muss sich gut in Kinder hineinversetzen können.	

Untersuchung: Die Abkürzung Unt. steht für die durchgeführten Datenerhebungen (Interviews/ Stundenbeobachtungen). Die Datenerhebungen werden nummeriert, um den Überblick zu vereinfachen.

Seite: Die Abkürzung S. steht für die Seite, auf der sich der Textausschnitt befindet.

Nummer: Alle analysierten Textstellen werden ebenfalls durchnummeriert, um den Überblick zu vereinfachen.

Paraphrasierung: In dieser Spalte befinden sich die Textstellen, die zur Analysierung aus dem Textmaterial ausgewählt wurden.

Generalisierung: In dieser Spalte werden die Paraphrasierungen generalisiert, um sie allgemein gültig zu formulieren.

Reduktion: In der letzten Spalte wird die generalisierte Aussage auf die wesentliche Aussage reduziert und unter den Überkategorien zusammengefasst, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind.

9.7 Ethische Überlegungen

Bei jeder Art der Forschung müssen bestimmte Regeln berücksichtigt werden, damit ethische Grundprinzipien eingehalten werden. Im folgenden Kapitel sollen die wichtigsten ethischen Überlegungen in Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben dargestellt werden.

Der Forscher oder die Forscherin hat nicht nur Verantwortung gegenüber den Beteiligten, sondern trägt außerdem Verantwortung gegenüber dem Umfeld, der Institution, der scientific community und auch für sich selbst. Bevor eine qualitative Forschung durchgeführt werden kann, muss Vorarbeit geleistet werden. Forschungsbeziehungen müssen hergestellt werden, bevor Datenerhebungen durchgeführt werden können. Da diese Art der Forschung durch ihren sozialen Charakter geprägt ist, muss ein positives Klima zwischen dem Forscher/ der Forscherin und den Beforschten herrschen (vgl. Legutke & Schramm 2016 S. 108-109).

Für die vorliegende Forschung wurde Kontakt mit einem Institut aufgenommen, welches DaZ-Kurse für erwachsene Lernende anbietet. Die Kursleiterin wurde per Mail über das

Forschungsvorhaben informiert. Ebenfalls wurde eine Volksschule kontaktiert, welche DaZ-Kurse für Lernende im Kindesalter anbietet. Auch die Leiterin dieses Kurses wurde per Mail über das Forschungsvorhaben informiert. Mit beiden Lehrpersonen wurde ein Termin für ein mündliches Gespräch vereinbart. Die beforschten Personen müssen über das Forschungsvorhaben informiert werden und auch die Chance haben, Fragen stellen zu können. Auch über die genaue Nutzung der Daten und über den Schutz der Privatsphäre müssen die Forschungspartner und Forschungspartnerinnen informiert werden. Da die Sprachkursleiterinnen sehr gute Deutschkenntnisse haben, treten hier keine Probleme bei der sprachlichen Vermittlung des Forschungsvorhabens auf. Um die beforschten Personen vor Stress und Unbehagen zu schützen, dürfen keine Informationen vorenthalten werden. Die Transparenz der Forschung ist aus ethischen Gründen vorgegeben. Den beforschten Personen muss außerdem die Möglichkeit gegeben werden, nach Beendigung der Forschung Zugang zu den Forschungsergebnissen zu bekommen (vgl. Legutke & Schramm 2016, S. 108-109). Nicht nur die Sprachkursleiterinnen müssen ihre Zustimmung an der Teilnahme geben, sondern auch die Kursteilnehmer und die Kursteilnehmerinnen müssen dem Forschungsvorhaben zustimmen. Um eine Stundenbeobachtung in einer Volksschule durchführen zu können, muss der Stadtschulrat für Wien eine Genehmigung erteilen. Erst wenn diese Genehmigung unterzeichnet wurde, dürfen die Genehmigungen der Schüler und Schülerinnen eingeholt werden. Da Kinder im Volksschulalter jedoch noch nicht volljährig sind, müssen die Eltern der Schüler und Schülerinnen kontaktiert werden. Es werden Elternbriefe an die Eltern der Kinder, die an diesem DaZ-Kurs teilnehmen ausgesendet. Sowohl die Elternbriefe als auch die Bestätigungsschreiben, welche die erwachsenen Lernenden erhalten, sollten in leichter deutscher Sprache verfasst werden und wenn möglich neben Deutsch auch auf Englisch und eventuell noch in einer dritten Sprache, damit die Möglichkeit zum Verständnis des Inhaltes gegeben ist. Es muss davon ausgegangen werden können, dass der Inhalt verstanden wurde. Außerdem sollten die Forschungspartner und Forschungspartnerinnen keinerlei Bedrängnis zur Teilnahme empfinden (vgl. Legutke & Schramm 2016, S. 109-111). Als nächster Punkt soll hier auf die Vertraulichkeit der Daten eingegangen werden. Zu Beginn muss zwischen der Anonymisierung und der Pseudonymisierung von Daten unterschieden werden. Anonymisierung bedeutet, dass die Namen der beforschten Personen dem Forscher oder der Forschung nicht bekannt sind, wie das zum Beispiel beim Ausfüllen von anonymen Fragebögen der Fall ist. Sobald der Forscher oder die Forscherin die Namen der beforschten Personen kennt und die Namen bei der Aufbereitung der Daten entfernt, so wird von Pseudonymisierung gesprochen. Beispielsweise bei der Transkribierung von

Interviews muss außerdem beachtet werden, dass bestimmte Wörter neutralisiert oder ganz ausgelassen werden, die die Identität des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin verraten könnten (vgl. Legutke & Schramm 2016, S. 113). Da die Namen der Lehrpersonen, die für die Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit ausgewählt wurde, der forschenden Person bekannt waren, wurde bei den Transkripten pseudonymisiert. Alle der hier angeführten ethischen Überlegungen wurden bei der Durchführung dieser Forschung mit besten Wissen und Gewissen eingehalten.

9.8 Auswahl der Lehrpersonen

Die Auswahl der Lehrpersonen für die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Beide Lehrpersonen haben langjährige Erfahrung im DaZ-Unterricht.
- Die forschende Person hat bereits vor der empirischen Studie im Rahmen dieser Masterarbeit Unterrichtsbeobachtungen bei den Lehrpersonen durchgeführt und ist vom Unterrichtsstil der Lehrpersonen überzeugt.
- Beide Lehrpersonen haben sich jeweils auf eine Altersklasse von Lernenden (Erwachsene oder Kinder) spezialisiert und unterrichten ausschließlich diese Altersgruppe.

Lehrperson A:

Institution: Volksschule

Ausbildung: Studium an der Pädagogischen Hochschule, Ausbildung zur Förderlehrerin, Ausbildung „Elternwerkstatt“

Lernende: 5 Kinder (7-10 Jahre)

Kursbeschreibung: Förderkurs

Lehrperson B:

Institution: Volkshochschule

Ausbildung: Universitätsstudium DaF/DaZ, Auslandspraktikum, regelmäßige Fortbildungen

Lernende: 13 Erwachsene (18-48 Jahre)

Kursbeschreibung: Deutschkurs A2/2

Lehrperson A wurde durch persönliche Kontakte gefunden. Nach einem kurzen Informationsgespräch über den Forschungsablauf gab die Lehrperson ihr Einverständnis.

Lehrperson B wurde im Rahmen des Hospitationspraktikums im DaF/ DaZ Masterstudium gefunden und per Mail über das Forschungsvorhaben informiert. Auch hier kam es nach einem kurzen Informationsaustausch zu einer Zusage.

9.9 Kategorien

Das Kategoriensystem wurde, wie bereits im Kapitel Datenanalyse (vgl. Kapitel 9.6) erklärt, anhand des Theorieteils der Arbeit zusammengestellt. Die einzelnen Kategorien sollen nun näher erklärt werden.

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Durch diese Kategorie wurden Besonderheiten, die nicht mit dem Unterrichtsverlauf selbst zu tun haben, aus dem Material gefiltert. Besondere Beachtung liegt bei dieser Kategorie auf den räumlichen Gegebenheiten, der Kursdauer und der Kursteilnehmer-/ Kursteilnehmerinnenanzahl. Außerdem wurde der Kurseinstieg sowie auch das Ende des Kurses näher betrachtet und die Lehrpersonen wurden zu diesen Themen befragt. Im Theorieteil der Arbeit wurde unter dem Kapitel „DaZ-Kurse in Wien“ (vgl. Kapitel 3) genauer auf die Rahmenbedingungen eingegangen. Das Datenmaterial für diese Kategorie wurde aus den Unterrichtsbeobachtungen als auch aus den Interviews gewonnen.

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Bei dieser Kategorie liegt der Fokus auf den Reaktionen der Lehrpersonen auf Fehlverhalten und Unaufmerksamkeit der Lernenden. Die Art und die Häufigkeit der angewendeten Disziplinierungsmaßnahmen im Kurs sowie die Meinungen der Lehrpersonen zum Thema Disziplinierung, wurden in dieser Kategorie gesammelt. Das Thema der Disziplinierung wurde in dieser Arbeit im Kapitel „Ausbildung und Kompetenzen der Lehrperson“ theoretisch dargelegt (vgl. Kapitel 6). Auch die Daten für diese Kategorie wurden aus den Unterrichtsbeobachtungen sowie auch aus den Interviews gefiltert.

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Hier wurde untersucht, ob und wie die Lehrpersonen die Körpersprache, Mimik und Gestik im Kurs einsetzt und zu welchem Zweck die nonverbale Kommunikation angewendet wird. Auch im Interview wurde das Thema „nonverbale Kommunikation“ behandelt. Die Kapiteln „Lernende im Kindesalter“ (vgl. Kapitel 4), „Lernende im Erwachsenenalter“ (vgl. Kapitel 5) und „Korrektur bei mündlichen Fehlern“ (vgl. Kapitel 7.2) zeigen die theoretische Positionierung zu diesem Thema.

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Die Kategorie 4 beschäftigt sich mit allen Übungen und Aufgaben, die im Kurs zur Förderung des freien Sprechens eingesetzt wurden. Auch in den Interviews haben die Lehrpersonen weitere Methoden und Übungen genannt, durch die sie das freie Sprechen im Kurs mit den Lernenden üben. Im Theorieteil der Arbeit wurde das freie Sprechen im Kapitel „Sprechen“ behandelt (vgl. Kapitel 7).

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Die Kategorie 5 beschäftigt sich mit allen Übungen und Aufgaben, die im Kurs zur Förderung des gelenkten Sprechens eingesetzt wurden. Auch in den Interviews haben die Lehrpersonen weitere Methoden und Übungen genannt, durch die sie das gelenkte Sprechen im Kurs mit den Lernenden üben. Im Theorieteil der Arbeit wurde das gelenkte Sprechen auch im Kapitel „Sprechen“ behandelt (vgl. Kapitel 7).

Kategorie 6: Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden

Aus dem Material wurden bei dieser Kategorie alle Textstellen gefiltert, die Informationen über die Kommunikation zwischen den einzelnen Personen im Kurs geben. Das Hauptaugenmerk dieser Kategorie liegt auf der Aussprache der Lehrperson sowie auch auf der pronominalen Anredeform. Diese Kategorie bezieht sich ausschließlich auf die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen und ist im Theorieteil in mehreren Kapiteln verankert (vgl. Kapitel 4,5, 6 und 7).

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Fehler können auf viele unterschiedliche Arten und Weisen behandelt werden. Unter der Kategorie 7 wurden alle Reaktionen der Lehrpersonen auf fehlerhafte Aussagen im Kurs sowie auch die Meinungen der Lehrpersonen zum Thema Fehlerkorrektur im Interview

gesammelt. Im theoretischen Teil dieser Arbeit beschäftigt sich das Unterkapitel „Korrektur bei mündlichen Fehlern“ mit diesem Thema (vgl. Kapitel 7.2).

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Bei dieser Kategorie wurde untersucht, ob das Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen eher autoritär geprägt ist oder ob alle Beteiligten des Kurses einander gegenüber gleichgestellt sind. Auch die Mitbestimmung der Lernenden beim Unterrichtsverlauf wurde unter dieser Kategorie zusammengefasst. Ebenfalls wurden Aussagen der Lehrpersonen zum Thema „Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden“ im Interview zu dieser Kategorie hinzugefügt. Auch das Thema dieser Kategorie wird im Theorieteil der Arbeit in mehreren Kapiteln angesprochen (vgl. Kapitel 4,5 und 7).

Kategorie 9: Themenbereiche

Kategorie 9 beschreibt die inhaltlichen Themenbereiche, die in den Unterrichtsbeobachtungen behandelt wurden. Im Interview wurde nicht auf die Themenbereiche eingegangen. Die Kapitel „Lernende im Kindesalter“ und „Lernende im Erwachsenenalter“ beschäftigen sich ansatzweise mit diesem Thema (vgl. Kapitel 4 und 5).

Kategorie 10: Erklärungen der Lehrperson

Die Art und Weise, wie Lehrpersonen unterschiedliche Begriffe und Aufgabenstellungen im Unterricht erklären können, wurde unter dieser Kategorie zusammengefasst und ist im theoretischen Teil der Arbeit unter dem Kapitel „Ausbildung und Kompetenz der Lehrpersonen“ zu finden (vgl. Kapitel 6). Die Daten der Kategorie 10 stammen ausschließlich aus den Unterrichtsbeobachtungen, da dieses Thema im Interview nicht näher behandelt wurde.

Kategorie 11: Motivierung der Lernenden

Die Methoden, die von den Lehrpersonen verwendet wurden, um die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen zu motivieren und zu loben, wurden in der Kategorie 11 gesammelt. Wie auch bei Kategorie 10 stammen die erworbenen Daten ausschließlich aus den Unterrichtsbeobachtungen. Die Motivation der Lernenden wurde in den Kapiteln 4, 5, und 6 des Theorieteils herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4,5 und 6).

Kategorie 12: Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrperson

Kategorie 12 bezieht sich ausschließlich auf die durchgeführten Interviews mit den Lehrpersonen. Die Kategorie beschreibt die Eigenschaften, Erfahrungen und Kenntnisse, die eine Person haben muss, um eine bestimmte Altersklasse von Lernenden zu unterrichten (vgl. Kapitel 6).

Kategorie 13: Besonderheiten beim Unterrichten von Erwachsenen/ Verhalten von Erwachsenen

Unter diesem Punkt wurden alle Aussagen vom Interview der VHS-Lehrerin zusammengefasst, die ausschließlich für den Unterricht mit Erwachsenen gelten. Im Theorieteil der Arbeit beschäftigt sich das Kapitel „Lernende im Erwachsenenalter“ mit diesem Thema (vgl. Kapitel 5).

Kategorie 14: Besonderheiten beim Unterrichten von Kindern/ Verhalten von Kindern

Unter diesem Punkt wurden alle Aussagen vom Interview der VS-Lehrerin zusammengefasst, die ausschließlich für den Unterricht mit Kindern gelten. Im Theorieteil der Arbeit beschäftigt sich das Kapitel „Lernende im Kindesalter“ mit diesem Thema (vgl. Kapitel 4).

Kategorie 15: Ausbildung der Lehrperson

Kategorie 15 beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Ausbildungen, welche die Lehrpersonen in ihrer Laufbahn als DaZ-Lehrerinnen gemacht haben. Das Datenmaterial stammt aus den Interviews mit den Lehrerinnen. Diese Kategorie ist aus den theoretischen Kapiteln „DaZ-Kurse in Wien“ und „Ausbildung und Kompetenzen der Lehrpersonen“ entstanden (vgl. Kapitel 3 und 6).

10 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in Protokollen anhand des Beobachtungsleitfadens zusammengefasst und anschließend durch die qualitative Inhaltsanalyse mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung sollen hier unter den vorhandenen Kategorien dargestellt werden. Die Protokolle sind im Anhang der Arbeit zu finden (vgl. Kapitel 16.3).

10.1 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung VHS (Nr.1)

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Der DaZ-Kurs für erwachsene Lernende dauert in der Regel drei Einheiten lang (UB.1, S.1, Nr.1). Die Lernendengruppe war relativ groß. Es waren 13-17 Teilnehmer und Teilnehmerinnen (UB.1, S.1, Nr.2). Im Mittelpunkt des Raumes ist die Lehrperson gesessen. Die Tische der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen waren in einer U-Form um das Lehrerpult gestellt (UB.1, S.1, Nr.4). An den Wänden des Kursraumes sind einige Plakate gehangen, die Grammatikregeln gezeigt haben und die als Hilfestellungen dienen sollten (UB.1, S.1, Nr.5). Die Lehrperson hat sofort als sie den Raum betreten hat, pünktlich mit dem Kurs begonnen, obwohl sich einige Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen offensichtlich verspätet haben (UB.1, S.1, Nr.6 & 7). Während des Unterrichts wurde die Lehrperson oft unterbrochen, da manche der Lernenden zu spät zum Unterricht gekommen sind oder organisatorische Fragen zum Ablauf des Kurses hatten (UB.1, S.2, Nr.22). Nach der Hälfte des Kurses hatten die Lernenden eine 20 minütige Pause (UB.1, S.5, Nr.58). Als die Pause zu Ende war, sind noch nicht alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen zurück im Kursraum gewesen. Die Lehrperson hat jedoch trotzdem pünktlich mit dem Unterricht weitergemacht (UB.1, S.5, Nr.59). Der Kurs hatte kein offizielles Ende. Die Lernenden haben ihre Arbeit ohne Aufforderung beendet und sind einzeln aufgestanden, um den Kursraum zu verlassen (UB.1, S.6, Nr.72). Viele der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen haben den letzten Arbeitsauftrag nicht beendet (UB.1, S.6, Nr.73). Die Lehrperson hat sich von den Lernenden, die an ihr vorbeigegangen sind verabschiedet (UB.1, S.6, Nr.74).

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Während der Arbeitsphasen ist die Lehrperson manchmal aufgestanden und hat sich durch den Raum bewegt. Sie ist hauptsächlich zu den Lernenden gegangen, die unaufmerksam waren und hat versucht zu helfen (UB.1, S.1, Nr.11). Allgemein wurden

Störfaktoren von der Lehrperson aber eher nicht explizit angesprochen (UB.1, S.2, Nr.14). Als die Lehrperson an der Tafel geschrieben hat, haben die Lernenden begonnen sich zu unterhalten. Die Lehrperson hat die Gruppe gebeten aufmerksam zu sein (UB.1, S.3, Nr.40). Als einige der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beim Laufdiktat geschummelt haben, hat die Lehrperson die Lernenden zwar ermahnt, jedoch in einer sehr humorvollen Art, welche die Lernenden nicht wirklich ernst genommen haben (UB.1, S.4, Nr.51). Ein einziges Mal hat die Lehrperson einen Kursteilnehmer direkt ermahnt, indem sie ihm seine schlechten Leistungen vor Augen geführt hat (UB.1, S.4-5, Nr.54).

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Die Lehrperson hat beim Sprechen im Stehen auf die sitzenden Lernenden hinab geblickt (UB.1, S.1, Nr.12). Außerdem wurde beobachtet, dass die Lehrperson beim Sprechen fast durchgehend gelächelt hat und all ihre Aussagen durch Gestik und Mimik verstärkt hat (UB.1, S.2, Nr.15).

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Das freie Sprechen wurde im Unterricht sehr oft geübt. Gleich zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit sollten die Lernenden die Themenbereiche der letzten Kurseinheit mit dem Sitzpartner oder der Sitzpartnerin besprechen (UB.1, S.1, Nr.9). Auch durch den Austausch über Erfahrungen aus dem Herkunftsland zu bestimmten Themen wurde das freie Sprechen in Kleingruppen geübt (UB.1, S.3, Nr.42). Die Lehrperson hat auch Gespräche zwischen den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen zugelassen, die nicht direkt mit dem Themenbereich der Unterrichtseinheit zu tun hatten (UB.1, S.4, Nr.45 & 65). Oft ist es auch vorgekommen, dass Lernende ohne Aufforderung Geschichten aus ihrem Leben erzählt haben, die zum Thema gepasst haben. Die Lehrperson hat die Erzählungen zugelassen und hat die Lernenden nicht unterbrochen (UB.1, S.4, Nr.52 & 60). Bei einer weiteren Übung wurden die Lernenden in Kleingruppen eingeteilt und ihnen wurde eine Bildgeschichte ausgeteilt. Die Lernenden sollten nun in der Gruppe mündlich besprechen, wie der Verlauf der Geschichte aussieht (UB.1, S.6, Nr.70). Auch bei dieser Übung wurde das freie Sprechen in der Kleingruppe geübt.

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Das gelenkte Sprechen wurde, zum Beispiel, durch das gemeinsame mündliche Bearbeiten eines Lückentexts in Partnerarbeit mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin oder auch im Plenum an der Tafel geübt (UB.1, S.2, Nr.17 & 27). Auch

durch das mündliche Antworten „im Chor“ wurde das gelenkte Sprechen geübt (UB.1, S.3, Nr.35). Bei einer weiteren Übung hat die Lehrperson ein Verb an das Whiteboard geschrieben und einzelne Lernende ausgewählt, die mit diesem Satzglied Sätze zum Thema Gesundheit bilden sollten (UB.1, S.5, Nr.55). Eine ähnliche Übung wurde auch in Partnerarbeit durchgeführt. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sollten sich gegenseitig mündlich Aufforderungen zum Thema Gesundheit geben (UB.1, S.5, Nr.57).

Kategorie 6: Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden

Alle Beteiligten am Unterrichtsgeschehen haben sich geduzt (UB.1, S.1, Nr.8). Die Kursleiterin ist beim Sprechen meistens hinter ihrem Pult gestanden und alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen haben zu ihr geschaut. Die Kommunikation war also meistens lehrerzentriert (UB.1, S.1, Nr.10). Sobald die Lehrperson mit den Lernenden kommuniziert hat, ist ihre Aussprache sehr deutlich und langsam geworden (UB.1, S.2, Nr.22). Ein weiterer interessanter Aspekt an der Kommunikation zwischen der Lehrperson und den erwachsenen Lernenden war, dass die Kursleiterin die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen fast immer nur als Gruppe und fast nie als einzelne Personen angesprochen hat (UB.1, S.2, Nr.25, 36, & 56). Sobald die Lehrperson Fragen an die Gruppe gestellt hat, haben die Lernenden selbstständig geantwortet, ohne von der Lehrperson aufgefordert zu werden (UB.1, S.2, Nr.28). Die Kursleiterin hat auch Geschichten aus ihrem Privatleben erzählt, um die Lernenden zum Sprechen zu motivieren (UB.1, S.5, Nr.61).

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Die Lehrperson hat Fehler der erwachsenen Lernenden überwiegend durch Reparatur der fehlerhaften Stelle verbessert (UB.1, S.2, Nr.20). Manchmal hat die Kursleiterin die Lernenden auch auf die fehlerhafte Stelle aufmerksam gemacht, indem sie auf eine gewisse Grammatikregel verwiesen hat (UB.1, S.3, Nr.39). Die Reparatur wurde meistens durch die Verwendung der Körpersprache, Gestik und Mimik hervorgehoben (UB.1, S.2, Nr.21). Zeitweise hat die Lehrperson die Lernenden auch aufgefordert, sich gegenseitig zu verbessern (UB.1, S.3, Nr.34). Bei Übungen zum freien Sprechen, wie zum Beispiel Erzählungen von Erlebnissen, wurden fehlerhafte Aussagen nur von der Lehrperson angesprochen, wenn durch den Fehler die Aussage des Satzes nicht mehr verständlich war (UB.1, S.3, Nr.43 & 53). Die Aussprache mancher Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen hat die Lehrperson verbessert, indem sie den Satz nochmal langsam und deutlich nachgesprochen und somit unmittelbar korrigiert hat (UB.1, S.5, Nr.62 & 68).

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Während der Arbeitsphasen hat sich die Lehrperson auch oft zurückgenommen und die Lernenden selbstständig arbeiten lassen, ohne einzugreifen (UB.1, S.2, Nr.18). Interessant war auch zu sehen, dass die Wortmeldungen der Lernenden von der Lehrperson in den Unterrichtsverlauf einbezogen wurden (UB.1, S.2, Nr.26). Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen konnten den Unterrichtsverlauf dadurch auch beeinflussen. Außerdem wurden Zwischenrufe der Lernenden von der Lehrperson nicht unterbunden (UB.1, S.2, Nr.29). Aufforderungen von der Lehrperson wurden nicht immer von allen Lernenden ernst genommen oder umgesetzt (UB.1, S.2, Nr.31). Wenn die Kursleiterin jedoch einen Befehl nochmal verdeutlicht ausgesprochen hat, haben die Lernenden gefolgt (UB.1, S.4, Nr.49). Bei manchen Übungen hat sich die Lehrperson mit den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen auf dasselbe Niveau begeben, indem sie bei den Übungen mitgemacht hat (UB.1, S.4, Nr.50). Die Kursleiterin hat außerdem zeitweise mehrere Übungen zur Auswahl gestellt und die Lernende durch Abstimmung entscheiden lassen, welche Übung im Unterricht durchgeführt wurde (UB.1, S.6, Nr.69).

Kategorie 9: Themenbereiche

In diesem Sprachkurs wurden von den Lernenden Themenbereiche bearbeitet, die aus der Erfahrungswelt von erwachsenen Personen stammen. Es wurde zum Beispiel über die verschiedenen Arten von Krankenversicherungen gesprochen, aber auch über den Ablauf einer ärztlichen Untersuchung und darüber, wie man Krankheiten vorbeugen kann (UB.1, S.1, Nr.3).

Kategorie 10: Erklärungen der Lehrperson

Die Lehrperson ist sowohl auf inhaltliche als auch auf organisatorische Fragen immer sehr ausführlich eingegangen (UB.1, S.2, Nr.23). Um zum Beispiel unbekannte Begriffe zu erklären, hat die Kursleiterin auch manchmal Erklärungen an das Whiteboard gezeichnet, die Begriffe mit Worten beschrieben oder sie pantomimisch dargestellt (UB.1, S.2-3, Nr.32 & 64). Sehr selten wurde auch Englisch als Hilfestellung zur Begriffserklärung verwendet (UB.1, S.3, Nr.33). Die Kursleiterin hat zum Teil auch Fachbegriffe zur Erklärung der Grammatik verwendet (UB.1, S.2, Nr.22 & 41). Oft wurden auch Lernende selbst von der Lehrperson gebeten, der Gruppe einen Begriff zu erklären (UB.1, S.4, Nr.47). Nicht jede Übung oder Aufgabenstellung wurde von der Lehrerin erklärt. Manche Übungen oder Aufgaben wurden einfach ohne weitere Erklärungen durchgeführt (UB.1, S.5, Nr.63).

Manchmal hat die Lehrperson einzelnen Lernenden auch individuelle Hilfestellungen gegeben, indem sie den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen einzeln Begriffe erklärt hat (UB.1, S.6, Nr.71).

Kategorie 11: Motivierung der Lernenden

Richtige Aussagen der Lernenden wurden durch die Lehrperson immer durch ein lächelndes Gesicht oder ein Nicken bestätigt (UB.1, S.2, Nr.16). Auch durch gutes Zureden und durch freundliche Gesten hat die Lehrerin die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen immer wieder zu motivieren versucht (UB.1, S.3, Nr.37 & 44). Wenn die Lernenden unaufgefordert Geschichten zum Thema der Unterrichtseinheit erzählt haben, hat sich die Lehrperson für die Beiträge bedankt (UB.1, S.4, Nr.46). In der beobachteten Unterrichtseinheit hat außerdem durchgehend eine positive Stimmung geherrscht (UB.1, S.6, Nr.66).

10.2 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung VS (Nr. 2)

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Der Förderkurs hat eine Einheit lang gedauert (UB.2, S.1, Nr.1) und die Lernendengruppe war sehr klein, da der Förderkurs nur von 5 Kindern besucht wurde (UB.2, S.1, Nr.2). Der Raum, in dem der Kurs stattgefunden hat, war sehr klein und die Lernenden sind zusammen mit der Lehrperson an einem Tisch gesessen (UB.2, S.1, Nr.4). Viele Grammatikplakate, aber auch Klassenschmuck sind an den Wänden des Kursraumes gehangen (UB.2, S.1, Nr.5). Die Kinder wurden von der Lehrperson einzeln in den Kursraum geholt (UB.2, S.1, Nr.6). Die Lehrerin hat erst mit dem Kurs begonnen, als alle Kinder da waren. Organisatorische Fragen wurden ausschließlich vor dem Kursbeginn besprochen (UB.2, S.1, Nr.7 & 9). Am Ende des Kurses haben sich alle Kinder mit einem Händedruck von der Lehrerin verabschiedet (UB.2, S.7, Nr.91). Jedes Kind hat seine Arbeit fertiggestellt, bevor es den Kursraum verlassen hat (UB.2, S.7, Nr.92).

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Im Förderkurs wurden die Lernenden sehr oft durch Blicke der Lehrperson ermahnt (UB.2, S.2, Nr.12 & 21). Auch erzieherische Maßnahmen wurden im Unterricht von der Lehrerin durchgeführt (UB.2, S.3, Nr.36/ UB.2, S.4, Nr.57/ UB.2, S.5, Nr. 65/ UB.2, S.6, Nr.86). Sobald der Lärmpegel gestiegen ist, hat die Kursleiterin den Kindern ein Handzeichen gegeben, ist selbst etwas lauter geworden oder hat ganz aufgehört zu sprechen, bis es

wieder leise im Raum war (UB.2, S.3, Nr.42 & 46/ UB.2, S.5, Nr. 65). Die Kinder wurden von der Lehrperson auf ihr störendes Verhalten hingewiesen (UB.2, S.4, Nr.56). Die Kursleiterin hat auch darauf geachtet, dass die Arbeitsplätze der Lernenden sauber und aufgeräumt waren (UB.2, S.4, Nr.58). Die Lehrperson hat ihre Aufforderungen manchmal durch eine Berührung verdeutlicht (z.B an der Schulter) (UB.2, S.4, Nr.61). Kinder, die nicht aufmerksam waren oder Regeln nicht befolgten, durften nicht an allen Aktivitäten teilnehmen (UB.2, S.5, Nr.64).

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Sowohl Gestik und Mimik als auch die Körpersprache wurden von der Lehrerin sehr vielfältig eingesetzt. Vor allem hat die Lehrperson ihre Mimik verwendet, um Aussagen zu verdeutlichen (UB.2, S.1-2, Nr.11, 15 & 27), um Spannung aufzubauen und die Kinder zu motivieren (UB.2, S.2, Nr.31/ UB.2, S.6, Nr.76 & 78), aber auch, um die Kinder nach einer richtigen Antwort zu loben (UB.2, S.6, Nr.72). Mit unterschiedlicher Gestik hat die Lehrerin versucht, die Kinder zum Sprechen zu motivieren (UB.2, S.2, Nr.29). Bei Gesprächen mit Kindern hat die Lehrperson immer darauf geachtet, dass sie mit den Kindern auf gleicher Augenhöhe war (UB.2, S.6, Nr.84).

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Das freie Sprechen wurde im Unterricht durch persönliche Erzählungen und Phantasieerzählungen geübt. Die Kinder sollten beispielsweise erzählen, was sie gerne essen, wie ihr Kinderzimmer zuhause aussieht (UB.2, S.5, Nr.66 & 70) und wie sie sich ihr Traumzimmer vorstellen (UB.2, S.6, Nr.79).

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Das gelenkte Sprechen wurde im Unterricht hauptsächlich geübt, indem Beispielsätze vorgegeben wurden, welche die Kinder mit persönlichen Angaben wiedergeben sollten (UB.2, S.2, Nr.16 & 18/ UB.2, S.5, Nr.69/ (UB.2, S.5-6, Nr.71). In einer weiteren Übung hat die Lehrperson die Kinder gebeten, verschiedene Satzglieder in einem Satz durch neue Wörter zu ersetzen, um so neue Sätze zu kreieren (UB.2, S.3, Nr.34). Auch das laute Vorlesen und das Ansagen von Wörtern im Plenum wurde beim Unterricht mit den Kindern praktiziert (UB.2, S.3, Nr.43/ UB.2, S.5, Nr.63).

Kategorie 6: Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden

Alle Beteiligten des Förderkurses haben sich untereinander geduzt (UB.2, S.1, Nr.8). Die Lehrperson hat, sobald sie mit den Kindern gesprochen hat, sehr genau auf eine deutliche und richtige Aussprache geachtet (UB.2, S.1, Nr.10). Sobald die Lehrperson das Wort ergriffen hat, waren die Schüler und Schülerinnen sofort still (UB.2, S.4, Nr.53). Auch die Lehrperson hat den Kindern aufmerksam zugehört, wenn diese über gemachte Erlebnisse erzählt haben. Manchmal wurde sogar nachgefragt (UB.2, S.6, Nr.74).

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Fehler wurden im Förderkurs hauptsächlich durch Reparatur durch die Lehrperson (UB.2, S.2, Nr.23), durch gemeinsame Reparatur der Lehrperson und des Schülers oder der Schülerin (UB.2, S.2, Nr.23) oder durch die Aufforderung zur Wiederholung der Aussage (UB.2, S.3, Nr.44) durchgeführt. Bei Übungen zum freien Sprechen wurden fehlerhafte Aussagen nicht angesprochen und trotzdem wurde in fast jedem Fall gelobt (UB.2, S.3, Nr.33). Falsche Aussagen wurden nur korrigiert, wenn sie das Verständnis der Aussage behindert haben (UB.2, S.6, Nr.80). Die Lehrperson hat den Kindern durchgehend versucht zu vermitteln, dass Fehler nichts Negatives sind. Aus diesem Grund wurden Fehler nie negativ bewertet (UB.2, S.3, Nr.38/ UB.2, S.7, Nr.90). Umgangssprachliche Aussprache wurde ebenfalls von der Lehrperson angesprochen, erklärt und richtig gestellt (UB.2, S.3, Nr.40). Manche Kinder haben sich auch gegenseitig unaufgefordert verbessert (UB.2, S.6, Nr.81).

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Aufforderungen, die die Lehrperson an die Kinder gestellt hat, wurden ausnahmslos von den Kindern ausgeführt (UB.2, S.2, Nr.13). Die Schüler und Schülerinnen haben immer aufgezeigt, wenn sie etwas sagen wollten und sie haben gewartet, bis die Lehrerin ihnen das Wort erteilt hat (UB.2, S.2, Nr.22 & 24). Meistens wollten alle Kinder etwas sagen (UB.2, S.2, Nr.28/ UB.2, S.6, Nr.75). Die Lehrperson hat jedoch versucht auch eher ruhige Kinder zum Sprechen zu bewegen (UB.2, S.3, Nr.35). Auch wenn die Lehrerin zur ganzen Gruppe gesprochen hat, wurden immer „Du-Botschaften“ verwendet. Die Kinder wurden nie als Gruppe angesprochen (UB.2, S.4, Nr.49). Die Förderkurs war eher lehrerzentriert ausgerichtet (UB.2, S.4, Nr.60). Die Lehrperson selbst hat bei keiner Übung mitgemacht und auch bei keinem Spiel mitgespielt, sondern immer den Überblick bewahrt. Hin und wieder hat die Lehrperson einzelnen Kindern individuelle Hilfestellungen gegeben (UB.2,

S.6, Nr.83). Hatten die Schüler und Schülerinnen während der Arbeitsphase eine Frage, sind sie selbstständig zum Platz der Lehrperson gegangen (UB.2, S.7, Nr.88).

Kategorie 9: Themenbereiche

Im Förderkurs wurden vorwiegend Themen behandelt, die im Leben von Kindern eine wichtige Rolle spielen. Es wurde zum Beispiel besprochen, wie sich die Kinder das perfekte Kinderzimmer vorstellen und welche Phantasiegegenstände sie gerne in ihrem Zimmer hätten (UB.2, S.1, Nr.3).

Kategorie 10: Erklärungen der Lehrperson

Die Lehrperson hat sowohl Aufgabenstellungen, als auch fremde Begriffe sehr häufig durch Beispiele (UB.2, S.2, Nr.14/ (UB.2, S.6, Nr.77) oder durch Umschreibungen mit eigenen Worten erklärt (UB.2, S.2, Nr.25). Manchmal wurden auch Kinder gebeten den anderen Kindern einen Begriff mit ihren eigenen Worten zu erklären (UB.2, S.2, Nr.32). Viele Erklärungen der Lehrperson waren sehr ausführlich und genau, damit auch wirklich alle Kinder verstehen, worum es geht (UB.2, S.3, Nr.39). Um grammatische Phänomene zu erklären, hat die Kursleiterin auch visuelle Hilfsmittel in Form von Tabellen und Bildern genutzt (UB.2, S.3, Nr.47). Nach jeder Erklärung hat die Lehrperson auf das zustimmende Nicken der Lernenden gewartet, bevor sie mit dem Unterricht fortgefahren ist (UB.2, S.4, Nr.50). Es wurden bei der Erarbeitung der Grammatik keine Fachbegriffe verwendet (UB.2, S.4, Nr.48).

Kategorie 11: Motivierung der Lernenden

Die Lehrperson hat die Schüler und Schülerinnen fast nach jeder Aussage, egal ob richtig oder falsch, durch eine Aussage (UB.2, S.2, Nr.17 & 30/ UB.2, S.3, Nr.45/ UB.2, S.4, Nr.54/ (UB.2, S.7, Nr.89), ein Lächeln (UB.2, S.2, Nr.19) oder eine Geste (UB.2, S.5, Nr.67) gelobt. Auch zwischendurch hat die Lehrperson motivierende Worte für die ganze Klasse gefunden, indem sie den Kindern immer wieder gut zugeredet und sie für ihre Ausdauer gelobt hat (UB.2, S.3, Nr.37/ UB.2, S.4, Nr.59/ UB.2, S.6-7, Nr.87). Bei Lernspielen hat die Lehrperson auch oft ihre Stimme verstellt, um Spannung aufzubauen (UB.2, S.3, Nr.41). Oft wurden die Kinder auch von der Kursleiterin motiviert, indem die Lehrperson die Kinder vor angebliche große Herausforderungen gestellt hat (UB.2, S.4, Nr.55). Auch Belohnungen durch kleine Aufmerksamkeiten, wie zum Beispiel ein Stück Schokolade oder einen Stempel, wurden verwendet, um die Kinder zu motivieren (UB.2, S.4, Nr.52/ UB.2, S.6, Nr.85).

11 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden transkribiert und anschließend durch die qualitative Inhaltsanalyse, mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung werden hier unter den vorhandenen Kategorien dargestellt. Die Transkripte der Interviews sind im Anhang der Arbeit zu finden (vgl. Kapitel 16.4).

11.1 Auswertung des Interviews VHS (Nr. 3)

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Die Lehrperson gibt an, dass es zu Beginn des Kurses keine festen Rituale gibt, die immer durchgeführt werden (Int.3, S.2, Nr.22). Manchmal wird der Ablauf des Kurses zu Beginn erklärt (Int.3, S.2, Nr.23). Am Ende des Kurses werden noch die Hausaufgaben besprochen (Int.3, S.4, Nr.41) und es werden offene Fragen geklärt (Int.3, S.4, Nr.42).

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Die Lehrperson ist der Meinung, dass Disziplinierungsmaßnahmen im Erwachsenenunterricht unpassend sind (Int.3, S.2, Nr.16/ Int.3, S.4, Nr.40).

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Körpersprache, Gestik und Mimik werden von der Lehrerin statt Englisch eingesetzt, um Wörter zu erklären (Int.3, S.3, Nr.24).

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Zum freien Sprechen vor der Gruppe wird im Unterricht niemand gezwungen (Int.3, S.3, Nr.26/ Int.3, S.4, Nr.36). Um das freie Sprechen mit den Lernenden zu üben, führt die Lehrerin oft kulturelle Vergleiche mit den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen durch, bei denen sie sich über ihre Erfahrungen und Herkunftsländer austauschen können (Int.3, S.3, Nr.31). Auch Gesprächskonstruktionen nach dem Fremdsprachenwachstum und das analytische Hören werden von der Kursleiterin angewendet (Int.3, S.3, Nr.32 & 33). Manchmal werden aber auch in Kleingruppen Geschichten zu Bildern verfasst, um das freie Sprechen zu üben (Int.3, S.3, Nr.34).

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Übungen zum gelenkten Sprechen sucht sich die Lehrperson manchmal aus den Lehrbüchern (Int.3, S.3, Nr.27). Auch die Sprechübungsgymnastik kommt zur Anwendung, um das gelenkte Sprechen zu üben (Int.3, S.3, Nr.28). Manchmal lässt die Lehrerin die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen auch gemeinsam laut vorsprechen (Int.3, S.3, Nr.29) oder führt mit den Lernenden ein mündliches Tafeldiktat durch (Int.3, S.3, Nr.30).

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Die Lehrperson gibt beim Interview an, dass fehlerhafte Aussagen bei Übungen zum freien Sprechen von ihr generell nicht korrigiert werden (Int.3, S.4, Nr.37). Bei Übungen zum gelenkten Sprechen werden Fehler jedoch schon angesprochen (Int.3, S.4, Nr.39).

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Das Verhältnis zwischen der Kursleiterin und den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen schätzt die Lehrerin als partnerschaftlich ein. Sie ist der Meinung, dass sie mit den Lernenden auf einer Ebenen steht (Int.3, S.2, Nr.19). Die Atmosphäre im Kurs ist daher immer sehr angenehm (Int.3, S.2, Nr.17) und die Lernenden sind der Lehrperson dankbar für die Unterstützung, die sie ihnen gibt (Int.3, S.2, Nr.15). Um dieses positive Verhältnis zwischen allen Beteiligten aufrecht zu erhalten, ist es der Lehrerin besonders wichtig, dass im Kurs niemand bloßgestellt werden darf (Int.3, S.4, Nr.35).

Kategorie 12: Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrperson

Für den Unterricht mit erwachsenen Lernenden sieht es die Kursleiterin als hilfreich an, wenn man als Lehrperson selbst bereits eine neue Sprache gelernt hat, die, wenn möglich, auch ein anderes Schriftbild, als die deutsche Sprache hat, da man sich so gut in die Lernenden hineinversetzen kann (Int.3, S.1, Nr.1). Außerdem kann es hilfreich sein, wenn man als Lehrperson selbst einen Kulturschock erlebt hat und weiß, wie sich das anfühlt (Int.3, S.1, Nr.2). Zu den persönlichen Eigenschaften, die eine gute Lehrperson ausmachen, zählt die Kursleiterin die Liebe zu anderen Menschen (Int.3, S.1, Nr.3), den Sinn für Humor, Empathie und Geduld (Int.3, S.1, Nr.4). Auch Fachwissen über den Spracherwerb (Int.3, S.1, Nr.5) sowie über Methodik oder Didaktik (Int.3, S.1, Nr.7), sieht die Lehrperson als sehr wichtig an und außerdem sollte eine Lehrperson mit dem

aktuellen Forschungsstand zum Thema vertraut sein (Int.3, S.1, Nr.6). Als Lehrperson muss man, laut der Kursleiterin, immer offen sein für Neues (Int.3, S.4, Nr.45).

Kategorie 13: Besonderheiten beim Unterrichten von Erwachsenen/ Verhalten von Erwachsenen

Erwachsene Lernende haben sehr oft außerhalb des Kurses keine Möglichkeit ihr erworbenes Sprachwissen anzuwenden, da manche von ihnen sehr isoliert sind und keinen Kontakt zu Personen haben, die Deutsch sprechen (Int.3, S.2, Nr.12). Viele Erwachsene haben außerdem persönliche Belastungen zu bewältigen, die sich auf das Sprachenlernen auswirken können (Int.3, S.2, Nr.13). Eine weitere Besonderheit beim Unterricht mit erwachsenen Lernenden ist für die Kursleiterin, dass die Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen in den Kurs kommen (Int.3, S.2, Nr.14). Aus diesem Grund sieht es die Lehrperson als sehr wichtig an, den erwachsenen Lernenden in erster Linie zu vermitteln, wie selbstständig gelernt und wie die eigenständige Wissensaneignung, auch nach Ende des Kurses, von den Erwachsenen umgesetzt werden kann (Int.3, S.2, Nr.18). Die Lernenden sollten daher auch auf keinen Fall zum Sprechen gezwungen werden (Int.3, S.3, Nr.25). Bei Erwachsenen muss außerdem besonders viel Rücksicht auf das Privatleben genommen werden (Int.3, S.2, Nr.21). Die Lehrperson ist mit den Erwachsenen nicht so streng (Int.3, S.2, Nr.20), da diese den Kurs ja mehr oder weniger freiwillig besuchen (Int.3, S.4, Nr.44). Auch die Notengebung und die Beurteilung von Leistungen fällt beim Unterricht mit erwachsenen Lernenden weg (Int.3, S.4, Nr.43).

Kategorie 15: Ausbildung der Lehrperson

Die Kursleiterin hat an der Universität Wien „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ studiert (Int.3, S.2, Nr.8). Anschließend absolvierte sie ein Auslandspraktikum in Ägypten (Int.3, S.2, Nr.9). Durch einen Freund, der die Ausbildung zum Sprachlehrer an der Volkshochschule gemacht hat, konnte die Lehrerin viel über die Methode des Fremdsprachenwachstums lernen (Int.3, S.2, Nr.10). Auch jetzt besucht die Kursleiterin noch regelmäßig Fortbildungen, um immer am neuesten Stand zu sein (Int.3, S.2, Nr.11).

11.2 Auswertung des Interviews VS (Nr.4)

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Zu Beginn des Förderkurses gibt es, laut der Kursleiterin, keine festen Rituale, die sich jede Stunde wiederholen (Int.4, S.3, Nr.26). Oft werden die Kinder nach ihrem Befinden befragt (Int.4, S.3, Nr.27) oder es werden die Hausaufgaben besprochen (Int.4, S.3, Nr.30). Es dauert bis der Kurs beginnt, da die Kinder einzeln von der Lehrperson aus der Klasse geholt werden (Int.4, S.3, Nr.29). Auch das Ende des Kurses ist nicht immer gleich (Int.4, S.5, Nr.52). Meistens wird die Hausaufgabe am Ende der Stunde besprochen (Int.4, S.5, Nr.53) oder es wird ein Abschlussspiel gespielt (Int.4, S.5, Nr.54).

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Die Lehrperson sieht es als ihre Pflicht an, den Kindern auch hin und wieder Grenzen zu setzen (Int.4, S.2, Nr.20). Gehorsam, Regeln und Strukturen im Unterricht sind der Kursleiterin sehr wichtig (Int.4, S.3, Nr.25/ Int.4, S.5, Nr.49). Maßnahmen zur Disziplinierung haben beim Unterricht mit Kindern einen hohen Stellenwert (Int.4, S.4-5, Nr.48). Die Lehrerin versucht sie jedoch so humorvoll wie möglich umzusetzen (Int.4, S.3, Nr.33) und nur in passenden Situationen zu disziplinieren (Int.4, S.5, Nr.51).

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Körpersprache, Gestik und Mimik werden von der Lehrperson hauptsächlich verwendet, um Verständnisprobleme zu beseitigen (Int.4, S.2, Nr.11). Auch zur Disziplinierung wird diese Art der Kommunikation von der Lehrperson genutzt (Int.4, S.3, Nr.31 & 32).

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Im Förderkurs lässt die Kursleiterin die älteren Schüler und Schülerinnen gerne über ihr Befinden sprechen (Int.4, S.3, Nr.28). Bei jüngeren Lernenden lässt die Lehrerin die Kinder zu selbst gemalten Zeichnungen sprechen (Int.4, S.4, Nr.45). Im Förderkurs werden außerdem oft aktuelle Themen (Int.4, S.4, Nr.42), schulinterne Konfliktsituationen zwischen den Kindern (Int.4, S.4, Nr.43) und auch Unterschiede zwischen Kulturen und Werten besprochen (Int.4, S.4, Nr.44).

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Das gelenkte Sprechen wird durch gemeinsames Wiederholen von Analogiesätzen (Int.4, S.3, Nr.35) oder durch das Sprechen im Spiel (Int.4, S.3-4, Nr.37/ Int.4, S.4, Nr.38) geübt.

Auch die Arbeit mit Wortkärtchen (Int.4, S.4, Nr.40) und bewegte Übungen werden von der Lehrperson zu diesem Thema oft durchgeführt (Int.4, S.4, Nr.41).

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Fehlerhafte Aussagen der Kinder werden durch Wiederholung, Spiegelung und Paraphrasierung von der Lehrperson korrigiert (Int.4, S.4, Nr.47).

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Für die Kinder ist die Kursleiterin neben einer Lehrerin auch eine Erzieherin (Int.4, S.2, Nr.9). Sogar mit Problemen kommen die Kinder oft zu der Lehrerin (Int.4, S.2, Nr.10). Die persönliche Beziehung zwischen den Schülern/ Schülerinnen und der Lehrperson ist der Lehrerin sehr wichtig (Int.4, S.2, Nr.18). Außerdem müssen alle Beteiligten im Unterricht wertschätzend miteinander umgehen (Int.4, S.2, Nr.21). Aus diesem Grund dürfen die Kinder auch im Unterricht mitbestimmen. Die Lehrperson versucht die Gefühle und Bedürfnisse der jungen Lernenden in den Unterricht einzubeziehen (Int.4, S.2-3, Nr.23). Auch Diskussionen im Förderkurs sind möglich. Die Lehrperson und auch die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Meinung frei auszusprechen (Int.4, S.3, Nr.24). Ein weiterer wichtiger Punkt ist für die Kursleiterin, dass Kinder Erwachsenen gegenüber höflich sein müssen (Int.4, S.5, Nr.50). Die Kinder zeigen ihre Dankbarkeit gegenüber der Lehrerin oft durch kleine nonverbale Gesten (Int.4, S.5, Nr.57).

Kategorie 12: Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrperson

Um Kinder unterrichten zu können, benötigt man viel Erfahrung (Int.4, S.1, Nr.1 & 2). Man muss sich in Kinder hineinversetzen können (Int.4, S.1, Nr.3), die Arbeit mit Kindern gerne machen (Int.4, S.1, Nr.4), einfühlsam sein und viel Geduld haben (Int.4, S.1, Nr.5). Als Lehrperson von Kindern muss man andererseits auch Führung übernehmen können (Int.4, S.1, Nr.6).

Kategorie 14: Besonderheiten beim Unterrichten von Kindern/ Verhalten von Kindern

Eine besondere Schwierigkeit beim Unterrichten von Kindern ist, dass sie oft noch nicht Schreiben oder Lesen können (Int.4, S.2, Nr.12) und dass Kinder manchmal sehr schüchtern sind (Int.4, S.2, Nr.13). Andererseits lassen sich die jungen Schüler und Schülerinnen oft sehr einfach motivieren und für etwas begeistern (Int.4, S.2, Nr.14) und sie sind außerdem sehr spontan (Int.4, S.2, Nr.20). Kinder sind sehr natürlich und zeigen immer, wie sie sich gerade fühlen (Int.4, S.5, Nr.55). Durch das Lernen im Spiel kann man

bei ihnen unglaublich viel erreichen (Int.4, S.2, Nr.16), da Kinder viel leichter lernen, wenn sie Freude am Unterricht haben (Int.4, S.2, Nr.17). Im Alter zwischen 6 und 10 Jahren können die Lernenden noch nicht auf gelernte Regeln zurückgreifen (Int.4, S.3, Nr.34). Aus diesem Grund ist es sinnlos im Unterricht auf Regeln oder Grammatikwissen aufzubauen (Int.4, S.3, Nr.36). Da die Lernenden noch sehr jung sind, ist es im Unterricht außerdem wichtig, dass neben dem Sprachenlernen auch die Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt wird (Int.4, S.2, Nr.19/ (Int.4, S.4, Nr.46). Da der Bewegungsdrang bei den Schülern und Schülerinnen sehr hoch ist, kann der Einsatz von bewegten Übungen bei Kindern äußerst effizient sein (Int.4, S.4, Nr.39). Weil die Schüler und Schülerinnen oft noch nicht in der Lage sind ein Bedürfnis mit Worten auszudrücken, muss man als Lehrperson besonders auf nonverbale Signale der Kinder achten (Int.4, S.5, Nr.56). Nicht jede Aktivität, die im Förderkurs durchgeführt wird, dient ausschließlich zur Verbesserung des Sprachstandes der Kinder. Manchmal ist es auch wichtig, persönliche Bedürfnisse der Kinder, wie zum Beispiel das Gefühl der Zugehörigkeit, zu stärken (Int.4, S.5, Nr.58).

Kategorie 15: Ausbildung der Lehrperson

Die Kursleiterin hat an der Pädagogischen Hochschule das Studium „Volksschullehramt“ absolviert (Int.4, S.1-2, Nr.7). Anschließend hat die Lehrerin eine Zusatzausbildung zur Förderlehrerin gemacht (Int.4, S.2, Nr.8). Auch weitere Fortbildungen, wie zum Beispiel die „Elternwerkstatt“ bei Maria Neuberger-Schmidt³ wurden von der Kursleiterin besucht (Int.4, S.2, Nr.22).

³ Mag.phil Maria Neuberger-Schmidt:

„1999 gründete sie den Verein Elternwerkstatt und entwickelte das seit 2003 in Österreich urheberrechtlich geschützte Seminarkonzept ABC-Elternführerschein® und im Februar 2013 mit zwei Kolleginnen den ABC-Babyführerschein© für werdende und junge Eltern.

Seit 2005 bildet sie Personen aus dem psychologisch-pädagogischen Berufsumfeld zum zertifizierten Elterntrainer mit Schwerpunkt ABC-Elternführerschein® aus.“ (Elternwerkstatt 2016)

12 Vergleich der Ergebnisse

Nach Auswertung der erhobenen Daten sollen nun die Ergebnisse der beiden unterschiedlichen Altersklassen an Hand der Kategorien miteinander verglichen werden. Auch die Erkenntnisse aus dem Theorieteil der Arbeit sollen mit den erworbenen Daten in Verbindung gesetzt werden.

Kategorie 1: Rahmenbedingungen

Zusammenfassend kann zu dieser Kategorie gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen in den beiden Kursen sehr unterschiedlich sind. Während die erwachsenen Lernenden in einer Gruppe von 13 Teilnehmern und Teilnehmerinnen gearbeitet haben, war der Förderkurs der Kinder mit nur 5 Lernenden weitaus kleiner.

Auch die Kursräume der beiden DaZ-Kurse unterschieden sich aus diesem Grund stark in ihrer Größe. Der Förderkurs der Kinder hat nur eine Einheit (50min.) lang gedauert. Hingegen hatten die erwachsenen Lernenden drei Einheiten, die durch eine kurze Pause unterteilt wurden. Der Kursraum an der VHS war eher neutral gehalten. Bis auf ein paar Plakate ist der Raum nicht geschmückt gewesen. Im Kursraum an der Volksschule sind viele Zeichnungen und weiterer Wandschmuck gehangen. Auch im Kapitel 3 des Theorieteils wurden die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen der DaZ-Kurse für Erwachsenen und Kinder thematisiert. Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung konnten diese Ergebnisse bestätigen (vgl. Kapitel 3).

Während des Kurses ist die Lehrperson mit den Kindern rund um einen Tisch gesessen. An der VHS ist die Kursleiterin zentral im Mittelpunkt der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen auf einem eigenen Tisch gewesen. Alle Lernenden hatten ihren Blick auf die Lehrerin gerichtet. Während der Förderkurs der jungen Lernenden erst gestartet hat nachdem die Gruppe vollzählig war, hat der DaZ-Kurs an der Volkshochschule, auch wenn noch nicht alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen anwesend waren, pünktlich begonnen.

Auch das Kursende ist in beiden Gruppen sehr unterschiedlich gewesen. Während die Kinder ihre Arbeit fertiggestellt und sich anschließend einzeln mit einem Händedruck bei der Lehrperson verabschiedet haben, haben die erwachsenen Lernenden ihre Arbeit abgebrochen, sobald die Kurszeit geendet hat. Die Lehrperson hat sich von den Lernenden verabschiedet.

Im Interview haben beide Lehrpersonen angegeben, dass es sowohl zu Beginn der Stunde als auch am Ende des Kurses keine festen Rituale gibt. Zu Beginn werden bei den erwachsenen Lernenden manchmal offene Fragen geklärt oder das Kursprogramm des Tages wird vorgestellt. Bei den jungen Lernenden fragt die Kursleiterin zu Beginn der Stunde manchmal nach dem Befinden der Kinder. Am Ende des Kurses erklären beide Lehrpersonen meistens noch die Hausaufgabe. Sowohl in den Unterrichtsbeobachtungen als auch in den Interviews konnte dadurch gezeigt werden, dass Einstieg und Endphase im Unterricht gewisse Unterschiede zwischen den Altersklassen beinhalten.

Kategorie 2: Disziplinierung und Aufmerksamkeit der Lernenden

Auch zu Disziplinierungsmaßnahmen wurden von den Lehrpersonen der unterschiedlichen Altersklassen sehr divergierende Meinungen vertreten.

Im DaZ-Kurs der erwachsenen Lernenden sind Disziplinierungsmaßnahmen fast nicht zum Einsatz gekommen. Die Lernenden wurden einmal von der Lehrperson in einer humorvollen Art und Weise gebeten mitzuarbeiten. Störfaktoren, die den Unterricht beeinflusst haben, sind sonst nicht angesprochen worden. Durch das Bewegen im Raum und das Ansprechen einzelner Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen hat die Lehrerin für Aufmerksamkeit gesorgt. Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich demnach mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil, da auch in der Theorie davon ausgegangen wird, dass im Erwachsenenunterricht keine Disziplinierungsmaßnahmen mehr eingesetzt werden sollen (vgl. Kapitel 5).

Im Förderkurs der Volksschule wurden Disziplinierungs- und auch Erziehungsmaßnahmen sehr häufig eingesetzt. Durch Augenkontakt, Ermahnungen, Berührungen, Gestik und Mimik wurde fehlerhaftes Verhalten angesprochen. Außerdem wurde der Lärmpegel im Kursraum immer ruhig gehalten und auch die Ordnung am Arbeitsplatz der Kinder wurde von der Lehrperson kontrolliert. Auch hier konnte demnach die Annahme aus dem Theorieteil, dass Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, neben dem Zweitspracherwerb der Kinder auch auf die erzieherische Komponente im Unterricht achten müssen, bestätigt werden (vgl. Kapitel 4 & 6).

Auch im Interview gibt die Volksschullehrerin an, dass für sie das Setzen von Grenzen im Unterricht sehr wichtig ist und Regeln und Strukturen aufgestellt werden müssen, an denen sich Kinder orientieren sollen. Die Kursleiterin der VHS findet Disziplinierungen im Kurs mit erwachsenen Lernenden hingegen unpassend.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Disziplinierungs- und auch Erziehungsmaßnahmen beim Unterricht mit Kindern eine sehr große Rolle spielen, hingegen wird bei erwachsenen Lernenden auf dieses Vorgehen weitgehend verzichtet.

Kategorie 3: Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrperson

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass nonverbale Hilfsmittel beim Unterricht von jungen Lernenden sehr häufig und vielfältig eingesetzt wurden. Die Lehrperson verwendet Körpersprache, Gestik und Mimik, um Aussagen zu verdeutlichen, die Kinder zu motivieren, um Spannung zu erzeugen und um Begriffe zu erklären. Auch im Theorieteil der Arbeit wurde diese Ansicht vertreten (vgl. Kapitel 6).

Beim Unterricht mit den erwachsenen Lernenden wurde die nonverbale Kommunikation ebenfalls von der Lehrperson genutzt, jedoch eher nur beiläufig und ergänzend zu den getätigten Aussagen.

Auch beim Interview sagt die Leiterin des Sprachkurses an der Volkshochschule, dass sie nonverbale Hilfsmittel hauptsächlich verwendet, um schwierige unbekannte Begriffe zu erklären. Die Leiterin des Förderkurses an der Volksschule hingegen erklärt, dass sie nonverbale Zeichen neben der Begriffserklärung auch zur Disziplinierung und zur Kennzeichnung von fehlerhaftem Verhalten der Kinder einsetzt.

Auch beim Einsatz der nonverbalen Kommunikation können daher erhebliche Unterschiede zwischen den Altersklassen der Lernenden entdeckt werden.

Kategorie 4: Freies Sprechen im Unterricht

Das freie Sprechen im Unterricht wurde in beiden Gruppen durch persönliche Erzählungen geübt. Während die erwachsenen Lernenden auch manchmal durch ihre Erzählungen vom Thema abgekommen sind, hat die Kursleiterin meistens nicht in den Verlauf eingegriffen. Die Volksschullehrerin hat beim Förderkurs mit den Kindern jedoch immer darauf geachtet, dass die Kinder beim Erzählen nicht vom Thema abkommen. Bei den Erwachsenen wurde das freie Sprechen zusätzlich auch durch das Sprechen zu Bildern in der Kleingruppe geübt. Die Lehrperson der Volkshochschule hat im Gegensatz zur Volksschullehrerin relativ viele Übungen zum freien Sprechen durchgeführt.

Auch beim Interview hat die Lehrperson des Erwachsenenunterrichts einige Übungen, wie Gesprächskonstruktionen, das analytische Hören oder das gemeinsame Besprechen und Schreiben von Geschichten genannt, während die Kursleiterin des Förderkurses an der

Volksschule angegeben hat, dass das freie Sprechen eher sporadisch durch das Klären von Konfliktsituationen zwischen den Kindern, Besprechungen von aktuellen Themen, aber auch durch den Vergleich von Kulturen und Werten geübt wird. Außerdem gibt die Lehrperson an, dass sie das freie Sprechen bei besonders jungen Lernende zum Beispiel durch das Sprechen zu eigenen Zeichnungen übt.

Aus den Stundenbeobachtungen und aus den Interviews geht daher hervor, dass das freie Sprechen im Erwachsenenunterricht einen höheren Stellenwert hat, als beim Unterricht mit Kindern. Der theoretische Teil dieser Arbeit kann diese Annahme jedoch nicht bestätigen.

Kategorie 5: Gelenktes Sprechen im Unterricht

Das gelenkte Sprechen wurde in beiden DaZ-Kursen sehr häufig durchgeführt. Beide Gruppen haben das laute Lesen im Chor eingesetzt und aus beiden Gruppen sollten die Lernenden aus vorgegebenen Satzteilen oder Wörtern eigenständig, mündlich Sätze bilden. Die erwachsenen Lernenden haben das gelenkte Sprechen noch zusätzlich durch Lückentexte an der Tafel und durch Gespräche in der Partnerarbeit geübt. Sonst waren die Übungen, die zum gelenkten Sprechen durchgeführt wurden, in beiden DaZ-Kursen sehr ähnlich aufgebaut. Die im Theorieteil der Arbeit beschriebenen Übungen und Aufgaben zum gelenkten Sprechen konnten Großteils in den Unterrichtseinheiten beobachtet werden (vgl. Kapitel 7).

Beim Interview hat die Kursleiterin des Förderkurses in der Volksschule noch zusätzlich angegeben, dass sie gerne Spiele und bewegte Übungen zum gelenkten Sprechen mit den jungen Lernenden durchführt. Auch diese Aussage deckt sich ebenfalls mit dem Theorieteil der Arbeit, da auch dort angegeben wurde, dass Kinder besonders erfolgreich durch Spiele und bewegte Übungen lernen (vgl. Kapitel 4). Die Lehrerin aus dem Erwachsenenkurs hat bei der Frage nach Übungen zum gelenkten Sprechen auf Übungen aus dem Lehrbuch, auf Sprechgymnastik und auf Tafeldiktate verwiesen.

Kategorie 6: Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden

Bei der Kommunikation zwischen der Kursleiterin und den Lernenden konnten bei den unterschiedlichen Altersklassen einige markante Unterschiede aufgezeigt werden. Die Förderkurslehrerin hat die Lernenden ausschließlich mit "Du-Botschaften" angesprochen, während die Lehrperson aus der Volkshochschule ihre Forderungen immer an die ganze Gruppe formuliert hat. Ein weiterer Unterschied war bei den Wortmeldungen von

Lernenden zu bemerken. Während die Kinder vor der Beantwortung einer Frage immer aufgezeigt haben, haben die erwachsenen Lernenden Aussagen einfach getätigt, ohne darauf zu warten das Wort erteilt zu bekommen. In den Kapiteln 4 und 5 des theoretischen Teils der Arbeit werden diese Unterschiede in der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden der unterschiedlichen Altersklassen weitgehend ähnlich beschrieben (vgl. Kapitel 4 & 5). Die Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen und aus den Interviews decken sich demnach mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil der Arbeit.

Es konnten jedoch auch einige Ähnlichkeiten, in Bezug auf die Kommunikation, zwischen den beiden DaZ-Kursen entdeckt werden. Die Lehrpersonen haben sehr deutlich und langsam mit den Lernenden der verschiedenen Altersklassen gesprochen und in beiden Kursen haben sich alle Beteiligten gegenseitig geduzt.

Kategorie 7: Fehlerkorrektur

Um Fehler in mündlichen Aussagen der Lernenden zu korrigieren, haben beide Lehrpersonen in den meisten Fällen die fehlerhaften Stellen selbst richtiggestellt. Die Lehrperson der Volkshochschule hat jedoch auch manchmal die Lernenden selbst aufgefordert, die falsche Aussage zu korrigieren, indem sie die passende Grammatikregel zum Thema genannt hat. Im Förderkurs der Volksschule wurden die Kinder auch manchmal aufgefordert einen Satz zu wiederholen und ihn selbstständig richtig zu stellen. Manchmal ist es auch vorgekommen, dass sich die Kinder gegenseitig verbessert haben. Besonders bei dem Unterricht mit Kindern ist aufgefallen, dass die jungen Lernenden auch nach fehlerhaften Aussagen von der Lehrperson gelobt wurden. Beide Lehrpersonen haben ausschließlich bei gelenkten Sprechübungen korrigiert. Beim freien Sprechen wurde nur korrigiert, wenn Aussagen nicht verständlich formuliert wurden. Auch im Interview erklärt die Lehrperson der Volksschule nochmals, dass Fehlerkorrektur nicht in jeder Situation angebracht ist. Die im Zuge der Auswertung gefundenen Arten der Fehlerkorrektur decken sich mit den Angaben zur Fehlerkorrektur im Theorieteil (vgl. Kapitel 7.2). Für die Beantwortung der Forschungsfrage kann unter dieser Kategorie zusammengefasst werden, dass die Fehlerkorrektur zwischen den unterschiedlichen Altersklassen weitgehend ähnlich stattgefunden hat.

Kategorie 8: Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden

Das Verhältnis zwischen den Kursleiterinnen und den Lernenden war bei den Altersklassen recht unterschiedlich. Die erwachsenen Lernenden haben oft in Arbeitsphasen selbstständig gearbeitet, während im Förderkurs der Kinder hauptsächlich lehrerzentriert unterrichtet wurde. Bei Spielen oder Übungen hat die Lehrerin des DaZ-Kurses für Kinder immer die „überblickende Position“ behalten. Hingegen hat die Lehrperson aus dem Erwachsenenunterricht auch bei Aktivitäten mitgemacht und sich in Übungen integriert. Aufforderungen von der Lehrperson an die erwachsenen Lernenden wurden nicht immer ernst genommen. Hingegen wurden Aufforderungen von der Lehrerin an die Kinder immer sehr ernst genommen und von diesen durchgeführt. Die jungen Lernenden haben außerdem nur Fragen beantwortet, wenn sie dazu aufgefordert wurden, nachdem sie aufgezeigt haben. Im Unterricht mit den erwachsenen Lernenden wurde nie aufgezeigt, sondern die Lernenden haben Aussagen ohne Aufforderung getätigt. Wie sich daher zeigt, ist das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden in den beiden Altersklassen doch sehr unterschiedlich. Die in den Theoriekapiteln 4 und 5 aufgeworfene Hypothese, dass Lehrpersonen, die erwachsenen Lernende unterrichten, sich mit den Lernenden auf einer Ebene befinden, wobei Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, den Lernenden eher übergeordnet sind, konnte demnach bestätigt werden (vgl. Kapitel 4 & 5). Im Interview gibt die Volksschullehrerin nochmals an, dass sie als Förderkursleiterin zusätzlich auch Erzieherin für die Lernenden ist und ihr daher der höfliche Umgang miteinander sehr wichtig ist. Die Lehrerin sagt jedoch auch, dass sie das Verhältnis zwischen ihr und den Kindern als sehr persönlich beschreiben würde, da diese auch zu ihr kommen, wenn sie private Probleme haben. Die Lehrperson aus dem DaZ-Kurs für erwachsene Lernende erzählt, dass sie sich mit den Lernenden auf einer Ebene sieht und die positive Lernatmosphäre besonders schätzt, die dadurch entsteht. Auch im Interview konnten die Hypothesen aus dem Theorieteil also bestätigt werden (vgl. Kapitel 4 & 5).

Kategorie 9: Themenbereiche

Die behandelten Themen in den beiden Kursen waren sehr unterschiedlich, da die Inhalte auf die Erfahrungswelt und die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten waren. Während sich der Förderkurs für Kinder zum Beispiel mit Phantasievorstellungen zum eigenen Wunschzimmer beschäftigt hat, ist im Erwachsenenunterricht beispielsweise auf die Vorteile einer Krankenversicherung eingegangen worden. Auch in den Theoriekapiteln „Lernende im Kindesalter“ und „Lernende im Erwachsenenalter“ wurden die

unterschiedlichen Themenbereiche, die in den DaZ-Kursen besprochen werden, thematisiert und können durch die Interviews und durch die Stundenbeobachtungen bestätigt werden (vgl. Kapitel 4 & 5).

Kategorie 10: Erklärungen der Lehrperson

Im Unterricht mit beiden Altersklassen von Lernenden wurden neue Begriffe oft durch Umschreibungen oder Zeichnungen von der Lehrperson erklärt. Bei den Erwachsenen wurden manche Begriffe auch durch Fachbegriffe oder durch die Bedeutung des Wortes auf Englisch definiert. Hier kann also die Hypothese aus dem Theorieteil bestätigt werden, dass im DaZ-Unterricht mit erwachsenen Lernenden im Unterricht an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft wird (vgl. Kapitel 5). Die Kursleiterin des Förderkurses für Kinder hat oft auf visuelle Hilfsmittel zurückgegriffen. Fachbegriffe wurden im Förderkurs jedoch nie verwendet. Nach jeder Erklärung hat die Lehrperson auf das Nicken der Kinder gewartet, bevor sie fortgefahren ist. Die Lehrperson aus dem Erwachsenenunterricht hat nicht auf Rückmeldungen der Lernenden gewartet. Die Art, wie die Lehrpersonen Übungen und Begriffe im Unterricht erklärt haben, war demnach je nach Altersklasse der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sehr unterschiedlich.

Kategorie 11: Motivierung der Lernenden

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die Motivierung der Lernenden im DaZ-Kurs für erwachsene Lernende als weitaus nebensächlich betrachtet wurde als im DaZ-Kurs für Kinder. An der Volkshochschule wurden die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen manchmal durch positives Zureden oder ein Nicken von der Lehrperson motiviert. Beim Förderkurs der Kinder hat die Lehrperson beinahe durchgehend versucht, die Kinder durch positiven Zuspruch oder Lob zu motivieren. Die jungen Lernenden wurden neben ihrer Leistung auch mehrmals für ihr Durchhaltevermögen von der Lehrperson gelobt. Um die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten, hat die Lehrperson auch manchmal versucht durch das Verstellen der Stimme Spannung aufzubauen. Auch kleine Gesten, wie zum Beispiel ein Stück Schokolade oder ein Stempel im Heft, hat die Kursleiterin genutzt, um die Kinder zu motivieren. Diese Art von Hilfsmittel wurde im DaZ-Kurs an der Volkshochschule nicht verwendet. Auch im Theorieteil der Arbeit wurde die Annahme, dass im Unterricht mit jungen Lernenden das Motivieren der Schüler und Schülerinnen beim Unterrichten im Vordergrund steht, aufgezeigt (vgl. Kapitel 6). Durch die Stundenbeobachtungen und durch die Interviews konnte diese Annahme bestätigt werden.

Kategorie 12: Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrperson

Beide Lehrpersonen sehen als wichtigste Kompetenzen, die man als Lehrperson haben muss, um Erwachsene oder Kinder zu unterrichten, dass man empathisch ist und viel Geduld hat. Für die Lehrperson, die mit Kindern arbeitet, ist es außerdem wichtig, dass man einfühlsam sein kann, jedoch auch gleichzeitig Führung übernehmen können muss und Spaß an der Arbeit mit Kindern haben sollte. Sie ist außerdem der Meinung, dass man in die Arbeit hineinwächst. Die Angaben der Lehrperson aus dem DaZ-Kurs für Kinder decken sich weitgehend mit den Angaben aus dem theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 6). Die Lehrperson aus dem Erwachsenenbereich sieht es als sehr hilfreich an, wenn man selbst Erfahrungen im Fremdspracherwerb hat, um sich in die Lernenden hineinversetzen zu können. Außerdem findet sie, dass es als DaZ-Trainerin wichtig ist, dass man genügend Fachwissen über Methodik und Didaktik besitzt, sich immer mit dem neuesten Forschungsstand des Zweitspracherwerbs beschäftigt und, dass man immer offen für Neues sein sollte. Auch die Ansichten der Lehrperson aus der Volkshochschule finden im theoretischen Teil der Arbeit Bestätigung (vgl. Kapitel 6).

Kategorie 13: Besonderheiten beim Unterrichten von Erwachsenen/ Verhalten von Erwachsenen & Kategorie 14: Besonderheiten beim Unterrichten von Kindern/ Verhalten von Kindern

Im Gegensatz zu Erwachsenen sind Kinder, laut der Lehrperson aus der Volksschule, meistens leichter zu motivieren und sehr spontan. Kinder lernen Deutsch durch Spielen und haben viel Freude dabei. Außerdem brauchen die jungen Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen viele Übungen, die Bewegungen integrieren, da sie sich sonst nicht so lange konzentrieren können. Eine weitere Besonderheit im Unterricht mit Kindern sieht die Kursleiterin darin, dass neben dem Erlernen der Sprache, die Lernenden auch in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden müssen. Die Kursleiterin trägt also auch zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden bei. Auch beim Grammatikerwerb gibt es laut der Lehrperson eine Besonderheit bei Kindern. Explizites Grammatikwissen kann von Kindern im Volksschulalter noch nicht angewendet werden. Aus diesem Grund können Kinder dieses Wissen nicht umsetzen. Die Ansichten der Lehrperson können demnach die Vorannahmen aus dem Kapitel „Lernende im Kindesalter“ des Theorieteils der Arbeit zu einem großen Teil bestätigen (vgl. Kapitel 4). Die Lehrperson aus dem Unterricht mit den erwachsenen Lernenden sieht es als besonders schwierig bei der Arbeit mit Erwachsenen an, dass viele Personen keine Anwendungsmöglichkeiten für das erworbene Sprachwissen haben, da sie sehr isoliert

leben. Außerdem kommen viele mit persönlichen Vorbelastungen in den Kurs, die sich auf die Leistung auswirken. Auch die unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen, welche die Lernenden im Laufe ihres Lebens erworben haben, beeinflussen den Unterricht. Laut der Kursleiterin muss bei den erwachsenen Lernenden das eigenständige Lernen besonders gefördert werden, damit sich die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen selbstständig fortbilden können. Außerdem muss man bei den Lernenden besonders viel Rücksicht auf Zeitmangel nehmen, da die Lernenden auch noch weitere Verpflichtungen in ihrem Privatleben haben, denen sie nachgehen müssen. Die Aussagen der Lehrperson aus der VHS decken sich nur teilweise mit den Vorannahmen aus der Theorie der Arbeit (vgl. Kapitel 5). Große Vorteile bei der Arbeit mit Erwachsenen, sieht die DaZ-Trainerin darin, dass bei den Lernenden keine Disziplinierungsmaßnahmen mehr nötig sind, da die Lernenden freiwillig im Kurs sitzen und die Lehrperson die Lernenden nicht benoten muss.

Kategorie 15: Ausbildung der Lehrperson

Auch die Ausbildungswege der beiden Lehrpersonen könnten unterschiedlicher nicht sein. Während die Lehrperson aus dem Erwachsenenbereich das DaF/DaZ Studium an der Universität Wien absolviert hat, hat die Lehrerin aus dem Volksschulbereich das Lehramtsstudium Volksschule an der Pädagogischen Hochschule abgeschlossen. Auch die Zusatzausbildungen, die beide Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Karriere absolviert haben, sind absolut unterschiedlich. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit angegeben wurde, sind die Lehrpersonen der beiden Altersklassen verpflichtet diese unterschiedlichen Universitätsstudien zu absolvieren, um Erwachsenen oder Kinder unterrichten zu dürfen. Eine einheitliche Ausbildung für DaZ-Kurse beider Altersklassen gibt es nicht (vgl. Kapitel 6).

13 Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, durch eine empirische Studie die grundlegenden Unterschiede, die sich für eine DaZ-Lehrperson beim Unterrichten von Lernenden im Kindesalter und Lernenden im Erwachsenenalter ergeben, aufzuzeigen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung lag auf der Fertigkeit Sprechen.

Die Forschungsfrage, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, lautet: „Welche grundlegenden methodischen Unterschiede ergeben sich zwischen dem DaZ-Unterricht mit Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter unter besonderer Beachtung der Fertigkeit „Sprechen“?

Nach einer ausführlichen Literaturrecherche zu den Themen DaZ-Kurse in Wien, Lernende im Kindes- und Erwachsenenalter, Ausbildung und Kompetenzen der Lehrpersonen und Fertigkeit Sprechen (vgl. Kapitel 3-7) wurde der aktuelle Forschungsstand zum Themengebiet der Masterarbeit dargestellt (vgl. Kapitel 8). Die empirische Studie wurde im Kapitel 9 erklärt und anhand von Stundenbeobachtungen und Leitfadeninterviews durchgeführt. Das Textmaterial wurde anschließend durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2016 ausgewertet. Im Folgenden soll nun das Resümee der Arbeit dargelegt werden.

Es konnte belegt werden, dass die Aussagen der Literaturrecherche sich zum Großteil mit den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchungen decken. Durch die empirische Studie konnte außerdem die Hypothese bestätigt werden, dass sich durch den Altersunterschied der Lernenden in DaZ-Kursen gravierende Unterschiede ergeben.

Anhand der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Übungen zum „gelenkten Sprechen“ in den DaZ-Kursen beider Altersklassen sehr ähnlich durchgeführt wurden. Hingegen wurde das „freie Sprechen“ in den DaZ-Kursen sehr unterschiedlich geübt. Während die Übungen im Erwachsenenunterricht hauptsächlich auf simulierten Gesprächen aufgebaut waren, wurden im Unterricht mit den Kindern vor allem reale Themen, wie Konflikte zwischen Kindern an der Schule oder aktuelle Themen aus der Lebenswelt der jungen Lernenden, besprochen.

Auch bei der Kommunikation und dem Verhältnis zwischen beiden Lehrpersonen und den Lernenden konnten einige grundlegende Unterschiede bei den Altersklassen festgestellt werden. Während die erwachsenen Lernenden der Lehrperson gegenüber weitgehend gleichgestellt waren, konnte zwischen den Kindern und deren Lehrperson klare

Unterschiede in der Hierarchie festgestellt werden. Disziplinierungs- und Erziehungsmaßnahmen prägten im Förderkurs der Kinder oft stark das Geschehen im Unterricht, während im DaZ-Kurs für erwachsene Lernende fast vollkommen auf diese Maßnahmen verzichtet wurde.

Um die Lernenden zum Sprechen zu motivieren, wurden von der Lehrperson der jungen Lernenden viele Hilfsmittel, wie zum Beispiel, kleine Belohnungen, Lob, Gestik oder Mimik eingesetzt. Die Kursleiterin aus dem DaZ-Kurs für erwachsenen Lernende hat weitgehend auf das Motivieren der Lernenden verzichtet, da die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen aus Eigenmotivation mitgearbeitet haben.

Die Körpersprache, Gestik und Mimik der Lehrpersonen wurde ebenfalls sehr unterschiedlich beim Kommunizieren mit den Lernenden beider Altersklassen eingesetzt. Während bei den erwachsenen Lernenden eher sparsam mit nonverbalen Hilfsmitteln umgegangen wurde, hat die Lehrperson im Unterricht mit den Kindern Gestik, Mimik und auch ihre Körpersprache sehr oft und bewusst eingesetzt, um Aussagen zu verdeutlichen, Spannung aufzubauen und die zu Kinder animieren.

Bei Übungen und Aufgaben, die in den Sprachkursen durchgeführt wurden und den Sprachstand der Lernenden verbessern sollten, wurden von den beiden Lehrpersonen noch weitere sehr unterschiedliche Ziele verfolgt. Während die Lehrperson der erwachsenen Lernenden im Interview angegeben hat, dass es für sie besonders wichtig ist, den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen das selbstständige Lernen näher zu bringen und deren persönliche Geschichte zu berücksichtigen, setzt die Lehrperson aus dem Förderkurs für Kinder ihren Schwerpunkt auf die Erziehung und die Persönlichkeitsbildung der Kinder. Die Aufgaben und Übungen waren überwiegend durch einen spielerischen Charakter geprägt, während im DaZ-Kurs für erwachsene Lernende hauptsächlich frontal oder in Partnerarbeit gelehrt und gelernt wurde.

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten zu können, kann zusammenfassend gesagt werden, dass der DaZ-Unterricht mit verschiedenen Altersklassen viele Unterschiede aufweist. Während im Sprachkurs mit erwachsenen Lernenden der Fokus des Kurses fast ausschließlich auf dem schnellst möglichen Erwerb der Sprache Deutsch liegt, ist der Deutschkurs für Kinder auch durch persönlichkeitsbildende Merkmale und Erziehungsmaßnahmen geprägt. Daher sind, besonders in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen, welche die Grundlage des beobachteten Unterrichts bildet, methodische

Unterschiede nötig, um den Lernenden das bestmögliche Kursangebot, passend zum Alter, zum Entwicklungsstand und zu den persönlichen Bedürfnissen, bieten zu können.

Abschließend soll gesagt werden, dass es unbedingt nötig ist, dem Aspekt „Alter der Lernenden in DaZ-Kursen“, sowohl in der Forschung, als auch in der Ausbildung der Lehrkräfte mehr Beachtung zu schenken, um das vorhandene Kursangebot zu verbessern und die Bedürfnisse der unterschiedlichen Altersstufen von Lernenden in den Vordergrund zu stellen.

14 Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2013): Sind L2-Chunks lebenslang erlernbar? In: Berndt, Annette (Hg.) (2013): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt: Peter Lang Verlag

Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.)(2010): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider Verlag

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin: Langenscheidt

Apeltauer, Ernst (2009): Lerner selbststeuerung im Vor- und Grundschulalter. In: Martina Rost-Roth (Hrsg.) (2012): DaZ- Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag

Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag

Berndt, Annette (2003): Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. München: Ludicium Verlag

Bittner, Günther (2001): Der Erwachsene: multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag

Boehrer, Helga (2008): Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterial DaZ. Stuttgart: Klett Verlag

Bostelmann, Antje/ Fink, Michael (2016): Spielerisch Sprachen lernen- ja! Kinder mit kultureller Offenheit begegnen. In: Goethe-Institut (Hg.) (2016): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Böttger, Barbara (2015): Wie lernen wir? Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Konsequenzen für den Unterricht – Versuch einer Umsetzung. In: Hofer, Christina / Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.) (2015): Sprachenlernen bei Erwachsenen. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer Verlag

Buttaroni, Susanna (1997): Die freie, kreative Sprachanwendung und formorientierte Aktivitäten zur Sprachanwendung. In: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Max Hueber Verlag

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke

Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein

Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich. München: Goethe-Institut

Dehn, Mechthild/ Oomen-Welke, Ingelore/ Osburg, Claudia (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann Verlag

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt Verlag

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter Verlag

Faistauer, Renate (2013): „Was gibt es Neues?“ Zur Situation des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich: Aus- und Weiterbildungswege – hin zur Professionalisierung und zurück. In: Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Hg. ÖDaF, Göttingen: V&R unipress, Heft 2/2013

Fritz, Thomas (2003): 'Sprechen Sie jetzt!' – Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ- Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2003

Goethe-Institut (Hg.) (2016): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Grotjahn, Rüdiger/ Schlak, Torsten (2013): Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick. In: Berndt, Annette (Hg.) (2013): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt: Peter Lang Verlag

Grotjahn, Rüdiger/ Schlak, Torsten/ Berndt, Annette (2010): Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 1

Guadatiello, Angela (2003): KIKUS Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen- Empfehlungen. München: Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium-Studienbuch. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Hackl, Wilfried / Friesenbichler, Bianca (2011): Wie lernen Erwachsene? Neuere & bewährte Erkenntnisse zum Lehren und Lernen Erwachsener kurz zusammengefasst. Graz: Institut EDUCON

Hug, T. / Poscheschnik, G. (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth Verlag

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung (Hrsg): Lubkoll, Christine/ Schmitz, Ulrich/ Wagner-Egelhaaf, Martina/ Wegera, Klaus-Peter. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt

Knorr, Petra/ Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Königs, Frank G. (2003): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (2003)(Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen, Basel: Francke Verlag. S.

Königs, Frank, G (2006).: Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Mund reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sondernummer Rundbrief AkDaF, S. 75-90

Krapp, Andreas / Weidemann, Bernd (2001): Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag

Krumm, Hans- Jürgen/ Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: De Gruyter Verlag

Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: De Gruyter

Langer, Antja (2010): Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.)(2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag

Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (2016): Forschungsethnik. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Lundquist-Mog, Angelika/ Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. München: Klett-Langenscheidt

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag

Munoz, Carmen (2006): The effects of age on foreign language learning: The BAF Project. In: Munoz, Carmen (Hg.) (2006): Age and the rate of foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters

Müller-Karpe, Beate (2016): Grammatik kann „tierisch“ Spaß machen – Spielideen für die Primarschule. In: Goethe-Institut (Hg.) (2016): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Nuissl, Ekkehard/ Thöne-Geyer, Bettina (2013): Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. In: Berndt, Annette (Hg.) (2013): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt: Peter Lang Verlag

Ondrak, Georg (Hrsg.) (2014): Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen. Dokumentation der Veranstaltungen des Jour fixe Bildungstheorie im Wintersemester 2013/14. Wien: Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK)

Obradovic, Alexandra (2016): Sprich dich aus! Aufgaben zur Förderung des freien Sprechens. In: Goethe-Institut (Hg.) (2016): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht. Erich Schmidt Verlag

Oser, Fritz / Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart

Schart, Michael (2016): Typenbildung. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Schart, Michael/ Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt Verlag

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag

Schmelter, Lars (2010): (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 1

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Schmidt, Reiner (2010): Curriculumentwicklung und Lernziele Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (Hg.): Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia. De

Gruyter Mouton

Schneider, Ulrike (2016): DaF-Lernen im Alter. Eine ethnographische Untersuchung. Universität Wien

Schramm, Karen/ Schwab Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag

Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL Verlag

Standards für die Lehrerbildung (2005): Beschluss der Kulturlministerkonferenz 16.12.2004.

Surkamp, Carola (2010)(Hrsg.): Sprechen. In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler

THILLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) (2006): Gehirnforschung für das Klassenzimmer. Handreichung für die Unterrichtspraxis. Bad Berka

Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (Hg.): Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia. De Gruyter Mouton

Zimmer, Renate (2009): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg, Basel: Herder Verlag

Internetquellen:

Bundesministerium für Bildung 2017:

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_vs.html , 04.01.17)

Curriculum Primarstufe 2015:

(https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf , 08.03.2017)

Elternwerkstatt 2016:

(<http://www.elternwerkstatt.at/ueber-uns/unsere-expertinnen/expertin/expert/maria-neuberger-schmidt/> , 25.06.17)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) 2001:

(<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> , 20.01.2017)

Juvivo 2016:

(<http://www.juvivo.at> , 21.12.2016)

Lehrplan der Volksschule (BMBF) 2003:

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 , 25.03.16)

Lernaktiv 2017:

(<http://www.lernaktiv.at/deutschkurse-fuer-kinder-und-jugendliche/> , 14.01.2017)

Österreich Institut 2016:

(<https://www.oesterreichinstitut.at/deutsch-lernen/deutschlernen-in-oesterreich/> , 15.01.2017)

Österreichischer Integrations Fonds 2014:

(http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/Liste_anerkannter_DaF-DaZ_Zusatzausbildungen_Nov2014.pdf , 07.02.2017)

Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung 2010:

(https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf , 22.02.17)

Schulz von Thun – das Kommunikationsquadrat 2009:

(www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 , 08.03.2017)

Sprachförderkurse Grundschule 2016 :

(http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/SFK-GS_handout_16-17.pdf ,
04.01.17)

Wiener Volkshochschule 2016:

(<http://www.vhs.at/beratung/deutschkurs.html> , 15.01.2017)

15 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einteilung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten. In: **Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang** (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung (Hrsg): Lubkoll, Christine/ Schmitz, Ulrich/ Wagner-Egelhaaf, Martina/ Wegera, Klaus-Peter. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 131

Abb. 2: Grafische Darstellung des Vier-Seiten-Modells
(<http://www.digitalekompetenz.ch/vier-seiten-modell-von-friedemann-schulz-von-thun/>, 10.03.)

Abb 3: Das Organon-Modell. In: **Bühler, Karl** (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer, S. 28

Abb. 4: Ablaufmodell des Forschungsprozesses In: **Bropst, Julia** (2017): Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern im DaZ-Unterricht. Universität Wien, S. 55

Abb. 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung. In: **Mayring, Philipp** (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, S. 83

Abb. 6: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews. In: **Mayring, Philipp** (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, S. 71

Abb. 7: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse. In: **Mayring, Philipp** (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, S. 120

16 Anhang

16.1 Beobachtungsleitfaden

Bei den durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wurde folgender Beobachtungsleitfaden zur Orientierung verwendet:

1. Welche Rahmenbedingungen sind im Kurs gegeben? (Raum, Anzahl der Lernenden, Kursdauer, etc.)
2. Wie beginnt die Lehrperson den Kurs?
3. Wie versucht die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen zu bekommen?
4. Wie spricht die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen an?
5. Was verrät die Körpersprache der Lehrperson?
6. Wie wird das „freie Sprechen“ geübt?
7. Wie wird das „gelenkte Sprechen“ geübt?
8. Welche Übungen/ Aufgaben werden durchgeführt?
9. Wie reagiert die Lehrperson auf Fragen der Schüler und Schülerinnen?
10. Wie verhält sich die Lehrperson bei Einzelgesprächen während der Arbeitsphasen?
11. Wie reagiert die Lehrperson auf Fehlverhalten der Lernenden?
12. Wie verläuft die mündliche Fehlerkorrektur?
13. Wie beendet die Lehrperson den Kurs?

16.2 Interviewleitfaden

Bei den durchgeführten Interviews wurde folgender Interviewleitfaden zur Orientierung verwendet:

Danke, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, mir ein Interview zum Thema „Unterschiede zwischen Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter im DaZ-Unterricht“ zu geben. Ich werde Ihnen nun einige Fragen zu diesem Thema stellen.

1. Welche Erfahrungen muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach gemacht haben, um Kinder/Erwachsene zu unterrichten?
2. Welche Eigenschaften muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach haben, um Kinder/Erwachsene zu unterrichten?
3. Welche Ausbildung haben Sie gemacht, um als Förderkursleiterin/ Deutschkursleiterin tätig zu sein?
4. Welche Schwierigkeiten/Probleme ergeben sich im Unterricht mit Kindern/

Erwachsenen Ihrer Meinung nach?

5. Welche Vorteile ergeben sich durch den Unterricht mit Kindern/ Erwachsenen?
6. Was ist Ihnen beim Unterricht mit Kindern/ Erwachsenen besonders wichtig?
7. Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Lernenden beschreiben?
(Z.B. auf einer Ebene, Respektperson, ...)
8. Haben Sie besondere Rituale, die Sie zu Beginn der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Begrüßung, Kontrolle der Hausaufgaben..?)
9. Setzen Sie die Körpersprache beim Unterricht mit Kindern/Erwachsenen ein?
Wenn ja, wie?
10. Gibt es, ihrer Meinung nach beim Erlern der Fertigkeit „Sprechen“ Besonderheiten, die beim Unterrichten mit jungen Lernenden/ erwachsenen Lernenden beachtet werden müssen?
11. Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das gelenkte Sprechen in Ihrem Unterricht mit den jungen Lernenden/ erwachsenen Lernenden geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.
12. Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das freie Sprechen mit den jungen Lernenden/ erwachsenen Lernenden in Ihrem Unterricht geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.
13. Welche „No-Gos“ gibt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten von Kindern/ Erwachsenen?
14. Korrigieren Sie mündliche Fehler bei den Lernenden? Wenn ja, wie?
15. Sehen sie Disziplinierungen im Unterricht als wichtig an?
Wenn ja, warum? Wie?
16. Haben Sie besondere Rituale, die sie am Ende der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Verabschiedung, Besprechung der Hausaufgaben..?)
17. Warum bevorzugen Sie die Arbeit mit Kindern/ Erwachsenen?
18. Möchten Sie abschließend noch etwas zu diesem Thema sagen, was Ihnen besonders wichtig ist?

16.3 Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen

Protokoll der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung – VHS (Nr. 1)

Abkürzungen:

Lehrperson: LP

Lernende, Schüler oder Schülerinnen: LL

Überblick:

- Datum: 20.04.17
- Uhrzeit: 9:30-12:00 Uhr
- Raum: kleiner Kursraum
- Anzahl der Lernenden: 13 Teilnehmer/ Teilnehmerinnen
- Alter der Lernenden: 18-48 Jahre
- Lehrperson: weiblich, 50 Jahre alt
- Themen: Arztbesuch, Tipps und Ratschläge geben, Krankenversicherung
- Grammatik: Imperativ, Perfekt

Beschreibung der Umgebung/Situation:

Die Tische im Kursraum sind in einer „U-Form“ um das Lehrerpult angeordnet. Hinter dem Lehrerpult steht ein Whiteboard. Im Raum hängen 3 Plakate, die Grammatikregeln beschreiben. Die LL kommen einzeln in den Kursraum. Als der Kurs um 9:30 Uhr starten soll, sind noch nicht alle LL anwesend.

Unterrichtsbeobachtung:

Die LP betritt den Raum und begrüßt die LL. Es wird sofort mit dem Unterricht begonnen. Die Kursleiterin und die Lernenden sprechen sich gegenseitig beim Vornamen an. Der erste Arbeitsauftrag der Lehrperson lautet, die Inhalte der letzten Kurseinheit mit dem Sitznachbarn/ der Sitznachbarin zu wiederholen. Die Lernenden sollen sich dabei gegenseitig abprüfen. Die Kursleiterin steht beim Sprechen hinter ihrem Pult. Als die LL zu arbeiten beginnen, geht die LP durch den Kursraum und beobachtet die Lernenden. Sobald die Lehrperson Hilfestellungen gibt, benutzt sie ihre Körpersprache. Sie spricht mit den LL im Stehen. Um die LL zum Sprechen zu motivieren, gibt sie den LL Hilfestellungen und Themen vor. Oft bezieht die Kursleiterin auch das Vorwissen über die Herkunft der Lernenden in die Hilfestellungen mit ein.

Manche Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen schauen während der Einheit auf ihre Smartphones. Die Lehrperson bemerkt das zwar, geht jedoch nicht darauf ein, bzw. weist die LL nicht darauf hin, das zu unterlassen. Auch wenn die LL plaudern, geht die Lehrperson nicht darauf ein, sondern fährt mit dem Unterricht fort. Die Kursleiterin lacht

sehr oft und gestikuliert viel mit ihren Händen. Um richtige Aussagen der LL zu verstärken, nickt die Lehrperson. Nach einiger Zeit bricht die LP die Übung ab und geht direkt zur nächsten Übung. Die SS sollen eine Einsetzübung mündlich und in Partnerarbeit erledigen. Während dieser Übung nimmt sich die Lehrperson eher zurück und fragt nur gelegentlich nach, ob die LL schon mit der Übung fertig sind. Wenn die Lehrperson mit den LL spricht, achtet sie sehr genau auf ihre Aussprache und spricht manchmal sogar überdeutlich. Beim Vergleichen der Übung nimmt die Lehrperson verschiedene Kursteilnehmer an die Reihe, die jeweils einen Satz vorlesen sollen. Bei falschen Aussagen korrigiert die LP, indem sie den Satz wiederholt und die Fehlerstelle richtig ausspricht. Bei der Korrektur lächelt die Lehrperson durchgehend. Dabei wird die korrigierte Stelle durch Gestik, Mimik und Handbewegungen unterstrichen.

Zwischendurch kommt es öfter zu Unterbrechungen im Unterrichtsgeschehen, da manche LL zu spät in den Unterricht kommen oder organisatorische bzw. inhaltliche Fragen an die Kursleiterin haben. Die LP geht auf die Fragen ein und versucht alle Unklarheiten zu beseitigen.

Anschließend wird von der Lehrperson die bereits erarbeitete Vergangenheitsform angesprochen. Zu Beginn fragt die LP, ob dieses Thema von allen LL verstanden wurde. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen nicken. Die Kursleiterin erklärt trotzdem nochmals, wie die Form Perfekt gebildet wird und stellt einzelnen Teilnehmern und Teilnehmerinnen Fragen dazu. Fragen von den Lernenden beantwortet sie und versucht den Inhalt in den weiteren Verlauf des Unterrichts einzubeziehen. Es wird ein Lückentext an das Whiteboard geschrieben. Die Lernenden sollen die Vergangenheitsform richtig einsetzen. Bei dieser Übung melden sich die LL selbst zu Wort. Sobald jemand die Antwort weiß, wird sie laut ausgesprochen und von der Lehrperson an der Tafel notiert. Die Lernenden zeigen nicht auf. Zwischenrufe der LL werden nicht unterbunden. Die Lehrperson fordert die Lernenden zwischendurch immer wieder auf, die Sätze von der Tafel zu notieren. Manche der Lernenden folgen der Anweisung, manche notieren nichts. Wenn die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen Wörter nicht kennen oder nicht verstehen, dann fragen sie bei der Lehrperson nach der Bedeutung des Wortes. Die LP versucht dann das Wort durch Umschreibungen, durch Zeichnungen oder durch Darstellungen zu erklären. Wenn die Lernenden die Bedeutung noch immer nicht verstanden haben, dann wird der englische Begriff zur Erklärung verwendet. Bei einer fehlerhaften Aussage korrigiert die Lehrperson durch die Richtigstellung des Satzes oder sie fragt in die Gruppe, ob jemand eine andere Möglichkeit für diesen Satz gefunden hat.

Zwischendurch beim Vergleichen der Ergebnisse steht die Lehrperson auf und geht zu einem Schüler hin. Sie lehnt an seinem Tisch und liest auf seinem Arbeitsblatt mit. Die restlichen Sätze werden von den Lernenden gemeinsam beantwortet. Alle lesen die Sätze gleichzeitig und gemeinsam vor. Bis auf ein paar wenige Personen sind die Lernenden alle sehr gesprächig und kaum schüchtern. 2-3 Schüler und Schülerinnen sind äußerst ruhig und melden sich nicht freiwillig zu Wort.

Ein Arbeitsblatt mit einem Text zum Thema „Perfekt“ wird in der Gruppe besprochen. Die Lehrperson sagt den Lernenden, dass der Text eher schwierig ist und, dass es in Ordnung ist, wenn sie nicht alles davon verstehen. Bei der Erklärung des Textes verwendet die Lehrperson viele Fachbegriffe. Falsche Aussagen der SS werden durch Aufzeigung der passenden Grammatikregel von der Lehrperson korrigiert.

Anschließend wird an der Tafel erneut ein Lückentext von der LP aufgeschrieben. Während sie an der Tafel schreibt, wird es im Raum sehr unruhig. Die Lehrperson fordert die SS auf, an die Tafel zu schauen und nichts anderes zu machen. Anschließend dreht sie sich zurück zur Tafel. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sprechen weiter. Nach Fertigstellung des Lückentextes wird ein Merksatz an der Tafel notiert und es wird explizites Wissen über die Verwendung des Perfekts an der Tafel aufgeschrieben. Bei der Erklärung verwendet die LP viele Fachausdrücke auf die nicht näher eingegangen wird. Die Lernenden verhalten sich sehr ruhig.

LP regt die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen dazu an, über ihr Herkunftsland zu erzählen. Es ist kurz still im Raum. Ein Kursteilnehmer beginnt zu erzählen, ohne aufgerufen zu werden. Zuerst spricht er sehr zögernd. Die Lehrperson korrigiert den Sprecher nicht, auch wenn die Aussagen zum Teil fehlerhaft sind. Wenn die Aussagen durch Fehler nicht mehr verständlich sind, fragt die Lehrperson auf inhaltlicher Ebene nach. Z.B.: „Meinst du damit, dass...? Verstehe ich dich richtig...?“. Die Lehrperson und auch die anderen Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen hören dem Erzähler zu. Der Erzählende spricht mit seinem ganzen Körper und versucht zu Beginn die Sätze an der Tafel in seine Erzählung einzubinden. Am Ende erzählt er aber ganz frei. Anschließend melden sich immer mehr Lernende und erzählen von ihrem Herkunftsland. Die Lehrperson hört zu und nickt zustimmend. Bei der Erzählung eines Kursteilnehmers, stellt eine Kursteilnehmerin eine Frage und daraus entsteht spontan ein kurzes Gespräch. Die Kursleiterin lässt das Gespräch zu und unterbricht die Lernenden nicht, auch wenn das Thema des Gesprächs nicht unmittelbar mit dem Inhalt der Übung zusammenhängt. Gegen Ende bedankt sich die LP für die interessanten Erzählungen der Lernenden.

Die Lehrperson hält nun ein Blatt in der Hand. Sie erklärt, dass auf dem Blatt ein chinesisches Sprichwort zum Thema Glück steht. Sie überfliegt das Blatt kurz und schreibt einige Wörter an die Tafel, die in diesem Sprichwort vorkommen und für die Lernenden schwierig sein könnten. Mit Hilfe von pantomimischen Darstellungen und Erklärungen von den Lernenden selbst, sollen die Begriffe für alle Anwesenden verständlich gemacht werden. Danach verkündet die Lehrperson, dass dieses Blatt nun im Gang aufgehängt wird und dass nun ein Laufdiktat gemacht werden soll. Viele der Lernenden seufzen und verdrehen die Augen. Die Lehrperson lacht viel und versucht die Lernenden zu motivieren. Zuerst werden die Lernenden durch die Kursleiterin in Pärchen eingeteilt. Die Lehrperson fordert die LL auf, alle Smartphones abzugeben, damit nicht geschummelt werden kann. Auch die Kursleiterin macht mit, da die Anzahl der Lernenden ungerade ist. Die Lernenden machen bei dieser Übung alle mit. Sie laufen und versuchen die Aufgabe in kürzester Zeit zu bewältigen. Lernende, die schummeln werden von der Lehrperson angesprochen und humorvoll ermahnt. Die Lernenden halten sich jedoch nicht daran und schummeln zum Teil weiter. Sobald die ersten drei Pärchen fertig sind, wird die Übung abgebrochen. Die Lehrperson wählt nun immer einen Kursteilnehmer oder eine Kursteilnehmerin aus, der oder die einen Satz des Sprichwortes an die Tafel schreiben soll. Nach jedem Satz erklärt die Lehrperson die Bedeutung des Satzes. Manche der Lernenden erzählen zum Thema passende Geschichten aus dem eigenen Leben. Die Lehrperson hört zu, geht aber nicht näher auf die Erzählungen ein. Auch fehlerhafte Aussagen werden nicht angesprochen. Anschließend fragt die LP in die Gruppe, ob jemand erkannt hat, welches grammatische Phänomen in diesen Sätzen behandelt wurde. Die Lernenden antworten nicht. Die Lehrperson ermahnt einen Kursteilnehmer, weil er nicht mitgeschrieben hat und macht ihn darauf aufmerksam, dass er den Kurs bereits wiederholt, weil er große Probleme mit der Rechtschreibung hat.

Anschließend geht die Kursleiterin zur Tafel und schreibt Merksätze zum Thema „Imperativ“ an die Tafel. Sie fordert die Lernenden auf, die Sätze an der Tafel zu notieren. Danach schreibt die LP Verben an die Tafel und fordert die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen auf, mündlich Sätze zum Thema Gesundheit zu bilden. Da sich die SS nicht freiwillig melden, fordert die LP einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf. Anschließend sollen die Lernenden in Pärchen Aufforderungen zum Thema Gesundheit besprechen und notieren. Manche Lernenden diskutieren miteinander, andere warten still bis die Übung vorbei ist.

Der Kurs wird nun durch 20 Minuten Pause unterbrochen.

Nach der Pause stellt sich die Lehrperson vor die Tafel und beginnt mit der Erklärung der nächsten Übung. Einige Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sind noch nicht im Kursraum. Die Lernenden sollen sich gegenseitig von Arztbesuchen im Herkunftsland erzählen. Sie gibt einige Ideen und Sprechansätze, die in die Erzählungen einfließen sollen vor. Die Einteilung in die Kleingruppen wird von der LP selbst vorgenommen. Dabei achtet die Kursleiterin darauf, dass in jeder Kleingruppe Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern aufeinander treffen.

Die Lernenden beginnen sehr schnell zu sprechen. Die Lehrperson sitzt zunächst auf ihrem Platz und hört den Lernenden zu. Dann steht sie jedoch auf und geht zu einer Gruppe in der die Unterhaltung nur schleppend voran geht. Sie bringt sich in das Gespräch ein, indem sie Fragen zum Thema stellt und auch selbst von Arztbesuchen erzählt. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen lachen viel und sprechen sehr lange. Bei Erklärungen versuchen einige der Lernenden ihre Aussagen durch Bewegungen zu verdeutlichen. Fehler werden von der Lehrperson nicht korrigiert. Bei einem Kursteilnehmer versucht die Lehrperson jedoch die Aussprache zu verbessern, indem sie den Satz langsam vorspricht und den Lernenden bittet, ihn nachzusprechen. Um die Kommunikation anzukurbeln, wirft die Kursleiterin von Zeit zu Zeit Begriffe ein.

Nach einer Weile teilt die LP Blätter mit einer Hörübung aus. Sie geht zum CD Player und startet die CD. Einige der Lernenden sind noch mitten im Gespräch und müssen abrupt abbrechen. Die Hörübung wird nicht von der Lehrperson erklärt, sondern einfach durchgeführt. Auch ein zweites Mal wird die Hörübung ohne Erklärung abgespielt. Erst danach werden schwierige Wörter (z.B. Geburtsurkunde) von der Lehrperson erklärt. Eine Kursteilnehmerin fragt nach, was eine Krankenversicherung ist. Bevor die Lehrperson antworten kann, beginnt ein Kursteilnehmer zu erklären was eine Krankenversicherung ist. Die Lehrperson lässt die Lernenden reden. Es entsteht ein Gespräch zwischen den Lernenden. Sie erklären sich gegenseitig was eine Krankenversicherung ist. Einige der Lernenden erzählen anschließend unaufgefordert, welche Probleme sie schon mit Krankenversicherungen hatten. Die Kursleiterin hält sich aus dem Gespräch heraus. Sie nickt gelegentlich und hört den Lernenden zu. Als das Gespräch langsam zu stocken beginnt, erklärt die Lehrperson die nächste Übung. Sätze zum Thema Ratschläge und Tipps werden vorgelesen. Keiner der Lernenden wird zum Vorlesen gezwungen. Fehler beim Vorlesen werden von der Lehrperson direkt angemerkt und richtig gestellt.

Als nächstes stellt die Kursleiterin den Lernenden zwei Übungen vor, von denen sie sich durch eine Abstimmung eine aussuchen können. Die Lernenden entscheiden sich für eine

Bildgeschichte mit dem Titel „Der eingebildete Kranke“. Die LL sollen in Kleingruppen zuerst mündlich den Inhalt und den Verlauf der Geschichte beschreiben um dann anschließend zusammen die Geschichte zu verfassen. Um die Lernenden in Kleingruppen einzuteilen, wird bis 3 durchgezählt. Sobald sich die Kleingruppen gefunden haben, beginnt die Arbeitsphase. Die Lehrperson geht zwischen den Gruppen hin und her und beantwortet Fragen. Sie achtet außerdem darauf, dass alle LL in den Gruppen mitsprechen. Sobald es keine Fragen mehr gibt, beginnt die LP an ihrem Platz abgegebene schriftliche Arbeiten der Lernenden zu korrigieren. Sie ist jedoch jederzeit ansprechbar, falls die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen Fragen haben.

Ein offizielles gemeinsames Ende gibt es nach dieser Unterrichtseinheit nicht. Die Lernenden beenden ihre Arbeit selbstständig, ohne dass die LP den Unterricht beendet hat. Viele werden mit der Geschichte nicht fertig und verlassen den Kursraum, da die Unterrichtszeit bereits zu Ende ist. Die Lehrperson sitzt vorne und verabschiedet die Personen, die aufstehen und gehen. Als nur noch 5 Personen im Raum sind, weist die Kursleiterin die Lernenden darauf hin, dass in den nächsten Einheit weiter an den Geschichten gearbeitet wird.

Protokoll der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung – VS (Nr. 2)

Abkürzungen:

Lehrperson: LP

Lernende, Schüler oder Schülerinnen: SchSch

Überblick:

- Datum: 21.04.17
- Uhrzeit: 9:00-10:15 Uhr
- Raum: sehr kleiner Kursraum
- Anzahl der Lernenden: 5 Teilnehmer/ Teilnehmerinnen
- Alter der Lernenden: 7-10 Jahre
- Lehrperson: weiblich, 51 Jahre alt
- Themen: Essen, Möbelstücke, Essensgewohnheiten, Geschäfte, mein Traumzimmer
- Grammatik: Eigenschaften von Zeitwörtern, Satzglieder, Selbstlaute

Beschreibung der Umgebung/Situation:

Der Raum, in dem der Kurs stattfindet, ist sehr klein und hat nur einen Tisch. Die Kinder sitzen mit der Lehrerin zusammen rund um den Tisch. Hinter dem Tisch steht ein Ständer mit Plakatpapier. An den Wänden und an den Kästen hängen viele bunte Plakate, Zeichnungen und das ABC. Die Kinder werden von der Lehrperson aus den verschiedenen Klassen geholt und in den Übungsraum geschickt.

Unterrichtsbeobachtung:

Die Kinder kommen einzeln in den Übungsraum, begrüßen mich und sprechen miteinander. Als alle Kinder da sind, betritt auch die Lehrerin den Raum. Sie begrüßt alle und setzt sich zu den Kindern an den Tisch. Die Kinder sprechen die Lehrerin beim Vornamen an. Nachdem ein paar organisatorische Dinge, wie zum Beispiel die Verbesserung der Hefte, besprochen wurde, wartet die Lehrerin bis alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen leise und aufmerksam sind. Erst dann sagt die LP: „Jetzt fangen wir alle gemeinsam an!“

Zuerst macht die Lehrerin die Kinder darauf aufmerksam, dass ich heute bei der Förderstunde zuschauen werde. Die Aussprache der Lehrperson ist sehr genau. Mit Mimik und Gestik verdeutlicht sie ihre Aussagen noch zusätzlich. Sie hält Augenkontakt mit einzelnen Schülern und Schülerinnen und achtet darauf, dass jedes Kind aufmerksam ist. Zwischenrufe von den Schülern und Schülerinnen werden durch ein leises „psst“ oder durch den Zeigefinger auf dem Mund signalisiert. Die Lehrperson fordert die Kinder auf sich bei mir vorzustellen. Als Hilfestellung stellt sich die Lehrerin selbst bei mir vor. Sie sagt: „Mein Name ist X und ich komme aus Österreich.“ Mit ihrer Hand deutet die Lehrerin dabei auf sich selbst. Nach dieser Aussage deutet sie mit der Hand auf eines der Kinder und nickt dem Kind zu. Das Mädchen wiederholt den Satz mit den Angaben zur eigenen Person. Die Lehrerin lobt das Mädchen. Die Kinder stellen sich nun selbstständig nacheinander vor. Die Lehrerin lächelt und lobt die Kinder nach jeder richtigen Aussage. Auch die Kinder lachen sehr viel. Wenn ein Kind etwas falsch ausspricht, so spricht die Lehrerin den Satz nochmals zusammen mit dem Kind aus. Kinder die nicht aufpassen werden durch Blicke ermahnt. Ein Kind hat einen Ball in der Hand und spielt damit. Nachdem es auch nach mehrmaligem Blickkontakt nicht aufhört damit zu spielen, weist ihn die Lehrerin darauf hin, dass der Ball nicht in den Unterricht gehört.

Nach der Vorstellrunde geht die Kursbetreuerin zum Plakat und schreibt einen Satz auf das Papier. Sie wählt ein Kind aus, das den Satz vorlesen soll. Die Aussprache des Kindes wird durch die Wiederholung der Lehrperson korrigiert. Zwei Kinder zeigen auf und werden von der Lehrperson aufgerufen. Sie stellen Fragen zur Bedeutung der einzelnen Wörter. Die Lehrerin erklärt die Wörter durch Umschreibungen. Erst als alle Kinder den Sinn der einzelnen Wörter verstanden haben, fährt die Lehrerin fort.

Sie fragt die Kinder, wo in diesem Satz das Zeitwort zu finden ist. Während dieser Aussage setzt die Lehrerin einen fragenden Blick auf und stützt ihren Kopf auf die Hand. Die Kinder überlegen. Kurz darauf zeigen zwei Kinder ganz aufgeregt auf und bitten die Lehrerin, sie dranzunehmen. Die Lehrerin lächelt, zeigt auf ein Kind und hält ihre andere Hand ans Ohr. Das Mädchen gibt die richtige Antwort. Die Lehrperson lobt die Kinder: „Toll, dass ihr das schon könnt!“ Die Kinder lächeln. Nachdem die Lehrerin das Wort unterstrichen hat, dreht sie sich wieder zu den Kindern und setzt einen fragenden Blick auf. Sie fragt die Kinder, was denn eigentlich ein Zeitwort ist. Zwei Kinder erklären, was ein Zeitwort ausmacht. Es werden dabei keine Fachbegriffe verwendet. Die Aussagen der Lernenden sind zum Teil grammatikalisch falsch. Man versteht jedoch, was die Kinder damit sagen wollen. Die Lehrerin lobt die Kinder erneut und geht nicht auf die Fehler in den Aussagen ein.

Die einzelnen Satzglieder werden durch neue Beispiele von Kindern verändert, so dass neue Sätze entstehen. Da die Kinder die neuen Wörter aussuchen dürfen, möchte jedes Kind etwas sagen. Durch die Abänderung einzelner Wörter kommen lustige neue Sätze zustande. Die Lernenden und auch die Lehrperson lachen viel. Aussagen der Kinder werden nur dann angenommen, wenn diese aufgezeigt haben. Ein Bub, der sich bis jetzt noch nicht zu Wort gemeldet hat, wird von der Lehrperson freundlich angesprochen und aufgefordert das Namenwort im Satz zu ändern. Der Bub überlegt lange und sagt nichts. Ein anderer Bub aus dem Förderkurs lacht ihn aus. Die Lehrerin wirft ihm einen bösen Blick zu, woraufhin er aufhört zu lachen. Fachausdrücke werden noch immer keine benutzt. Alle von den Kindern genannten Wörter werden von der Lehrperson an der Tafel in Schulschrift aufgeschrieben. Zwischendurch motiviert die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen immer wieder zu neuen Aussagen. Fehler werden aufgezeigt, aber nicht negativ bewertet. Die Lehrerin geht auch auf den Inhalt der Aussagen ein und erklärt vieles sehr ausführlich. Ein Kind tätigt eine umgangssprachliche Aussage. Die Lehrperson erklärt, warum man dieses Wort nicht so schreiben kann wie man es normalerweise sagt. Die Lehrerin weist die Kinder darauf hin, dass man diese Übung immer fortsetzen könnte,

aber dass jetzt zum nächsten Punkt übergegangen wird. Einige der Kinder machen traurige Gesichter.

Die Lehrerin lächelt und sagt mit spannender Stimme: „Als nächstes spielen wir BINGO!“ Die Kinder jubeln und lachen. Die Lehrerin lächelt auch, deutet den Kindern aber durch den Zeigefinger am Mund, dass es nun wieder leise werden soll. Sobald die Kinder sich beruhigt haben, beginnt die Lehrerin das Spiel zu erklären. Da es in diesem Spiel um die Selbstlaute geht, zeigt die Lehrperson auf eine Tafel an der Wand, die alle Selbstlaute enthält. Sie bittet ein Kind die Selbstlaute vorzulesen. Das Kind macht einen Fehler. Daraufhin ermutigt die Lehrerin das Kind es noch einmal zu versuchen. Anschließend wird das Kind gelobt. Die Lehrerin fragt in die Gruppe: „Was ist denn eigentlich der Unterschied zwischen einem Selbstlaut und einem Umlaut?“ Die Stimmen der Kinder werden laut und reden durcheinander. Die Lehrerin greift sofort ein, indem sie selbst die Stimme erhebt. Sofort hören die Kinder auf zu sprechen. Mit Hilfe der Tabelle erklärt die LP den Unterschied. Die Kinder sind sehr konzentriert und ganz leise. Sie hören der Lehrerin beim Erklären zu. Sie betont mehrmals, dass in der „Jetztzeit“ gearbeitet wird. Arbeitsaufträge, die die Lehrperson an die Gruppe gibt, werden immer so formuliert, dass sich die Kinder einzeln angesprochen fühlen. (z.B.: „Du nimmst jetzt bitte den Stift zur Hand und hörst mir aufmerksam zu.“) Nachdem die Spielregeln erklärt wurden, wartet die Lehrperson auf das zustimmende Nicken der Kinder. Die Lehrerin sagt: „Heute mache ich es besonders schwierig!“ Die Kinder sitzen unruhig auf ihren Stühlen und können es kaum erwarten. Jeder der ein „Bingo“ hat, bekommt von der Lehrperson ein Osterei. Während die Lehrerin die Sätze vorliest ist es ganz still in der Klasse. Alle Kinder arbeiten mit und hören zu. Die Lehrerin beobachtet die Kinder beim Schreiben und lobt die einzelnen Schüler und Schülerinnen für ihre Leistungen. Die LP versucht die Spannung zu steigern, indem sie die Kinder darauf hinweist, dass nun ein besonders schwieriger Satz kommt. Ein Kind spielt mit einem Radiergummi. Die Lehrperson macht das Kind darauf aufmerksam, dass dieser Gegenstand beim Bingo Spielen nicht gebraucht wird. Das Kind packt den Radiergummi weg. Sobald die Kursleiterin einen Fehler bei einem Kind sieht, fragt sie nach. Z.B.: „Wie schreibt man nochmal Zeitwörter?“ Nacheinander rufen die Kinder nun „Bingo!“. Die Schüler und Schülerinnen sind sehr stolz auf ihre Leistungen. Ein Kind muss ein bisschen länger auf seine Belohnung warten und ruft der Lehrerin deshalb „Gib her jetzt“ zu. Die Lehrerin wirft dem Buben einen bösen Blick zu. Zwei Kinder schenken mir ihre Schokolade.

Die Kinder unterhalten sich über ihre Ostereier. Die Lehrerin steht auf und bittet die Kinder ihre Plätze in Ordnung zu bringen und die Schokolade einzustecken, bevor es weiter geht. Während die Kinder zusammenräumen, lobt die Lehrerin das Durchhaltevermögen der Kinder.

Alle Kinder sitzen nun wieder leise auf ihren Plätzen und schauen zur Lehrerin. Die Lehrerin lächelt die Kinder freundlich an und erklärt, dass nun die Namen der Möbelstücke wiederholt werden. Ein Kind hört nicht zu. Die Lehrerin legt ihre Hand auf die Schulter des Kindes, sieht ihm in die Augen und sagt: „Kannst du bitte auch mitmachen?“ Das Kind nickt und hört zu.

Die Lehrerin holt Fliegenklatschen von einem Kasten, woraufhin die Kinder zu jubeln beginnen. Die Kinder beginnen sofort zu diskutieren, wer welche Farbe bekommt. Die Lehrperson löst das Problem, indem sie die Fliegenklatschen austeilte und verspricht, dass die Gegenstände in der zweiten Runde getauscht werden.

Auf dem Tisch werden Bilder von Möbelstücken aufgelegt. Die Lehrerin sagt ein Möbelstück. Daraufhin müssen die Kinder so schnell wie möglich das passende Bild mit der Fliegenklatsche berühren. Die Lernenden sind aufgeregt. Während des Spiels lachen sie viel. Nach ein paar Runden fragt die Lehrerin, wer nun die Wörter ansagen möchte. Fast alle Kinder zeigen auf. Die LP wählt ein Kind aus. Im Kreis darf nun jeder einmal die Wörter ansagen. Schüler oder Schülerinnen, die nicht möchten, werden nicht dazu gezwungen. Ein Kind schlägt mit der Fliegenklatsche relativ fest auf die Karten. Die Lehrerin macht das Kind darauf aufmerksam, dass es leider nicht mitspielen kann, wenn er so fest zuschlägt. Das Kind ist nun vorsichtiger. Am Ende des Spiels fordert die Lehrerin einzelne Kinder auf, ihr bestimmte Möbelstücke zu geben. Die Namen der Möbelstücke werden dadurch auch beim Wegräumen nochmal wiederholt.

Nachdem die Lehrperson die Bilder weggeräumt hat, kommt sie zurück an den Tisch. Sie wartet bis alle Kinder zu ihr schauen und spricht dann ein Kind in der Gruppe persönlich an. Die Lehrerin fragt: „Welche Möbelstücke kaufst du für dein Zimmer?“ Das Kind zögert zu Beginn, traut sich dann jedoch ein paar Sätze zu bilden. Die Lehrerin nickt, während es spricht viel und lobt das Kind gegen Ende. Ein Kind hört nicht zu. Die Lehrerin schaut den Schüler böse an und sagt zu ihm: „Wir sprechen später noch!“ Das Kind nickt.

Nun nehmen alle Kinder ihre Arbeitsmappe heraus. Ein Kind bittet die Lehrerin, ob es als Hausaufgabe in der Mappe weiterarbeiten darf. Die Lehrerin lächelt und nickt. Nicht alle Lernenden sind in der Mappe gleich weit. Nachdem nun alle Kinder ihre Mappen vor sich liegen haben, beginnt die Lehrperson zu sprechen. Sie fragt ein Kind in der Gruppe, was es gerne am Morgen trinkt. Das Kind antwortet mit einem Wort. Die Lehrerin fordert die Schülerin auf, einen ganzen Satz zu bilden. Das Mädchen spricht nun einen ganzen Satz aus. Die Kursleiterin lobt das Mädchen. Anschließend fragt die Lehrerin eine andere Schülerin was sie gerne zu Mittag isst. Das Kind antwortet. Manche Kinder sprechen frei, andere Kinder suchen in der Mappe die Seite mit den Lebensmitteln, um sich Ideen zu holen. Anschließend fragt die Lehrperson einzelne Kinder, welche Gegenstände man in welchen Geschäften kaufen kann. Die Kinder zeigen nun selbstständig auf und wollen die Fragen beantworten. Nach jeder richtigen Antwort lobt die Lehrperson die Kinder mit einem freundlichen Blick, einer Geste oder einer Aussage.

Die Lehrerin leitet zum Thema „wohnen und Möbelstücke“ über, indem sie ein Kind fragt, in welchem Zimmer es zuhause schläft. Anschließend bittet sie das Kind, die Möbelstücke in diesem Zimmer zu beschreiben. Die Lehrerin stellt interessiert Fragen zu den Möbelstücken. Andere Kinder zeigen auf, weil sie auch von ihrem Kinderzimmer erzählen wollen.

Nach ein paar Erzählungen macht die Lehrperson plötzlich ein ganz erstauntes Gesicht und sagt zu einem Kind: „An dich habe ich jetzt eine ganz besondere Frage. Stell dir vor du hast ganz viel Geld und du kannst dir alle Möbelstücke kaufen, die du haben möchtest. Wie würde dann ein Zimmer aussehen?“ Das Kind antwortet nicht, sondern überlegt. Die Lehrperson fragt nach, ob das Kind die Frage verstanden hat. Das Kind antwortet wieder nicht. Die Lehrerin beginnt zu erzählen, wie ihr Traumzimmer aussehen würde. Sie spricht dabei sehr deutlich und versucht besonders spannend zu erzählen, indem sie ihre Stimme beim Erzählen hebt und wieder senkt. Viele Kinder zeigen nun auf und haben verstanden, was die Lehrerin gefragt hat. Sie möchten alle von ihrem Traumzimmer erzählen. Ein Mädchen beginnt zu erzählen. Ihre Augen leuchten. Die Lehrerin hört zu und bessert nur Fehler aus, die das Verständnis der Aussage behindern würden. Auch ein zweites Kind erzählt nun von seinem Traumzimmer. Zuletzt traut sich auch der Bub, an den die Frage zu Beginn gerichtet war, von seinem Traumzimmer zu erzählen. Ein Aussprachefehler wird von einem anderen Kind korrigiert. Zum Schluss lobt die Lehrerin nochmal alle Aussagen der Kinder.

Nun fordert die LP die Kinder auf, sich einen Platz im Raum zu suchen, an dem sie sich gut konzentrieren können und weiter in ihrer Mappe arbeiten können. Zwei Kinder legen sich auf den Boden. Jedes Kind arbeitet nun an einer anderen Seite in der Mappe weiter. Es ist sehr still im Raum. Die LP geht von Kind zu Kind, gibt Hilfestellungen und verbessert die geschriebenen Texte. Bei Gesprächen mit den Kindern geht die Lehrerin oft in die Hocke. Die Schüler und Schülerinnen bekommen einen Stempel, wenn eine Seite bearbeitet wurde und fertig ist. Die Lehrerin flüstert bei der Verbesserung mit den Kindern.

Nach ein paar Minuten setzt sich die LP an den Tisch. Der Lärmpegel wird konsequent von der Kursleiterin ruhig gehalten. Die Lehrerin lobt erneut das Durchhaltevermögen der Kinder. Sobald ein Kind fertig ist, geht es zur Lehrerin und lässt das Geschriebene kontrollieren. Die Lehrperson gibt eine kurze Rückmeldung. Auch bei fehlerhaften Texten werden die Kinder gelobt. Die Lehrerin betont vor den Kindern, dass auch Fehler in Ordnung sind. Anschließend verabschiedet sich das Kind mit einem Händedruck bei der Lehrerin und auch bei mir und geht leise zurück in seine Klasse. Die Lehrerin lässt jedem Kind die Zeit, die es benötigt, um die Arbeit abzuschließen. Einzeln verabschieden sich alle Kinder bei der Lehrerin mit einem Händedruck. Viele Kinder geben auch mir die Hand zum Abschied. Die LP wartet bis auch die letzte Schülerin fertig ist und sich bei ihr verabschiedet hat.

16.4 Transkripte der Interviews

Transkript Interview (Nr. 3) VHS

Interviewerin: **fett gedruckt**

Lehrperson 1: normale Schrift

Kurze Beschreibung der Situation:

Datum: 09.05.2017

Dauer: 12min 59sek

Ort: Arbeitsplatz der LP

Kurze Beschreibung der Lehrperson:

Alter: 50

Herkunft: Österreich

Geschlecht: weiblich

Beruf: DaF/DaZ Trainerin

Vor dem Interview wurden offene Fragen der Lehrperson zu den Interviewfragen geklärt.

Danke, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, mir ein Interview zum Thema „Unterschiede zwischen Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter im DaZ-Unterricht“ zu geben. Ich werde Ihnen nun einige Fragen zu diesem Thema stellen.

Welche Erfahrungen muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach gemacht haben, um Erwachsene zu unterrichten?

Ich denke mir, Lebenserfahrung ist hilfreich, aber kein Muss. Wir reden ja jetzt über den Unterricht in Deutsch. Also Deutsch als 2., 3. oder 4. Sprache. Ja, ich denke es wäre von Vorteil, wenn man selbst als Erwachsener eine andere Sprache lernen muss oder darf. Hilfreich wäre, wenn diese Sprache sehr fremd ist und zum Beispiel auch noch ein anderes Schriftsystem hat, weil dann sieht man wie schwierig das ist oder wie viel Fleiß das benötigt. Was ich auch sehr hilfreich finde ist, wenn man in einem anderen Land gelebt hat oder zu mindestens eine Zeit lang in einem anderen Land verbracht hat und selbst die Erfahrung eines Kulturschocks oder die Fremdheit von anderen Kulturen selbst erfahren hat.

Welche Eigenschaften muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach haben, um Erwachsene zu unterrichten?

Zu charakterlichen Eigenschaften würde ich in allererster Linie Menschenliebe anführen. Dann natürlich Empathie, Geduld und Humor. Was natürlich außerdem wichtig ist, ist ein Fachwissen über den Spracherwerb. Da gibt es ja jetzt in neuester Zeit viele neue Forschungsartikel und Forschungsergebnisse. Beispielsweise habe ich vor 20 Jahren noch gelernt, dass man die Muttersprache perfekt sprechen muss um eine neue Sprache lernen zu können. Das ist ja inzwischen quasi widerlegt. Also da gibt's jetzt neue Erkenntnisse. Was ich auch wichtig finde ist, dass man sich mit Methodik und Didaktik auskennt.

Welche Ausbildung haben Sie gemacht, um als Deutschkursleiterin tätig zu sein?

Ich habe an der Universität 1998 zwei Jahre lang „Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache“ studiert. Ich habe eine Bestätigung über eine sinnvolle Sequenz an Lehrveranstaltungen. Ich habe da verschiedenen Lehrveranstaltungen zum Thema gemacht und habe dann auch ein Auslandspraktikum ein 5 monatiges in Ägypten gemacht und ich habe einen Freund begleitet bei seiner Ausbildung zum Sprachlehrer an der VHS und zwar wird da die Methode des Fremdsprachenwachstums unterrichtet. Also da kenn ich mich auch gut aus. Und ich besuche auch regelmäßig Fortbildungen.

Welche Schwierigkeiten/Probleme ergeben sich im Unterricht mit Erwachsenen Ihrer Meinung nach?

Also die Schwierigkeiten sind zum Beispiel, dass viele Personen total isoliert sind und haben keinen Kontakt zu Österreichern und können deshalb ihr Sprachwissen nicht anwenden. Viele sind belastet durch Arbeit oder Fluchterfahrung. Manche haben keine adäquaten Wohnmöglichkeiten. Weiters ist auch ein wichtiger Punkt die Vorbildung oder Erfahrung beim Sprachen lernen. Also wenn jetzt jemand überhaupt keine Lernerfahrung mitbringt, dann ist das halt ein bisschen schwierig.

Welche Vorteile ergeben sich durch den Unterricht mit Erwachsenen?

Ich habe meiner Meinung nach viele Vorteile. Erstens bekomme ich immer ein sehr positives Feedback, also ich habe so zu sagen den Eindruck, dass die Erwachsenen sehr dankbar sind, wenn sie gut behandelt werden. Ein weiterer Vorteil für mich ist, dass ich Erwachsene nicht disziplinieren muss. Ein weiterer Vorteil für mich ist, dass ich auch immer irrsinnig interessante Menschen kennenlerne und auch einen Einblick in neue Kulturen und andere Sichtweisen bekomme. Das macht mir wahnsinnig Spaß.

Was ist Ihnen beim Unterricht mit Erwachsenen besonders wichtig?

Für mich ist einmal eine angenehme entspannte Lernatmosphäre wichtig. Also ich versuche eine gute Atmosphäre zu schaffen, so dass jeder das Maximum von sich herausholen kann. Ich möchte die Fähigkeit mit Partnern oder in Gruppen zu arbeiten fördern. Vor allem ist auch wichtig, die Leute dazu anzuregen, selbstständig zu lernen. Zum Beispiel: Wie gehe ich mit Zeitungsartikeln um, und so weiter. Da gibt es auch im Internet sehr viele Hörtexte. Da sollen sie meiner Meinung nach gefördert werden, wie sie selbst studieren können.

Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Lernenden beschreiben? (Z.B. auf einer Ebene, Respektperson, ...)

Im Prinzip eigentlich partnerschaftlich. Je jünger die Teilnehmer sind, desto strenger bin ich. Ich fordere dann mehr oder gebe mehr Hausübungen auf. Bei Erwachsenen, wenn sie keine Zeit haben, dann haben sie halt keine Zeit und bei Jüngeren versuche ich dann doch mehr zu motivieren.

Haben Sie besondere Rituale, die Sie zu Beginn der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Begrüßung, Kontrolle der Hausaufgaben..?)

Ja also eigentlich, dass ich immer das Gleiche mache, das kann ich nicht behaupten. Also natürlich begrüße ich alle immer sehr freundlich. Da gibt es verschiedene Dinge. Entweder nehme ich Bezug auf das gerade Gelernte und wir machen irgendeine Aktivität dazu oder wir verbessern gleich die Hausübung. Manchmal erkläre ich auch was wir in den nächsten drei Stunden machen werden. Das kommt ganz auf die Situation an. Ich mache also nicht immer genau das Gleiche.

Setzen Sie die Körpersprache beim Unterricht mit Erwachsenen ein? Wenn ja, wie?

Ja sehr oft, weil ich ja nicht immer die Hilfssprache Englisch verwenden will oder kann. Oft verwende ich also auch Gestik und Mimik.

Gibt es, ihrer Meinung nach beim Erlern der Fertigkeit „Sprechen“ Besonderheiten, die beim Unterrichten mit erwachsenen Lernenden beachtet werden müssen?

Es gibt beim Sprechen eben die Angst vor Fehlern. Das ist eine Besonderheit. Ich denke bei Erwachsenen ist das ganz besonders stark. Vor allem, wenn man aus einer Lerntradition kommt, wo Fehler als schlecht angesehen werden und dann gibt es eben Menschen die nicht gerne sprechen, also die einfach schüchtern sind und da muss man dann diese Personen besonders motivieren. Beziehungsweise müssen solche Menschen in meiner Gruppe nicht vor der ganzen Gruppe sprechen, sondern sie können dann in einer kleineren, geschützten Gruppe sprechen oder nur mit mir.

Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das gelenkte Sprechen in Ihrem Unterricht mit den erwachsenen Lernenden geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.

Da gibt es sehr viele Übungen in den Lehrbüchern. Die sind alle fast gelenkt. Dann gibt es zum Beispiel die Sprechgymnastik, wo in einem Dialog verschiedenen Wörter eingesetzt werden und dann der Dialog variiert wird. Oder zum Beispiel, wenn wir die Nebensätze üben und dann sagt jemand was und ich antworte mit: „Was hat er oder sie gesagt?“ Dann müssen die Lernenden das wiederholen mit: „Er oder sie hat gesagt, dass...“ Eine sehr erfolgreiche Übung ist auch das Tafeldiktat. Wenn wir zuerst einen Dialog an der Tafel stehen haben und dann lösche ich immer wieder Worte und dann müssen sie zu zweit diesen Dialog sprechen und am Schluss steht dann kein einziges Wort mehr da und dadurch memorieren sie diesen Dialog. Das ist für mich auch eine sehr hilfreiche Übung.

Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das freie Sprechen mit den erwachsenen Lernenden in Ihrem Unterricht geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.

Da mache ich sehr oft interkulturelle Vergleiche, weil das ja zu jedem Thema möglich ist und auch immer beliebt bei den Lernenden ist. Dann mache ich auch oft Gesprächskonstruktionen, auch wieder nach dem Fremdsprachenwachstum. Auch das analytische Hören mache ich, wo man sich immer dazwischen mit dem Partner besprechen muss. Das finde ich auch echt super. Aber auch wenn man gemeinsam Geschichten schreibt, dann können sie sich ja auch davor frei unterhalten.

Welche „No-Gos“ gibt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten von Erwachsenen?

Man darf, finde ich niemanden bloßstellen, weil jemand was nicht kann. Man darf, finde ich, auch niemanden zum Sprechen zwingen, wenn man merkt, dass derjenige schüchtern ist. Ich glaube, dass freies Sprechen eigentlich generell nicht korrigiert werden sollte. Das Gleichsetzen von Sprachwissen und Grammatikwissen sehe ich auch als ein „No-Go“.

OK das bedeutet die Frage „Korrigieren Sie mündliche Fehler bei den Lernenden?“ haben Sie damit ja schon mit „Nein“ beantwortet.

Eigentlich nicht, außer es handelt sich um eine gelenkte Sprechübung.

Sehen Sie Disziplinierungen im Unterricht als wichtig an?

Habe ich schon gesagt. Nein, bei den Erwachsenen finde ich das unpassend.

Haben Sie besondere Rituale, die sie am Ende der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Verabschiedung, Besprechung der Hausaufgaben..?)

Ja natürlich. Ich gebe immer eine Hausaufgabe. Ich frage am Schluss auch immer nochmal, ob sie Fragen zur heutigen Stunde haben. Wir besprechen dann meistens noch kurz die Hausaufgabe und dann kommt die Verabschiedung.

Warum bevorzugen Sie die Arbeit mit Erwachsenen?

Ja das Schöne ist, dass ich keine Noten geben muss. Das ist sehr schön. Ich muss sie also nicht ständig beurteilen. Ich muss nur am Ende des Kurses sagen, ob ich denke, dass sie in die nächste Stufe aufsteigen sollen und das finde ich schon problematisch genug. Oft muss ich dann schauen, welcher Lehrer oder welche Lehrerin den Kurs danach hat. Das reicht mir schon als Problem.

Besonders gut finde ich am Unterricht mit Erwachsenen außerdem, dass sie ja freiwillig zu mir in den Kurs kommen und diesen Kurs auch bezahlen oder eben auch gefördert bekommen. Sie wollen also meisten selbst lernen.

Möchten Sie abschließend noch etwas zu diesem Thema sagen, was Ihnen besonders wichtig ist?

Man soll als Lehrerin immer neugierig sein und neue Sachen ausprobieren. So macht die Arbeit immer Spaß und ich liebe meine Arbeit, kann aber mich und meine Tochter kaum davon ernähren. Das bedeutet, dass diese Arbeit nicht den Stellenwert hat, die sie meiner Meinung nach haben sollte.

Transkript Interview (Nr. 4) VS

Interviewerin: **fett gedruckt**

Lehrperson 2: normale Schrift

Kurze Beschreibung der Situation:

Datum: 10.05.2017

Dauer: 20min13sek

Ort: Arbeitsplatz der LP

Kurze Beschreibung der Lehrperson:

Alter: 51

Herkunft: Österreich

Geschlecht: weiblich

Beruf: Volksschullehrerin

Vor dem Interview wurden offene Fragen der Lehrperson zu den Interviewfragen geklärt.

Danke, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, mir ein Interview zum Thema „Unterschiede zwischen Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter im DaZ-Unterricht“ zu geben. Ich werde Ihnen nun einige Fragen zu diesem Thema stellen.

Welche Erfahrungen muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach gemacht haben, um Kinder zu unterrichten?

Was mir spontan zu dieser Frage einfällt ist, man wächst hinein. Ich kann mich erinnern, ich habe mit 20 Jahren im Lehrberuf begonnen, war dann ein Jahr als Springerin tätig und habe dann bereits meine erste eigenen Klasse bekommen, wo damals bereits ein persischer Schüler dabei war, der zu mir gekommen ist, ohne ein Wort Deutsch zu sprechen. Damals gab es das alles noch nicht mit den ganzen Unterstützungsmaßnahmen. Da war man einfach Klassenlehrerin und das wars eben. Ich muss aber sagen, das hat damals auch sehr gut funktioniert. Ich glaube gerade dadurch, dass es nur ein Schüler war, konnte das die Gemeinschaft auch sehr gut mittragen. Der Bub hat damals auch sehr schnell Deutsch sprechen können.

Welche Eigenschaften muss eine Lehrperson Ihrer Meinung nach haben, um Kinder zu unterrichten?

Ich denke, was besonders wichtig ist, ist die Empathie für die Kinder, dass man sich da eben gut hinein fühlen kann. Dass man prinzipiell gerne mit Kindern arbeitet und Freude daran hat. Man muss einfühlsam sein und bei Kindern muss man sehr viel Geduld haben. Als Lehrperson bei Kindern muss man denke ich auch auf jeden Fall ein bisschen die Führung übernehmen können.

Welche Ausbildung haben Sie gemacht, um als Förderkursleiterin tätig zu sein?

Ich habe die zweijährige Ausbildung auf der PH gemacht. Das war für das allgemeine Wissen. Später habe ich berufsbegleitend eine Ausbildung zum Förderlehrer gemacht. Viele Jahre später, also jetzt habe ich hier an dieser Schule den DaZ-Kurs, da gibt es dann immer einen Nachmittag, oder sogar zwei Nachmittage in der Woche einen verpflichtenden Einführungskurs noch, wo es aber eher um Organisatorisches geht.

Welche Schwierigkeiten/Probleme ergeben sich im Unterricht mit Kindern Ihrer Meinung nach?

Da fällt mir als Erstes ein, dass man als Lehrerin von Kindern ja auch eine Erzieherin ist und, dass beim Erziehen die Sprache schon auch irgendwie wichtig ist. Da fällt in meinem Fall dann die Sprache einfach komplett weg. Vor allem bei ein bisschen älteren Schülern, also letztes Jahr hatte ich da ein bisschen Schwierigkeiten, als wir einige Flüchtlingskinder bekommen haben, die teilweise schon so ein bisschen in die Pubertät gekommen sind. Da habe ich mir gedacht, es wäre jetzt so spannend einfach mit ihnen sprechen zu können. Für die muss es ja ganz schwierig sein in diesem komplett neuen Kulturkreis stellt sich ja wohl jeder Jugendliche die Frage: „Wer bin ich? Wo sind meine Wurzeln? Wo gehöre ich eigentlich hin? Wie soll es weiter gehen?“ Das ist dann sehr schwierig, wenn man noch nicht gut kommunizieren kann. Man kann dann jedoch sehr gut auf das Nonverbale zurückgreifen. Beziehungsweise, was mir auch noch einfällt ist, dass eben bei sehr jungen Kindern, gerade bei den Kindern der 1. Klasse, die können ja noch nicht Lesen und Schreiben. Da fällt auch dieses Mittel weg. Oft sind die Kleinen aber auch noch sehr schüchtern, somit fällt auch das Sprechen weg. Dann bleibt halt nicht mehr so viel.

Welche Vorteile ergeben sich durch den Unterricht mit Kindern?

Ich finde, dass Kinder leicht zu motivieren und zu begeistern sind. Kinder sind sehr natürlich. Ihre Stimmung kommt voll rüber. Kindern kann man außerdem sehr viel durch Spiele beibringen. Ich denke mir manchmal, dass das eigentlich toll ist, wenn ich fürs Spielen bezahlt werde.

Was ist Ihnen beim Unterricht mit Kindern besonders wichtig?

Besonders wichtig ist mir, dass die Kinder Freude dabei haben. Die Kinder sollen Spaß haben und gerne lernen. Mir ist auch die persönliche Beziehung zu den Kindern wichtig. Außerdem ist es mir besonders wichtig, dass die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden und in ihrer Persönlichkeit.

**Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Lernenden beschreiben?
(Z.B. auf einer Ebene, Respektperson, ...)**

Ich habe schon das Gefühl, dass wir auf einer Ebene sind, ich aber dennoch auch Grenzen setzen muss. Eine gegenseitige Wertschätzung ist mir sehr wichtig. Da fällt mir jetzt noch dazu ein, ich habe einmal ein Seminar gemacht, eine Ausbildung bei der Elternwerkstatt von Maria Neuberger-Schmidt. Sie leitet das. Sie macht diese Elternführerscheine, also geht es dort sehr stark um das Erziehen und dazu habe ich dann was vorbereitet, weil ich habe mir damals gedacht, vielleicht halte ich mal so einen Kurs, aber es ist nie dazu gekommen, obwohl ich es gerne einmal ausprobieren würde. Sie hat da so ein „drei-Körbe-Prinzip“ entwickelt. Ein Korb ist die Freiheit. Das bedeutet, dass die Kinder bestimmen. Das fördert ihre Kreativität, die Lebensfreude und die individuelle Entfaltung der Kinder. Man soll auf kindliche Gefühle und Bedürfnisse eingehen. Allerdings braucht diese Freiheit auch einen geschützten Rahmen, den man halt als Erziehende in jeder Situation, in jedem Alter und Entwicklungsstand des Kindes gewährleisten muss. Das ist ein Korb, dann gibt es noch die Mitsprache, wo beide bestimmen können. Das ist eben, finde ich, gerade wenn die Sprache wegfällt, ein bisschen schwierig. Da geht es auch ums Diskutieren und miteinander Sprechen. Und das Dritte nennt Maria Neuberger-Schmidt Gehorsam. Mir gefällt dieser Ausdruck nicht sehr gut, ich finde den auch ein bisschen veraltet. Im Grunde genommen geht es um Regeln und Strukturen. Da bestimmen die Eltern oder in meinem Fall halt die Lehrerin. Also in einem Korb bestimmen wirklich die Kinder, wo es um die Freiheit geht, bei der Mitsprache ist es ein gleichberechtigtes Miteinander und bei den Regeln und Strukturen sind es die Eltern beziehungsweise die Lehrperson die bestimmt. Auch das ist sehr wichtig. Es fördert den Halt und die Geborgenheit, gibt Sicherheit und ermöglicht eine soziale Eingliederung. Ja das sehe ich schon auch so als Lehrkraft und das ist mir wirklich alles auch als Lehrkraft wichtig. Je nach Alter der Kinder und auch je nach Entwicklungsstand ist immer ein anderer Korb gerade wichtig.

Haben Sie besondere Rituale, die Sie zu Beginn der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Begrüßung, Kontrolle der Hausaufgaben..?)

Nur teilweise muss ich sagen. Manchmal kontrolliere ich die Hausübung, manchmal frage ich auch einfach so in die Runde, wie es ihnen geht, wobei das je nach Gruppe verschieden ist, weil da gibt es gerade bei den ganz Kleinen das Problem, dass die dann die ganze Zeit nur erzählen würden, aber man versteht es dann leider nicht so gut und oft schweifen die Kinder dann auch ab. Es hat sich auch vom organisatorischen Rahmen her

bei mir auch gut bewährt, ich muss mir pro Einheit oft Kinder aus drei oder vier Klassen holen. Ich gehe dann meistens in eine Klasse, dort hole ich die Kinder und sage dann einem Kind, dass es mir ein anderes Kind aus einer anderen Klasse holen soll. Im Kursraum treffen die Kinder dann auch unterschiedlich ein. Manchmal ist es dann ein fließender Beginn. Gerade wenn ich die Hausübung mit den Kindern bespreche.

Setzen Sie die Körpersprache beim Unterricht mit Kindern ein?

Ich setzte ganz sicher die Körpersprache ein. Gerade weil es eben schon so Gesten gibt für „Sei jetzt bitte ruhig und lass die Mitschüler aussprechen“, indem ich die Hand vor den Mund nehme. Auch mit einer gewissen Mimik kann ich zeigen, dass mir etwas nicht gefällt. Das kann auch teilweise ein bisschen ins Spaßige gehen, wo ich dann auch ein bisschen den Clown spiele, aber die Kinder sehr wohl auch wissen, das sollten sie jetzt eigentlich nicht tun.

Gibt es, ihrer Meinung nach beim Erlern der Fertigkeit „Sprechen“ Besonderheiten, die beim Unterrichten mit jungen Lernenden beachtet werden müssen?

Ja ich denke schon. Kinder haben das ja noch nicht in sich, dass sie auf gelernte Regeln zurückgreifen können. Ich kenne das auch sehr stark aus der Legasthenie, dass sich das Regelbewusstsein oft erst im Alter von neun oder zehn Jahren entwickelt und Grammatik ist ja auch nichts anderes als Regeln und deshalb kann man das bei Kindern eben oft noch nicht so gut anwenden. Deshalb muss man das eben durch das Sprechen in Spielen oder Wiederholungen von Analogiesätzen zeigen. Ich denke, dass man bei Kindern generell nicht auf Regeln oder Grammatik gut aufbauen kann.

Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das gelenkte Sprechen in Ihrem Unterricht mit den jungen Lernenden geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.

Da denke ich besonders an die Kinder der 1. Klasse. Da mache ich das auch sehr stark durch Spiele, indem wir dazu sprechen. Es können teilweise auch wirklich triviale Spiele sein, oder Spiele wie Domino. Man kann das dann, je nach Alter, erweitern. Die Kleinen müssen nur einzelne Wörter sagen und die Älteren sollen dann ganze Sätze bilden. Besonders gerne verwende ich auch das Fliegenklatschen-Spiel. Die hast du ja in der Stundenbeobachtung eh auch gesehen. Da geht es auch um das Handeln der Kinder, also um die Bewegung. Ich verwende auch oft Bildkärtchen. Draußen haben wir auch eine Linie am Boden, wo die Kinder manchmal Wörter hüpfen, entweder in Silben zerteilt oder einen ganzen Satz, damit auch immer Bewegung dabei ist.

Durch welche Übungen oder Aufgaben wird das freie Sprechen mit den jungen Lernenden in Ihrem Unterricht geübt? Geben Sie bitte ein paar Beispiele.

Bei den größeren Kindern ist das ein bisschen leichter, da ist das auch so ein Erzählen aus ihrer Welt. Oft mache ich das auch eher spontan, weil einfach gerade etwas anfällt. Ich finde es zum Beispiel toll, die Flüchtlingskinder die wir letztes Jahr im November bekommen haben, mit denen kann man jetzt zum Beispiel eigentlich schon Konfliktsituationen lösen. Wenn mir ein Kind erzählt, dass ein anderes Kind nicht mehr sein Freund ist, weil er ihn mit Regenwürmern beworfen hat, dann finde ich, dass man so etwas besprechen sollte. Auch der Schwimmunterricht war jetzt ein großes Thema bei uns. Da sind wir auch wieder beim Thema der verschiedenen Kulturen und verschiedenen Werten. Es wird besprochen, wer mit wem in die Umkleide gehen darf und warum es nicht in Ordnung ist, wenn ein Bub mit einem Mädchen in der Umkleide ist. Ich versuche also immer mit den Kindern über Themen aus ihrer Umwelt zu sprechen. Bei den kleineren Kindern mache ich das eher mit Unterstützung von Zeichnungen. Ich lasse sie dann etwas zeichnen und anschließend dazu sprechen.

Welche „No-Gos“ gibt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten von Kindern?

Das geht jetzt auch ein bisschen in die Richtung von Werten. Ich finde man sollte es auf jeden Fall vermeiden den Kindern das Gefühl zu geben, dass sie zu wenig können oder, dass sie nicht gut genug sind oder du darfst nicht so sein wie du bist.

Korrigieren Sie mündliche Fehler bei den Lernenden? Wenn ja, wie?

Ja, teilweise schon. Manchmal indem ich das dann einfach wiederhole, aber das mache ich prinzipiell oft. Das ist ja dann dieses Spiegeln und Paraphrasieren, dass man die Aussage von einem Kind dann einfach wiederholt. Oft mache ich das auch, wenn keine Fehler drinnen sind, weil sie es zum Beispiel zu leise sagen und die anderen Kinder es nicht verstehen.

Sehen sie Disziplinierungen im Unterricht als wichtig an?

Ja, das sehe ich als sehr wichtig an. Ich denke es sollte eine Struktur da sein, an die sich Kinder halten müssen. Auch, dass die Kinder wertschätzend miteinander umgehen ist für mich sehr wichtig. Manchmal habe ich das Gefühl, dass sich Kinder nicht passend benehmen, auch mit den Antworten, die sie mir geben. Da sage ich dann schon: „Du das kommt nicht so gut rüber, wenn du so mit mir sprichst.“ Ein Beispiel wäre, dass es vom

Staat in den Sommerferien Deutschkurse angeboten werden und wenn ein Kind dann von vorne herein sagt: „Nein das mache ich nicht, ich habe schon andere Sachen vor.“ Dann sage ich ihm schon, dass es nicht gut rüber kommt, wenn er es so ausdrückt. Man muss da, denke ich auch manchmal gut aufpassen, weil die Kinder manchmal einfach gar nicht in der Lage sind, etwas Anderes auszudrücken, weil sie es nicht anders formulieren können. Ich finde es wichtig, den Kindern da Hilfestellungen zu geben.

Haben Sie besondere Rituale, die sie am Ende der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Verabschiedung, Besprechung der Hausaufgaben..?)

Unterschiedlich. Auch das ist ein eher offenes Ende. Manchmal erkläre ich noch die Hausaufgaben, wer das schon hat, der geht dann einfach. Manchmal machen wir aber auch ein Abschlussspiel. Das ist sehr unterschiedlich.

Warum bevorzugen Sie die Arbeit mit Kindern?

Die Kinder sind spontaner und leichter motivierbar.

Möchten Sie abschließend noch etwas zu diesem Thema sagen, was Ihnen besonders wichtig ist?

Mir fällt jetzt noch ein, dass ich auch glaube, es ist wichtig auf die Körpersprache und auf die nonverbalen Zeichen der Kinder zu achten. Nonverbale Mittel rücken, finde ich, sehr stark in den Vordergrund. Mir fällt zum Beispiel stark auf, wenn Kinder beginnen am Ende der Stunde meine Sachen wegzuräumen oder die Sessel reinzuschieben, dann ist das für mich schon so, dass ich mir denke, was mir dieses Kind jetzt vermitteln möchte ist, er will sich eigentlich bemühen, wie auch immer dieses Kind sonst im Unterricht so ist, eigentlich will er ja und er bringt das damit einfach sehr stark zum Ausdruck. Oder auch, als wir letztes Jahr die vielen Flüchtlingskinder bekommen haben, war sehr stark der Trend, dass die Kinder unbedingt ein Deutschbuch haben wollten und darin Hausaufgaben machen wollten. Vom Lernen her war das absolut sinnlos, weil die Kinder es weder lesen konnten, noch wirklich schreiben konnten, noch verstehen. Das was sie gemacht haben, war ein Abmalen der Buchstaben, ein Abmalen von Zeichen, die sie nicht verstehen. Aber es war den Kindern ganz wichtig, das zutun. Ich habe das für mich damals schon so interpretiert, dass bedeutet jetzt, ich will dazu gehören in dieser Welt. In dieser Welt die mir jetzt vielleicht besser erscheint oder wo ich jetzt eben auch von zu Hause mitbekommen haben, wir gehen dort hin, denn dort ist es besser für uns und da will ich dazu gehören

und bitte lass mich dazu gehören auf meine Art und Weise. Daran sieht man, dass es auch von den Kindern ganz viele Dinge gibt, die man dann vielleicht mehr interpretiert, gerade wenn einem das Mittel der Sprache fehlt.

16.5 Inhaltsanalyse der Unterrichtsbeobachtungen

UB	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion(Kategorie)
1	1	1	Uhrzeit: 9:30-12:00 Uhr	Der Kurs dauert 3 Einheiten lang.	K1: (Nr.: 1,2,4, 5, 6, 7, 22, 58, 59 , 72, 73, 74) • 3 Einheiten • große Gruppe • Sitzplatz der LP ist zentriert • Plakate zum Thema Grammatik • Gruppe zu Beginn nicht vollzählig • Lehrerin beginnt sofort mit Kurs • Unterbrechungen durch organisatorische Fragen der Lernenden • Pause • Kurs startet, auch wenn nicht alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen wieder da sind • kein offizielles Ende • die letzte Übung wird nicht abgeschlossen • LP verabschiedet die Lernenden.
1	1	2	13 Teilnehmer/ Teilnehmerinnen	Die Gruppe ist relativ groß.	
1	1	3	Themen: Arztbesuch, Tipps und Ratschläge geben, Krankenversicherung	Themen, die im Leben von erwachsenen Personen eine Rolle spielen, werden behandelt.	
1	1	4	Die Tische im Kursraum sind in einer „U-Form“ um das Lehrerpult angeordnet.	Lehrerin sitzt alleine im Mittelpunkt der Gruppe.	
1	1	5	Im Raum hängen 3 Plakate, die Grammatikregeln beschreiben.	Hilfestellungen zum Thema Grammatik hängen an den Wänden.	
1	1	6	Als der Kurs um 9:30 Uhr beginnen soll, sind noch nicht alle SS anwesend.	Einige Personen verspäten sich.	
1	1	7	Die LP betritt den Raum und begrüßt die SS. Es wird sofort mit dem Unterricht begonnen.	Der Unterricht beginnt sofort als die Lehrperson den Raum betritt.	
1	1	8	Die Kursleiterin und die Lernenden sprechen sich gegenseitig beim Vornamen an.	Alle duzen sich.	
1	1	9	Der erste Arbeitsauftrag der Lehrperson lautet, die Inhalte der letzten Kurseinheit mit dem Sitznachbarn/ der Sitznachbarin zu	Wiederholung der Themen in Partnerarbeit durch gegenseitiges Abprüfen.	K2: (Nr.: 11, 14, 40, 51, 54) • Kontrolle durch Bewegung im Raum • Störfaktoren werden

			wiederholen. Die Lernenden sollen sich dabei gegenseitig abprüfen		nicht angesprochen
1	1	10	Die Kursleiterin steht beim Sprechen hinter ihrem Pult.	Die Lehrperson steht beim Sprechen zentriert vor den Lernenden.	- Aufforderung an die Gruppe aufmerksam zu sein - Ermahnungen an die Lernenden sind nicht sehr ernst
1	1	11	Als die SS zu arbeiten beginnen, geht die LP durch den Kursraum und beobachtet die Lernenden.	Die Lehrperson schaut, wer Hilfe braucht und wer mitarbeitet.	Ermahnung durch Aufzeigung der schwachen Leistung eines Kursteilnehmers
1	1	12	Sie spricht mit den SS im Stehen.	Die LP blickt auf die Lernenden hinunter.	K3: (Nr.: 12, 15) nicht auf einer Augenhöhe
1	1	13	Um die SS zum Sprechen zu motivieren, gibt sie den SS Hilfestellungen und Themen vor. Oft bezieht die Kursleiterin auch das Vorwissen über die Herkunft der Lernenden in die Hilfestellung mit ein.	LP bezieht die Herkunftsländer der Lernenden mit ein.	LP lächelt fast durchgehend
1	2	14	Manche Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen schauen während der Einheit auf ihre Smartphones. Die Lehrperson bemerkt das zwar, geht jedoch nicht darauf ein, bzw. weist die SS nicht darauf hin, das zu unterlassen. Auch wenn die Lernenden plaudern, geht die Lehrperson nicht darauf ein, sondern fährt mit dem Unterricht fort.	Störfaktoren werden von der Lehrperson bewusst wahrgenommen, jedoch nicht untersagt.	K4: (Nr.: 9, 42, 45, 52, 60, 65, 70) - mündliche Wiederholung der Themen in Partnerarbeit - Erzählungen von Erinnerungen aus den Herkunftsländern - auch Inhalte, die nicht unmittelbar mit den Themen zutun haben, dürfen besprochen werden - Erzählungen von Arztbesuchen im Herkunftsland in Kleingruppen - Lernende erzählen ohne aufgefordert zu werden
1	2	15	Die Kursleiterin lacht sehr oft und gestikuliert viel mit ihren Händen.	Die Lehrperson hat ein freundliches Auftreten.	Sprechen zu Bildern
1	2	16	Um richtige Aussagen der Lernenden zu verstärken, nickt die Lehrperson.	Sie gibt Rückmeldung durch nicken.	K5: (Nr. 17, 27, 35, 55, 57, 67) Vorsprechen in Partnerarbeit

1	2	17	Die SS sollen eine Einsetzübung mündlich und in Partnerarbeit erledigen.	Gemeinsames Bearbeiten eines Lückentexts.	• Lückentext an Tafel • Sätze werden im Chor vorgelesen. • Sätze sollen anhand eines vorgegebenen Verbs gebildet werden • Aufforderungen an Sitznachbar zum Thema Gesundheit • lautes Vorlesen im Plenum K6: (Nr: 8,10, 13, 19, 25, 28, 30, 36, 56, 61) • duzen • lehrerzentriert • Einbezug der Herkunftsländer • sehr genaue Aussprache • Personen werden als Gruppe angesprochen • Personen antworten ohne auf Erlaubnis zu warten • Aufforderung zur Mitarbeit • die Lernenden sind nicht kommunikationsscheu • Aufforderung zum Sprechen • persönliche Erzählungen der Lehrperson K7: (Nr.: 20, 21, 34, 39, 43, 53, 62, 68) • Reparatur durch LP • Körpersprache • SS sollen falsche
1	2	18	Während dieser Übung nimmt sich die Lehrperson eher zurück und fragt nur gelegentlich nach ob die SS schon mit der Übung fertig sind.	LP nimmt sich bei dieser Übung eher zurück und beobachtet die Lernenden.	
1	2	19	Wenn die Lehrperson mit den Lernenden spricht, achtet sie sehr genau auf ihre Aussprache und spricht manchmal sogar überdeutlich.	LP achtet auf die korrekte und genaue Aussprache.	
1	2	20	Bei falschen Aussagen korrigiert die LP, indem sie den Satz wiederholt und die Fehlerstelle richtig ausspricht.	Die Lehrperson selbst steht den Fehler richtig.	
1	2	21	Dabei wird die korrigierte Stelle durch Gestik, Mimik und Handbewegungen unterstrichen.	LP verwendet die Körpersprache bei der Korrektur.	
1	2	22	Zwischendurch kommt es öfter zu Unterbrechungen im Unterrichtsgeschehen, da manche SS zu spät in den Unterricht kommen oder organisatorische bzw. inhaltliche Fragen an die Kursleiterin haben.	Durch Fragen der Lernenden wird der Unterricht manchmal unterbrochen.	
1	2	23	Die LP geht auf die Fragen ein und versucht alle Unklarheiten zu beseitigen.	Auch organisatorische Fragen werden ernst genommen und beantwortet.	
1	2	24	Anschließend wird von der Lehrperson die bereits erarbeitete Vergangenheitsform angesprochen.	Die Vergangenheitsform wird thematisiert.	

1	2	25	Zu Beginn fragt die LP, ob dieses Thema von allen SS verstanden wurde. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen nicken.	Die Frage wird an die gesamte Gruppe gestellt.	Aussage korrigieren - Korrektur durch Nennung der Grammatikregel - Korrektur beim freien Sprechen nur wenn Aussage nicht verständlich ist - Korrektur der Aussprache - unmittelbare Korrektur beim lauten Vorlesen K8: (Nr.: 18, 26, 29, 31, 49, 50, 69) - selbstständiges Arbeiten - Einbezug der Wortmeldungen der Lernenden in den Unterricht - Zwischenrufe werden toleriert - Aufforderung zur Mitarbeit wird nicht von allen Lernenden umgesetzt - LP gibt Befehl an die Lernenden - LP macht bei einem Spiel mit - Mitbestimmungsrecht der Lernenden bei Auswahl der Übung K9: (Nr.: 3, 24) - Alltag einer erwachsenen Person - Vergangenheitsform K10: (Nr.: 23, 32, 33, 38, 41, 47, 63, 64, 71) - organisatorische Fragen werden beantwortet
1	2	26	Fragen von den Lernenden beantwortet sie und versucht den Inhalt in den weiteren Verlauf des Unterrichts einzubeziehen.	Wortmeldungen der Lernenden werden in den Inhalt des Unterrichts einbezogen.	
1	2	27	Es wird ein Lückentext an das Whiteboard geschrieben. Die Lernenden sollen die Vergangenheitsform richtig einsetzen.	Durch einen Lückentext an der Tafel wird das gelenkte Sprechen geübt.	
1	2	28	Bei dieser Übung melden sich die SS selbst zu Wort. Sobald jemand die Antwort weiß, wird sie laut ausgesprochen und von der Lehrperson an der Tafel notiert. Die Lernenden zeigen nicht auf.	Die Lernenden warten nicht bis ihnen das Wort von der Lehrperson erteilt wird.	
1	2	29	Zwischenrufe der SS werden nicht unterbunden.	Die Lernenden werden nicht ermahnt, wenn sie den Unterricht stören.	
1	2	30	Die Lehrperson fordert die Lernenden zwischendurch immer wieder auf, die Sätze von der Tafel zu notieren.	Die Lehrperson fordert die Lernenden auf, mitzuarbeiten.	
1	2	31	Manche der Lernenden folgen der Anweisung, manche notieren nichts.	Die Aufforderung der Lehrerin wird nicht von allen Lernenden ernst genommen und umgesetzt.	
1	2-3	32	Wenn die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen Wörter nicht kennen oder nicht verstehen,	Erklärungen werden durch Umschreibungen, Zeichnungen und Darstellungen	

			dann fragen sie bei der Lehrperson nach der Bedeutung des Wortes. Die LP versucht dann das Wort durch Umschreibungen, durch Zeichnungen oder durch Darstellungen zu erklären.	unterstützt.	• Umschreibungen, Zeichnungen und Darstellungen • Erklärung durch englische Begriffe • Erklärung durch Fachbegriffe • Erklärungen durch Lernende • nicht vor jeder Übung eine Erklärung K11: (Nr.: 16, 37, 44, 46, 48, 66) • zunicken • redet den Lernenden gut zu • bedankt sich für persönliche Erzählungen • positive Stimmung
1	3	33	Wenn die Lernenden die Bedeutung noch immer nicht verstanden haben, dann wird der englische Begriff zur Erklärung verwendet.	Um Begriffe zu erklären, wird manchmal Englisch verwendet.	
1	3	34	Bei einer fehlerhaften Aussage korrigiert die Lehrperson durch die Richtigstellung des Satzes oder sie fragt in die Gruppe, ob jemand eine andere Möglichkeit für diesen Satz gefunden hat.	Die Lehrperson fordert andere Lernende auf, eine fehlerhafte Aussage eines Schülers/ einer Schülerin richtig zu stellen.	
1	3	35	Die restlichen Sätze werden von den Lernenden gemeinsam beantwortet. Alle lesen die Sätze gleichzeitig und gemeinsam vor.	Alle Lernenden lesen gleichzeitig die Antworten vor.	
1	3	36	Bis auf ein paar wenige Personen sind die Lernenden alle sehr gesprächig und kaum schüchtern. 2-3 Schüler und Schülerinnen sind äußerst ruhig und melden sich nicht freiwillig zu Wort.	Bis auf ein paar wenige Personen sind alle sehr kommunikativ.	
1	3	37	Die Lehrperson sagt den Lernenden, dass der Text eher schwierig ist und, dass es in Ordnung ist, wenn sie nicht alles davon verstehen.	Die Lehrperson versucht die Lernenden durch gutes Zureden zu motivieren.	
1	3	38	Bei der Erklärung des Textes verwendet die Lehrperson viele Fachbegriffe.	Im Unterricht werde Fachbegriffe bei Erklärungen verwendet.	

1	3	39	Falsche Aussagen der SS werden durch Aufzeigung der passenden Grammatikregel von der Lehrperson korrigiert.	Im Unterricht werden Fachbegriffe bei der Korrektur verwendet.	
1	3	40	Während sie an der Tafel schreibt, wird es im Raum sehr unruhig. Die Lehrperson fordert die SS auf, an die Tafel zu schauen und nichts anderes zu machen.	LP fordert die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen auf, aufmerksam zu sein.	
1	3	41	Nach Fertigstellung des Lückentextes wird ein Merksatz an der Tafel notiert und es wird explizites Wissen über die Verwendung des Perfekts an der Tafel aufgeschrieben. Bei der Erklärung verwendet die LP viele Fachausdrücke auf die nicht näher eingegangen wird.	LP erklärt Grammatik anhand von Fachausdrücken.	
1	3	42	LP regt die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen dazu an, über ihr Herkunftsland zu erzählen. Es ist kurz still im Raum. Ein Kursteilnehmer beginnt zu erzählen, ohne aufgerufen zu werden. Zuerst spricht er sehr zögernd.	Die Lernenden erzählen über Erfahrungen aus ihren Herkunftsländern.	
1	3	43	Die Lehrperson korrigiert den Sprecher nicht, auch wenn die Aussagen zum Teil fehlerhaft sind. Wenn die Aussagen durch Fehler nicht mehr verständlich sind, fragt die Lehrperson auf inhaltlicher Ebene nach. Z.B.: „Meinst du damit, dass...? Verstehe ich dich richtig...?“.	Fehler werden beim freien Sprechen nur korrigieren, wenn sie das Verständnis der Aussage behindern.	

1	4	44	Die Lehrperson hört zu und nickt zustimmend.	Die Lehrperson lobt die Lernenden durch eine Geste .	
1	4	45	Bei der Erzählung eines Kursteilnehmers, stellt eine Kursteilnehmerin eine Frage und daraus entsteht spontan ein kurzes Gespräch. Die Kursleiterin lässt das Gespräch zu und unterbricht die Lernenden nicht, auch wenn das Thema des Gesprächs nicht unmittelbar mit dem Inhalt der Übung zusammenhängt.	LP lässt die Lernenden weiterreden auch wenn sie zeitweise vom Thema abkommen.	
1	4	46	Gegen Ende bedankt sich die LP für die interessanten Erzählungen der Lernenden.	Die Lehrerin bedankt sich für die erzählten Geschichten.	
1	4	47	Mit Hilfe von pantomimischen Darstellungen und Erklärungen von den Lernenden selbst, sollen die Begriffe für alle Anwesenden verständlich gemacht werden.	Pantomimische Darstellungen und Erklärungen seitens der Lernenden werden als Hilfestellungen genutzt.	
1	4	48	Die Lehrperson lacht viel und versucht die Lernenden zu motivieren.	LP motiviert durch positive Stimmung.	
1	4	49	Die Lehrperson fordert die SS auf, alle Smartphones abzugeben, damit nicht geschummelt werden kann.	Die Lehrperson setzt ihre Aufforderung durch.	
1	4	50	Auch die Kursleiterin macht mit, da die Anzahl der Lernenden ungerade ist.	Die Lehrperson macht bei der Übung mit.	
1	4	51	Lernende, die schummeln werden von der Lehrperson angesprochen und	Ermahnungen der Lehrperson sind nicht sehr ernst	

			humorvoll ermahnt. Die Lernenden halten sich jedoch nicht daran und schummeln zum Teil weiter.	gemeint.	
1	4	52	Manche der Lernenden erzählen zum Thema passende Geschichten aus dem eigenen Leben.	Erzählungen der Lernenden werden nicht unterbrochen.	
1	4	53	Auch fehlerhafte Aussagen werden nicht angesprochen.	Keine Korrektur bei Erzählungen.	
1	4-5	54	Die Lehrperson ermahnt einen Kursteilnehmer, weil er nicht mitgeschrieben hat und macht ihn darauf aufmerksam, dass er den Kurs bereits wiederholt, weil er große Probleme mit der Rechtschreibung hat.	In Frage stellen der Leistung eines Kursteilnehmers.	
1	5	55	Danach schreibt die LP Verben an die Tafel und fordert die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen auf, mündlich Sätze zum Thema Gesundheit zu bilden.	Die Lernenden sollen Sätze mit einem vorgegebenen Verb aufsagen.	
1	5	56	Da sich die SS nicht freiwillig melden, fordert die LP einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf.	LP fordert die SS zum Sprechen auf.	
1	5	57	Anschließend sollen die Lernenden in Pärchen Aufforderungen zum Thema Gesundheit besprechen und notieren.	Die Lernenden sollen sich gegenseitig Aufforderungen zum Thema Gesundheit geben.	
1	5	58	Der Kurs wird nun durch 20 Minuten Pause unterbrochen.	Zwischen den Einheiten gibt es eine Pause.	
1	5	59	Einige Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sind noch nicht im	Der Unterricht geht weiter, auch wenn noch nicht alle wieder anwesend	

			Kursraum.	sind.	
1	5	60	Die Lernenden sollen sich gegenseitig von Arztbesuchen im Herkunftsland erzählen. Sie gibt einige Ideen und Sprechanlässe, die in die Erzählungen einfließen sollen vor.	Erzählungen von Arztbesuchen im Herkunftsland in Kleingruppen.	
1	5	61	Sie bringt sich in das Gespräch ein, indem sie Fragen zum Thema stellt und auch selbst von Arztbesuchen erzählt. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen lachen viel und sprechen sehr lange.	Lehrperson erzählt auch persönliche Geschichten aus ihrem Leben.	
1	5	62	Fehler werden von der Lehrperson nicht korrigiert. Bei einem Kursteilnehmer versucht die Lehrperson jedoch die Aussprache zu verbessern, indem sie den Satz langsam vorspricht und den Lernenden bittet, ihn nachzusprechen.	Korrektur der Aussprache.	
1	5	63	Nach einer Weile teilt die LP Blätter mit einer Hörübung aus. Sie geht zum CD Player und startet die CD.	Die Hörübung wird ohne Erklärung gestartet.	
1	6	64	Erst danach werden schwierige Wörter (z.B. Geburtsurkunde) von der Lehrperson erklärt. Eine Kursteilnehmerin fragt nach, was eine Krankenversicherung ist. Bevor die Lehrperson antworten kann, beginnt ein Kursteilnehmer zu erklären was eine Krankenversicherung ist.	Lehrperson lässt Lernende schwierige Begriffe erklären.	
1	6	65	Einige der Lernenden erzählen anschließend	Lernende erzählen ohne aufgefordert	

			unaufgefordert, welche Probleme sie schon mit Krankenversicherungen hatten.	zu werden.	
1	6	66	Sie nickt gelegentlich und hört den Lernenden zu.	LP gibt positive Verstärkung.	
1	6	67	Sätze zum Thema Ratschläge und Tipps werden vorgelesen.	Einzelne Kursteilnehmer/ Kursteilnehmerinnen lesen laut vor.	
1	6	68	Fehler beim Vorlesen werden von der Lehrperson direkt angemerkt und richtig gestellt.	Unmittelbare Korrektur durch die Lehrperson.	
1	6	69	Als nächstes stellt die Kursleiterin den Lernenden zwei Übungen vor, von denen sie sich durch eine Abstimmung eine aussuchen können. Die Lernenden entscheiden sich für eine Bildgeschichte mit dem Titel „Der eingebildete Kranke“.	Die Lernenden dürfen mitentscheiden welche Übungen im Kurs gemacht werden.	
1	6	70	Die SS sollen in Kleingruppen zuerst mündlich den Inhalt und den Verlauf der Geschichte beschreiben um dann anschließend zusammen die Geschichte zu verfassen.	Die Lernenden erarbeiten gemeinsam die Wörter und den Inhalt einer Geschichte.	
1	6	71	Die Lehrperson geht zwischen den Gruppen hin und her und beantwortet Fragen.	Individuelle Hilfestellungen durch die LP.	
1	6	72	Ein offizielles gemeinsames Ende gibt es nach dieser Unterrichtseinheit nicht. Die Lernenden beenden ihre Arbeit selbstständig, ohne dass die LP den	Es gibt kein gemeinsames Ende. Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beenden ihre Arbeit ohne Aufforderung.	

			Unterricht beendet hat.		
1	6	73	Viele werden mit der Geschichte nicht fertig und verlassen den Kursraum, da die Unterrichtszeit bereits zu Ende ist.	Die letzte Übung wird nicht beendet.	
1	6	74	Die Lehrperson sitzt vorne und verabschiedet die Personen, die aufstehen und gehen.	LP verabschiedet sich bei den Lernenden.	

UB	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion(Kategorie)
2	1	1	Uhrzeit: 9:00-10:15 Uhr	Der Kurs dauert eine Einheit lang.	K1: (Nr.:1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 91, 92) • 1 Einheit • kleine Gruppe • LP sitzt mit den Kindern an einem Tisch • Plakate und Klassenschmuck • LP holt die Kinder • Gruppe ist vollzählig • alle Starten den Kurs gemeinsam • Verabschiedung mit Händedruck • Kurs wird beendet nachdem jedes Kind mit der Arbeit fertig sind K2: (Nr.: 12, 21, 36, 42, 46, 56, 57, 58, 61, 64, 65, 68, 86) • Augenkontakt • Gestik
2	1	2	5 Teilnehmer/ Teilnehmerinnen	Die Gruppe ist relativ klein.	
2	1	3	Themen: Essen, Möbelstücke, Essensgewohnheiten, Geschäfte, mein Traumzimmer	Themen, die im Leben von Kindern eine Rolle spielen, werden behandelt.	
2	1	4	Der Raum, in dem der Kurs stattfindet, ist sehr klein und hat nur einen Tisch. Die Kinder sitzen mit der Lehrerin zusammen rund um den Tisch.	Die Lehrperson und die Lernenden sitzen im Kreis um einen Tisch herum.	
2	1	5	An den Wänden und an den Kästen hängen viele bunte Plakate, Zeichnungen und das ABC.	Im Raum hängen Hilfestellungen zum Thema Grammatik aber auch Klassenschmuck.	
2	1	6	Die Kinder werden von der Lehrperson aus den verschiedenen Klassen geholt und in den Übungsraum geschickt.	LP holt die Kinder einzeln in den Raum.	
2	1	7	Als alle Kinder da sind, betritt auch die Lehrerin den Raum. Sie begrüßt alle und setzt sich zu den	Die Gruppe ist vollzählig als die LP den Raum betritt.	

			Kindern an den Tisch.		• Ermahnung • unpassendes Verhalten wird angesprochen • Maßregelung durch bösen Blick • Beachtung des Lärmpegels • LP wird lauter • Freude und Motivation durch Spiel • erzieherische Maßnahmen • Ordnung am Arbeitsplatz • Berührung • Eingriff bei Diskussion zwischen den Lernenden • Ermahnung durch Ausschluss vom Spiel • Unterbrechung um Ruhe herzustellen K3: (Nr.: 11, 15, 27, 29, 31, 72, 76, 78, 84) • Mimik und Gestik werden eingesetzt um Aussage zu verdeutlichen • Gestik um Kind zum Sprechen zu motivieren • Mimik wird genutzt um Spannung zu erzeugen • Stimme wird verstellt um Spannung zu
2	1	8	Die Kinder sprechen die Lehrerin beim Vornamen an.	Alle duzen sich.	
2	1	9	Nachdem ein paar organisatorische Dinge, wie zum Beispiel die Verbesserung der Hefte besprochen wurde, wartet die Lehrerin bis alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen leise und aufmerksam sind. Erst dann sagt die LP: „Jetzt fangen wir alle gemeinsam an!“	Nachdem ein paar organisatorische Dinge geklärt wurden, wird der Kurs gemeinsam begonnen.	
2	1	10	Die Aussprache der Lehrperson ist sehr genau.	LP achtet auf die korrekte und genaue Aussprache.	
2	1-2	11	Mit Mimik und Gestik verdeutlicht sie ihre Aussagen noch zusätzlich.	Zur Verdeutlichung einer Aussage nutzt die LP Mimik und Gestik.	
2	2	12	Sie hält Augenkontakt mit einzelnen Schülern und Schülerinnen und achtet darauf, dass jedes Kind aufmerksam ist. Zwischenrufe von den Schülern und Schülerinnen werden durch ein leises „psst“ oder durch den Zeigefinger auf dem Mund signalisiert.	Durch Augenkontakt und bestimmte Gestik achtet die LP auf die Aufmerksamkeit der Lernenden.	
2	2	13	Die Lehrperson fordert die Kinder auf sich bei mir vorzustellen.	Die LP gibt Aufforderungen an die Kinder.	
2	2	14	Als Hilfestellung stellt sich die Lehrerin selbst bei mir vor. Sie sagt: „Mein Name ist X und ich komme aus Österreich.“	LP erklärt anhand eines Beispiels.	

2	2	15	Mit ihrer Hand deutet die Lehrerin dabei auf sich selbst. Nach dieser Aussage deutet sie mit der Hand auf eines der Kinder und nickt dem Kind zu.	Zur Verdeutlichung einer Aussage nutzt die LP Mimik und Gestik.	erzeugen - LP bei Gesprächen mit Kindern auf Augenhöhe K4: (Nr.: 66, 70, 79) - Beschreibung des eigenen Zimmers - Beschreibungen des eigenen Essverhaltens - Erzählungen über Traumzimmer K5: (Nr.: 16, 18, 34, 43, 63, 69, 71) - Sätze sollen anhand eines vorgegebenen Beispiels gebildet werden - durch die Veränderung von einzelnen Satzgliedern werden neue Sätze gebildet - lautes Vorlesen - Vorsagen der Wörter - formelhafte Sätze zum Thema Essen - formelhafte Sätze zum Thema Geschäfte K6: (Nr.: 8, 10, 53, 74) - duzen - sehr genaue Aussprache - SS sind still, wenn LP spricht - Interesse an Erzählungen der SS
2	2	16	Das Mädchen wiederholt den Satz mit den Angaben zur eigenen Person.	Das Mädchen bildet einen Satz anhand des vorgegebenen Beispiels.	
2	2	17	Die Lehrerin lobt das Mädchen.	Positive Verstärkung durch Lob.	
2	2	18	Die Kinder stellen sich nun selbstständig nacheinander vor.	Vorstellrunde anhand des vorgegebenen Beispiels.	
2	2	19	Die Lehrerin lächelt und lobt die Kinder nach jeder richtigen Aussage.	Positive Verstärkung durch lächeln und loben.	
2	2	20	Wenn ein Kind etwas falsch ausspricht, so spricht die Lehrerin den Satz nochmals zusammen mit dem Kind aus.	Korrektur durch gemeinsame Reparatur.	
2	2	21	Kinder die nicht aufpassen werden durch Blicke ermahnt. Ein Kind hat einen Ball in der Hand und spielt damit. Nachdem es auch nach mehrmaligem Blickkontakt nicht aufhört damit zu spielen, weist ihn die Lehrerin darauf hin, dass der Ball nicht in den Unterricht gehört.	Ermahnung durch Blicke. Hinweisung auf fehlerhaftes Verhalten.	
2	2	22	Nach der Vorstellrunde geht die Kursbetreuerin zum Plakat und schreibt einen Satz auf das Papier. Sie wählt ein Kind aus, das den Satz vorlesen soll.	LP bestimmt ein Kind das vorliest.	

2	2	23	Die Aussprache des Kindes wird durch die Wiederholung der Lehrperson korrigiert.	Korrektur durch Reparatur.	K7: (Nr.: 20, 23, 33, 38, 40, 44, 80, 81, 90) - gemeinsame Reparatur - Reparatur durch LP - keine Korrektur bei freiem Sprechen - Lob trotz fehlerhafter Aussage - Fehler werden nicht negativ bewertet - Umgangssprache - Aufforderung zur Wiederholung - Verbesserung, nur wenn Aussage nicht verständlich war - Kinder korrigieren einander
2	2	24	Zwei Kinder zeigen auf und werden von der Lehrperson an die Reihe genommen.	Kinder müssen aufzeigen um sprechen zu dürfen.	
2	2	25	Die Lehrerin erklärt die Wörter durch Umschreibungen. Erst als alle Kinder den Sinn der einzelnen Wörter verstanden haben, fährt die Lehrerin fort.	LP erklärt durch Umschreibung.	
2	2	26	Sie fragt die Kinder wo in diesem Satz das Zeitwort zu finden ist.	LP stellt eine Frage an die Gruppe.	
2	2	27	Während dieser Aussage setzt die Lehrerin einen fragenden Blick auf und stützt ihren Kopf auf die Hand.	LP nutzt Gestik und Mimik.	
2	2	28	Kurz darauf zeigen zwei Kinder ganz aufgeregt auf und betteln die Lehrerin an, sie dranzunehmen.	Kinder wollen die Frage unbedingt beantworten.	K8: (Nr.: 13, 22, 24, 28 35, 49, 60, 75, 83, 88) - Aufforderungen an SS - Kinder zeigen auf - Kinder wollen die Antwort unbedingt sagen - LP versucht alle Kinder zu Aussagen zu motivieren - spricht Kinder immer einzeln an - lehrerzentriert - Kinder zeigen auf, weil sie erzählen möchten - individuelle Hilfestellungen
2	2	29	Die Lehrerin lächelt, zeigt auf ein Kind und hält ihre andere Hand ans Ohr.	Durch Gestik wird Kind zum Sprechen motiviert.	
2	2	30	Das Mädchen gibt die richtige Antwort. Die Lehrperson lobt die Kinder: "Toll, dass ihr das schon könnt!"	Positive Verstärkung durch Lob.	
2	2	31	Nachdem die Lehrerin das Wort unterstrichen hat, dreht sie sich wieder zu den Kindern und setzt einen fragenden Blick auf.	Mimik wird genutzt um Spannung herzustellen.	
2	2	32	Sie fragt die Kinder, was denn eigentlich ein Zeitwort ist. Zwei Kinder erklären was	Kinder erklären die Bedeutung mit eigenen Worten.	

			ein Zeitwort ausmacht.		- Kinder gehen zu LP für Kontrolle K9: (Nr.: 3) - Alltag eines Kindes K10: (Nr.: 14, 25, 32, 39, 47, 48, 50, 73, 77, 82) - Erklärung durch Beispielsatz - Erklärung durch Umschreibung - Erklärung durch Beschreibungen von Kindern - ausführliche Erklärungen - visuelles Hilfsmittel - keine Fachbegriffe - Warten auf Reaktion - Überleitung statt Erklärung - Erklärung durch Beispiele K11: (Nr.: 17, 19, 30, 37, 41, 45, 51, 52, 54, 55, 59, 67, 85, 87, 89) - Lob - Lächeln - positiver Zuspruch - Motivation - Stimme verstellen - Belohnung durch Schokolade - individuelles Lob an jedes Kind - Motivation durch
2	3	33	Lehrerin lobt die Kinder erneut und geht nicht auf die Fehler in den Aussagen ein.	Keine Fehlerkorrektur bei freiem Sprechen. Auch falsche Aussagen werden gelobt.	
2	3	34	Die einzelnen Satzglieder werden durch neue Beispiele von Kindern verändert so dass neue Sätze entstehen.	Neue Sätze werden durch die Kinder gebildet.	
2	3	35	Die Lernenden und auch die Lehrperson lachen viel. Aussagen der Kinder werden nur dann angenommen, wenn diese aufgezeigt haben. Ein Bub, der sich bis jetzt noch nicht zu Wort gemeldet hat, wird von der Lehrperson freundlich angesprochen und aufgefordert das Namenwort im Satz zu ändern.	Die LP versucht alle Kinder zu Aussagen zu motivieren.	
2	3	36	Ein anderer Bub aus dem Förderkurs lacht ihn aus. Die Lehrerin wirft ihm einen bösen Blick zu, woraufhin er aufhört zu lachen.	LP ermahnt den Buben durch einen Blick. Sie setzt erzieherische Maßnahmen.	
2	3	37	Zwischendurch motiviert die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen immer wieder zu neuen Aussagen.	Motivation durch gutes Zureden.	
2	3	38	Fehler werden aufgezeigt aber nicht negativ bewertet.	Keine negative Bewertung durch Fehler	
2	3	39	Die Lehrerin geht auch auf den Inhalt der Aussagen ein und erklärt vieles sehr ausführlich.	Ausführliche Erklärungen durch die LP.	
2	3	40	Ein Kind tätigt eine umgangssprachliche	Die Umgangssprache	

			Aussage. Die Lehrperson erklärt, warum man dieses Wort nicht so schreiben kann wie man es normalerweise sagt.	wird korrigiert.	Herausforderung • Lob für die Ausdauer • Bestärkung durch guten Zuspruch • Belohnung durch Stempel • Lob auch bei Fehlern
2	3	41	Die Lehrerin lächelt und sagt mit spannender Stimme: "Als nächstes spielen wir BINGO!"	LP baut Spannung auf, indem sie die Stimme verstellt.	
2	3	42	Die Lehrerin lächelt auch, deutet den Kindern aber durch den Zeigefinger am Mund, dass es nun wieder leise werden soll.	Der Lärmpegel wird ruhig gehalten.	
2	3	43	Sie bittet ein Kind die Selbstlaute vorzulesen.	Vorlesen vor der Gruppe.	
2	3	44	Das Kind macht einen Fehler. Daraufhin ermutigt die Lehrerin das Kind es noch einmal zu versuchen.	Korrektur durch Aufforderung zur Wiederholung.	
2	3	45	Anschließend wird das Kind gelobt.	Positive Verstärkung durch LP.	
2	3	46	Die Stimmen der Kinder werden laut und reden durcheinander. Die Lehrerin greift sofort ein, indem sie selbst die Stimme erhebt. Sofort hören die Kinder auf zu sprechen.	LP wird kurz lauter um die Kinder zum Schweigen zu bringen.	
2	3	47	Mit Hilfe der Tabelle erklärt die Kursleiterin den Unterschied.	LP nutzt ein visuelles Hilfsmittel zur Erklärung.	
2	4	48	Sie betont mehrmals, dass in der „Jetztzeit“ gearbeitet wird.	Bei den Erklärungen werden keine Fachbegriffe verwendet.	
2	4	49	Arbeitsaufträge, die die Lehrperson an die Gruppe gibt, werden	LP spricht die Kinder immer	

			immer so formuliert, dass sich die Kinder einzeln angesprochen fühlen. (z.B.: „Du nimmst jetzt bitte den Stift zur Hand und hörst mir aufmerksam zu.“)	einzeln an.	
2	4	50	Nachdem die Spielregeln erklärt wurden, wartet die Lehrperson auf das zustimmende Nicken der Kinder.	LP wartet auf Rückmeldung der Kinder.	
2	4	51	Die Lehrerin sagt: „Heute mache ich es besonders schwierig!“ Die Kinder sitzen unruhig auf ihren Stühlen und können es kaum erwarten.	Kinder haben viel Freude am Spielen und sind sehr motiviert.	
2	4	52	Jeder der ein „Bingo“ hat, bekommt von der Lehrperson ein Osterei.	Belohnung durch Schokolade.	
2	4	53	Während die Lehrerin die Sätze vorliest ist es ganz still in der Klasse.	Die Kinder wissen, dass sie nicht sprechen sollen, wenn die Lehrperson spricht.	
2	4	54	Die Lehrerin beobachtet die Kinder beim Schreiben und lobt die einzelnen Schüler und Schülerinnen für ihre Leistungen.	LP geht von Kind zu Kind und gibt positive Rückmeldungen.	
2	4	55	Die LP versucht die Spannung zu steigern, indem sie die Kinder darauf hinweist, dass nun ein besonders schwieriger Satz kommt.	LP motiviert die Lernenden durch eine Herausforderung.	
2	4	56	Ein Kind spielt mit einem Radiergummi. Die Lehrperson macht das Kind darauf aufmerksam, dass dieser Gegenstand beim Bingo Spielen	LP weist ein Kind auf sein störendes Verhalten hin.	

			nicht gebraucht wird. Das Kind packt den Radiergummi weg.		
2	4	57	Ein Kind muss ein bisschen länger auf seine Belohnung warten und ruft der Lehrerin deshalb „Gib her jetzt“ zu. Die Lehrerin wirft dem Buben einen bösen Blick zu.	Der erzieherische Aspekt spielt im Unterricht eine Rolle.	
2	4	58	Die Lehrerin steht auf und bittet die Kinder ihre Plätze in Ordnung zu bringen und die Schokolade einzustecken, bevor es weiter geht.	Die Ordnung auf den Plätzen wird von der Lehrperson eingefordert.	
2	4	59	Während die Kinder zusammenräumen, lobt die Lehrerin das Durchhaltevermögen der Kinder.	LP lobt die Ausdauer der Kinder.	
2	4	60	Alle Kinder sitzen nun wieder leise auf ihren Plätzen und schauen zur Lehrerin.	Die Lehrperson steht im Mittelpunkt.	
2	4	61	Ein Kind hört nicht zu. Die Lehrerin legt ihre Hand auf die Schulter des Kindes, sieht ihm in die Augen und sagt: „Kannst du bitte auch mitmachen?“ Das Kind nickt und hört zu.	Die LP erteilt einem Kind eine Aufforderung und verdeutlicht ihre Aussage durch eine Berührung.	
2	4	62	Die Lehrerin holt Fliegenklatschen von einem Kasten, woraufhin die Kinder zu jubeln beginnen. Die Kinder beginnen sofort zu diskutieren, wer welche Farbe bekommt. Die Lehrperson löst das Problem, indem sie die Fliegenklatschen austellt und verspricht, dass die Gegenstände in der zweiten Runde	Die Lehrperson mischt sich in eine Diskussion zwischen den Kindern ein, indem sie eine Lösung vorschlägt.	

			getauscht werden.		
2	5	63	Nach ein paar Runden fragt die Lehrerin, wer nun die Wörter ansagen möchte.	Die Kinder dürfen Wörter vorsagen.	
2	5	64	Die Lehrerin macht das Kind darauf aufmerksam, dass es leider nicht mitspielen kann, wenn er so fest zuschlägt.	Wenn das Kind sich nicht benehmen kann, darf es nicht mitspielen.	
2	5	65	Sie wartet bis alle Kinder zu ihr schauen und spricht dann ein Kind in der Gruppe persönlich an.	Die Lehrerin fährt erst fort, wenn wieder Ruhe in der Gruppe herrscht.	
2	5	66	Die Lehrerin fragt: Welche Möbelstücke kaufst du für dein Zimmer?“ Das Kind zögert zu Beginn, traut sich dann jedoch ein paar Sätze zu bilden.	Die Schülerin soll von ihrem Zuhause erzählen.	
2	5	67	Die Lehrerin nickt während es spricht viel und lobt das Kind gegen Ende.	LP bestärkt das Kind durch Gestik und Zuspruch.	
2	5	68	Ein Kind hört nicht zu. Die Lehrerin schaut den Schüler böse an und sagt zu ihm: “Wir sprechen später noch!“ Das Kind nickt.	Ermahnung auf erzieherischer Ebene.	
2	5	69	Sie fragt ein Kind in der Gruppe, was es gerne am Morgen trinkt. Das Kind antwortet mit einem Wort. Die Lehrerin fordert die Schülerin auf, einen ganzen Satz zu bilden. Das Mädchen spricht nun einen ganzen Satz aus.	Kinder bilden Sätze zum Thema „Frühstück, Mittagessen und Abendessen“.	
2	5	70	Manche Kinder sprechen frei, andere Kinder suchen in der Mappe die Seite mit den Lebensmitteln um	Kinder nutzen Hilfestellungen aus ihrer Mappe.	

			sich Ideen zu holen.		
2	5-6	71	Anschließend fragt die Lehrperson einzelne Kinder, welche Gegenstände man in welchen Geschäften kaufen kann. Die Kinder zeigen nun selbstständig auf und wollen die Fragen beantworten.	Kinder bilden Sätze zum Thema „Geschäfte“.	
2	6	72	Nach jeder richtigen Antwort lobt die Lehrperson die Kinder mit einem freundlichen Blick, einer Geste oder einer Aussage.	LP gibt positive Rückmeldungen nach einer richtigen Antwort.	
2	6	73	Die Lehrerin leitet zum Thema „wohnen und Möbelstücke“ über, indem sie ein Kind fragt, in welchem Zimmer es zuhause schläft.	LP leitet von einem Thema zum anderen über. Erklärungen gibt es keine.	
2	6	74	Die Lehrerin stellt interessiert Fragen zu den Möbelstücken.	Die Lehrerin zeigt Interesse an den Erzählungen.	
2	6	75	Andere Kinder zeigen auf, weil sie auch von ihrem Kinderzimmer erzählen wollen.	Kinder wollen gerne von ihrem Zimmer erzählen.	
2	6	76	Nach ein paar Erzählungen macht die Lehrperson plötzlich ein ganz erstauntes Gesicht und sagt zu einem Kind: „An dich habe ich jetzt eine ganz besondere Frage. Stell dir vor du hast ganz viel Geld und du kannst dir alle Möbelstücke kaufen, die du haben möchtest. Wie würde dann ein Zimmer aussehen?“	Die LP benutzt ihre Mimik um die Fragestellung besonders spannend zu gestalten.	
2	6	77	Die Lehrperson fragt nach, ob das Kind die Frage verstanden hat. Das Kind antwortet wieder nicht. Die	Um zu erklären, was die Lehrerin mit der Frage gemeint hat, erzählt sie von ihren	

			Lehrerin beginnt zu erzählen, wie ihr Traumzimmer aussehen würde.	eigenen Vorstellungen.	
2	6	78	Sie spricht dabei sehr deutlich und versucht besonders spannend zu erzählen, indem sie ihre Stimme beim Erzählen hebt und wieder senkt.	LP nutzt ihre Stimme um Spannung zu erzeugen.	
2	6	79	Viele Kinder zeigen nun auf und haben verstanden, was die Lehrerin gefragt hat. Sie möchten alle von ihrem Traumzimmer erzählen. Ein Mädchen beginnt zu erzählen. Ihre Augen leuchten.	Die Kinder wollen von ihrem Traumzimmer erzählen.	
2	6	80	Die Lehrerin hört zu und bessert nur Fehler aus, die das Verständnis der Aussage behindern würden.	Fehler werden nur teilweise ausgebessert.	
2	6	81	Ein Aussprachefehler wird von einem anderen Kind korrigiert.	Kinder korrigieren Kinder.	
2	6	82	Nun fordert die Kursleiterin die Kinder auf, sich einen Platz im Raum zu suchen, an dem sie sich gut konzentrieren können und weiter in ihrer Mappe arbeiten können.	Der nächste Programmpunkt wird von der Lehrerin erklärt.	
2	6	83	Die LP geht von Kind zu Kind, gibt Hilfestellungen und verbessert die geschriebenen Texte.	Die Lehrerin bietet individuelle Hilfestellungen an.	
2	6	84	Bei Gesprächen mit den Kindern geht die Lehrerin oft in die Hocke.	LP ist bei Gesprächen mit Kindern auf der selben Augenhöhe.	
2	6	85	Die Schüler und Schülerinnen bekommen einen	LP belohnt die Leistungen der Kinder mit einem	

			Stempel, wenn eine Seite bearbeitet wurde und fertig ist.	Stempel.	
2	6	86	Die Lehrerin flüstert bei der Verbesserung mit den Kindern.	Die LP achtet darauf, dass es nicht zu laut wird.	
2	6-7	87	Die Lehrerin lobt erneut das Durchhaltevermögen der Kinder.	LP bestärkt die Kinder durch Lob.	
2	7	88	Sobald ein Kind fertig ist, geht es zur Lehrerin und lässt das Geschriebene kontrollieren.	Kinder gehen für Kontrolle zur Lehrerin hin.	
2	7	89	Die Lehrperson gibt eine kurze Rückmeldung. Auch bei fehlerhaften Texten werden die Kinder gelobt.	LP lobt auch bei Fehlern die Leistungen der Kinder.	
2	7	90	Die Lehrerin betont vor den Kindern, dass auch Fehler in Ordnung sind.	Fehler werden nicht als negativ bewertet.	
2	7	91	Einzelnen verabschieden sich alle Kinder bei der Lehrerin mit einem Händedruck.	Jedes Kind verabschiedet sich persönlich bei der Lehrerin.	
2	7	92	Die Kursleiterin wartet bis auch die letzte Schülerin fertig ist und sich bei ihr verabschiedet hat.	Der Kurs ist nicht für jedes Kind gleichzeitig zu Ende.	

16.6 Inhaltsanalyse der Interviews

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion(Kategorie)
3	1	1	Ja, ich denke es wäre von Vorteil, wenn man selbst als Erwachsener eine andere Sprache lernen muss oder darf. Hilfreich wäre, wenn diese Sprache sehr fremd ist und zum Beispiel auch noch ein anderes Schriftsystem	Als Lehrperson hat man einen Vorteil, wenn man selbst eine neue Sprache gelernt hat, da man sich so besser in die Lernenden	K1: (Nr.: 22, 23, 41, 42) - kein Einstiegsritual bei Kursbeginn - Überblick zu

			hat, weil dann sieht man wie schwierig das ist oder wie viel Fleiß das benötigt.	hineinversetzen kann.	Beginn des Kurses - Hausaufgabe am Ende des Kurses - Fragen am Ende des Kurses K2: (Nr.: 16, 40) - keine Disziplinierung K3: (Nr.: 24)
3	1	2	Was ich auch sehr hilfreich finde ist, wenn man in einem anderen Land gelebt hat oder zu mindestens eine Zeit lang in einem anderen Land verbracht hat und selbst die Erfahrung eines Kulturschocks oder die Fremdheit von anderen Kulturen selbst erfahren hat.	Als Lehrperson ist es hilfreich wenn man weiß, wie sich ein Kulturschock anfühlt.	K4: (Nr.: 26, 31, 32, 33, 34, 36) - Körpersprache um Begriffe zu erklären - Schüchterne Personen müssen nicht vor der Gruppe sprechen - interkulturelle Vergleiche - Gesprächskonstruktionen. - analytisches Hören - gemeinsames Besprechen und Schreiben von Geschichten K5: (Nr.: 27, 28, 29, 30) - Übungen aus Lehrbüchern - Sprechgymnastik - gemeinsames lautes Vorsprechen - mündliches Tafeldiktat K6: / K7: (Nr.: 37, 39) - keine Korrektur bei
3	1	3	Zu charakterlichen Eigenschaften würde ich in allererster Linie Menschenliebe anführen.	Eine Lehrperson muss Menschenliebe empfinden.	
3	1	4	Dann natürlich Empathie, Geduld und Humor.	Eine Lehrperson muss Empathie empfinden, Geduld haben und humorvoll sein.	
3	1	5	Was natürlich außerdem wichtig ist, ist ein Fachwissen über den Spracherwerb.	Eine Lehrperson muss Fachwissen über den Spracherwerb haben.	
3	1	6	Da gibt es ja jetzt in neuester Zeit viele neue Forschungsartikel und Forschungsergebnisse.	Eine Lehrperson muss mit dem aktuellen Forschungsstand vertraut sein.	
3	1	7	Was ich auch wichtig finde ist, dass man sich mit Methodik und Didaktik auskennt.	Eine Lehrperson muss Methodik und Didaktik beherrschen.	
3	2	8	Ich habe an der Universität 1998 zwei Jahre lang „Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache“ studiert.	LP hat DaF/DaZ an der Universität studiert.	
3	2	9	Ich habe da verschiedenen Lehrveranstaltungen zum Thema gemacht und habe dann auch ein Auslandspraktikum ein 5-monatiges in Ägypten gemacht.	LP hat ein Auslandspraktikum absolviert.	
3	2	10	Ich habe einen Freund begleitet bei seiner Ausbildung zum Sprachlehrer an der VHS	LP besitzt Fachwissen über das Konzept des Fremdsprachenwachst	

			und zwar wird da die Methode des Fremdsprachenwachstums unterrichtet.	ums.	freien Aussagen • Korrektur bei gelenkten Sprechübungen K8: (Nr.: 15, 17, 19, 35) • Dankbar für Unterstützung • positive Lernatmosphäre • Lehrperson und Lernende sind auf einer Ebene • keine Bloßstellungen K9: / K10: / K11: / K12: (Nr.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 45) • selbst Erfahrungen im Erlernen einer neuen Sprache haben • selbst Erfahrung eines Kulturschocks machen • Menschenliebe • Empathie • Geduld • Humor • Fachwissen • Forschungsstand • Methodik und Didaktik
3	2	11	Und ich besuche auch regelmäßig Fortbildungen.	LP bildet sich regelmäßig fort.	
3	2	12	Also die Schwierigkeiten sind zum Beispiel, dass viele Personen total isoliert sind und haben keinen Kontakt zu Österreichern und können deshalb ihr Sprachwissen nicht anwenden.	Erwachsene Lernende haben manchmal außerhalb des Kurses keine Anwendungsmöglichkeiten ihres Sprachwissens.	
3	2	13	Viele sind belastet durch Arbeit oder Fluchterfahrung. Manche haben keine adäquaten Wohnmöglichkeiten.	Manche Lernende haben Belastungen im Privatleben, die sich auf den Spracherlern auswirken können.	
3	2	14	Weiters ist auch ein wichtiger Punkt die Vorbildung oder Erfahrung beim Sprachen lernen. Also wenn jetzt jemand überhaupt keine Lernerfahrung mitbringt, dann ist das halt ein bisschen schwierig.	Erwachsene Lernende kommen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen in den Kurs.	
3	2	15	Erstens bekomme ich immer ein sehr positives Feedback, also ich habe so zu sagen den Eindruck, dass die Erwachsenen sehr dankbar sind, wenn sie gut behandelt werden.	Die Lernenden sind der Lehrperson dankbar für Ihre Unterstützung.	
3	2	16	Ein weiterer Vorteil für mich ist, dass ich Erwachsene nicht disziplinieren muss.	Die Lehrperson muss die Lernenden nicht disziplinieren.	
3	2	17	Für mich ist einmal eine angenehme entspannte Lernatmosphäre wichtig. Also ich versuche eine gute Atmosphäre zu schaffen, so dass jeder das Maximum von sich herausholen kann.	Die Lehrperson versucht eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, damit die Lernenden gut lernen können.	

3	2	18	Vor allem ist auch wichtig, die Leute dazu anzuregen, selbstständig zu lernen. Zum Beispiel: Wie gehe ich mit Zeitungsartikeln um, und so weiter. Da gibt es auch im Internet sehr viele Hörtexte. Da sollen sie meiner Meinung nach gefördert werden, wie sie selbst studieren können.	Die Lehrperson möchte vor allem das selbstständige Lernen und die eigenständige Wissensaneignung der Lernenden fördern	• offen sein für Neues K13: (Nr. 12, 13, 14, 18, 20, 21, 25, 38, 43, 44) • wenige Anwendungsmöglichkeiten des erworbenen Wissens
3	2	19	Im Prinzip eigentlich partnerschaftlich.	Die Lehrperson steht mit den Lernenden auf einer Ebene.	
3	2	20	Je jünger die Teilnehmer sind, desto strenger bin ich. Ich fordere dann mehr oder gebe mehr Hausübungen auf.	Die Lehrperson behandelt die erwachsenen Lernenden nicht so streng, wie die jüngeren Lernenden.	
3	2	21	Bei Erwachsenen, wenn sie keine Zeit haben, dann haben sie halt keine Zeit und bei Jüngeren versuche ich dann doch mehr zu motivieren.	Bei erwachsenen Lernenden nimmt die Lehrperson Rücksicht auf das Privatleben.	
3	2	22	Ja also eigentlich, dass ich immer das Gleiche mache, das kann ich nicht behaupten.	Es gibt keinen Kurseinstieg, der sich täglich wiederholt.	
3	3	23	Manchmal erkläre ich auch was wir in den nächsten drei Stunden machen werden.	LP gibt zu Beginn des Kurses einen Überblick über die Aktivitäten der kommenden Einheiten.	
3	3	24	Setzen Sie die Körpersprache beim Unterricht mit Erwachsenen ein? Ja sehr oft, weil ich ja nicht immer die Hilfssprache Englisch verwenden will oder kann. Oft verwende ich also auch Gestik und Mimik.	Die LP verwendet die Körpersprache, wenn die passenden sprachlichen Mittel der Lernenden noch nicht vorhanden sind.	
3	3	25	Es gibt beim Sprechen eben die Angst vor Fehlern. Das ist eine Besonderheit. Ich	Manche der erwachsenen Lernenden haben	

			denke bei Erwachsenen ist das ganz besonders stark. Es gibt eben Menschen die nicht gerne sprechen, also die einfach schüchtern sind und da muss man dann diese Personen besonders motivieren.	Angst vor dem Sprechen.	• Auslandspraktikum • Fremdsprachenwachstum • regelmäßige Fortbildungen
3	3	26	Beziehungsweise müssen solche Menschen in meiner Gruppe nicht vor der ganzen Gruppe sprechen, sondern sie können dann in einer kleineren, geschützten Gruppe sprechen oder nur mit mir.	Schüchterne Personen müssen nicht vor der ganzen Gruppe sprechen.	
3	3	27	Da gibt es sehr viele Übungen in den Lehrbüchern. Die sind alle fast gelenkt.	Die Lehrperson benutzt Übungen aus den Lehrbüchern.	
3	3	28	Dann gibt es zum Beispiel die Sprechgymnastik, wo in einem Dialog verschiedenen Wörter eingesetzt werden und dann der Dialog variiert wird.	Um das gelenkte Sprechen zu üben, wendet die Lehrperson die Sprechgymnastik an.	
3	3	29	Oder zum Beispiel, wenn wir die Nebensätze üben und dann sagt jemand was und ich antworte mit: „Was hat er oder sie gesagt?“ Dann müssen die Lernenden das wiederholen mit: „Er oder sie hat gesagt, dass...“	Um das gelenkte Sprechen zu üben, lässt die Lehrperson die Lernenden gemeinsam und laut vorsprechen.	
3	3	30	Eine sehr erfolgreiche Übung ist auch das Tafeldiktat. Wenn wir zuerst einen Dialog an der Tafel stehen haben und dann lösche ich immer wieder Worte und dann müssen sie zu zweit diesen Dialog sprechen und am Schluss steht dann kein einziges Wort mehr da und dadurch memorieren sie diesen Dialog. Das ist für mich auch eine sehr hilfreiche Übung.	Um das gelenkte Sprechen zu üben, führt die Lehrperson mit den Lernenden ein mündliches Tafeldiktat durch.	
3	3	31	Da mache ich sehr oft interkulturelle Vergleiche, weil das ja zu jedem Thema möglich ist und auch immer	Um das freie Sprechen zu üben, führt die Lehrperson mit den Lernenden	

			beliebt bei den Lernenden ist.	interkulturelle Vergleiche durch.	
3	3	32	Dann mache ich auch oft Gesprächskonstruktionen, auch wieder nach dem Fremdsprachenwachstum.	Um das freie Sprechen zu üben, führt die Lehrperson mit den Lernenden Gesprächskonstruktionen durch.	
3	3	33	Auch das analytische Hören mache ich, wo man sich immer dazwischen mit dem Partner besprechen muss. Das finde ich auch echt super.	Um das freie Sprechen zu üben, führt die Lehrperson mit den Lernenden das analytische Hören durch.	
3	3	34	Aber auch wenn man gemeinsam Geschichten schreibt, dann können sie sich ja auch davor frei unterhalten.	Um das freie Sprechen zu üben, lässt die Lehrperson die Lernenden gemeinsam Geschichten verfassen.	
3	4	35	Man darf, finde ich niemanden bloßstellen, weil jemand was nicht kann.	Bloßstellungen im Unterricht sind tabu.	
3	4	36	Man darf, finde ich, auch niemanden zum Sprechen zwingen, wenn man merkt, dass derjenige schüchtern ist.	Niemand soll zum Sprechen gezwungen werden.	
3	4	37	Ich glaube, dass freies Sprechen eigentlich generell nicht korrigiert werden sollte.	Freie Aussagen der Lernenden werden von der Lehrperson nicht korrigiert.	
3	4	38	Das Gleichsetzen von Sprachwissen und Grammatikwissen sehe ich auch als ein „No-Go“.	Sprachwissen und Grammatikwissen dürfen nicht gleichgesetzt werden.	
3	4	39	OK das bedeutet die Frage „Korrigieren Sie mündliche Fehler bei den Lernenden?“ haben Sie damit ja schon mit „Nein“ beantwortet. Eigentlich nicht, außer es handelt sich um eine gelenkte Sprechübung.	Mündliche Fehler werden nur bei gelenkten Sprechübungen korrigiert.	
3	4	40	Sehen Sie Disziplinierungen	Die Lehrende findet Disziplinierungen bei	

			im Unterricht als wichtig an? Habe ich schon gesagt. Nein, bei den Erwachsenen finde ich das unpassend.	erwachsenen Lernenden unpassend.	
3	4	41	Ja natürlich. Ich gebe immer eine Hausaufgabe.	Hausaufgabe am Ende des Unterricht.	
3	4	42	Ich frage am Schluss auch immer nochmal, ob sie Fragen zur heutigen Stunde haben.	Am Ende haben die Lernenden nochmal die Möglichkeit Fragen zu stellen.	
3	4	43	Ja das Schöne ist, dass ich keine Noten geben muss. Das ist sehr schön. Ich muss sie also nicht ständig beurteilen. Ich muss nur am Ende des Kurses sagen, ob ich denke, dass sie in die nächste Stufe aufsteigen sollen und das finde ich schon problematisch genug.	Die Lehrperson muss die Lernenden nicht beurteilen.	
3	4	44	Besonders gut finde ich am Unterricht mit Erwachsenen außerdem, dass sie ja freiwillig zu mir in den Kurs kommen und diesen Kurs auch bezahlen oder eben auch gefördert bekommen. Sie wollen also meisten selbst lernen.	Die Lernenden besuchen den Kurs freiwillig.	
3	4	45	Man soll als Lehrerin immer neugierig sein und neue Sachen ausprobieren.	Man sollte als Lehrperson immer offen für Neues sein.	

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion(Kategorie)
4	1	1	Was mir spontan zu dieser Frage einfällt ist, man wächst hinein.	Mit der Zeit lernt man, einen Förderkurs zu leiten.	K1: (Nr.: 26, 27, 29 30, 52, 53, 54) - keine fixen Rituale zu Beginn - manchmal Frage nach Befinden der Kinder - Kinder werden in den Kurs geholt - vor dem Kursbeginn wird
4	1	2	(...) und habe dann bereits meine erste eigenen Klasse bekommen, wo damals bereits ein persischer Schüler dabei war, der zu mir gekommen ist, ohne ein Wort Deutsch zu	Mit der Zeit lernt man, wie man Kindern Deutsch beibringt.	

			sprechen. Damals gab es das alles noch nicht mit den ganzen Unterstützungsmaßnahmen. Da war man einfach Klassenlehrerin und das wars eben. Ich muss aber sagen, das hat damals auch sehr gut funktioniert.		die Verbesserung der Hausaufgabe besprochen • keine fixen Rituale am Ende • Erklärung der Hausaufgabe • manchmal Abschlusspiel
4	1	3	Ich denke, was besonders wichtig ist, ist die Empathie für die Kinder, dass man sich da eben gut hinein fühlen kann.	Man muss sich gut in Kinder hineinversetzen können.	K2: (Nr.: 20, 25, 33, 48, 49, 51) • Lehrperson muss manchmal Grenzen setzen • Regeln und Strukturen • humorvolle Disziplinierung • hoher Stellenwert der Disziplinierung • Struktur im Unterricht • Disziplinierungen sind nicht in jeder Situation richtig
4	1	4	Dass man prinzipiell gerne mit Kindern arbeitet und Freude daran hat.	Man muss gerne mit Kindern arbeiten.	
4	1	5	Man muss einfühlsam sein und bei Kindern muss man sehr viel Geduld haben.	Man braucht Geduld und Einfühlsamkeit	
4	1	6	Als Lehrperson bei Kindern muss man denke ich auch auf jeden Fall ein bisschen die Führung übernehmen können.	Man muss die Führung übernehmen können.	K3: (Nr.: 11, 31, 32) • nonverbale Zeichen bei Verständnisschwierigkeiten • Körpersprache als Mittel zur Disziplinierung • Mimik als Mittel zur Kennzeichnung von Fehlverhalten der Kinder
4	1-2	7	Ich habe die zweijährige Ausbildung auf der PH gemacht. Das war für das allgemeine Wissen.	Studium an der Pädagogischen Hochschule	
4	2	8	Später habe ich berufsbegleitend eine Ausbildung zum Förderlehrer gemacht.	Ausbildung zur Förderlehrerin	K4: (Nr.: 28, 42, 43, 44, 45) • Frage nach eigenem Befinden nur bei eher älteren Lernenden • Erzählungen zu aktuellen Themen • Behandlung von
4	2	9	Da fällt mir als Erstes ein, dass man als Lehrerin von Kindern ja auch eine	Lehrperson ist für die Kinder auch Erzieherin.	

			Erzieherin ist und, dass beim Erziehen die Sprache schon auch irgendwie wichtig ist.		Konfliktsituationen • Besprechung von Kulturen und Werten • besonders junge Lernende: Sprechen zu eigenen Zeichnungen K5: (Nr.: 35, 37, 38, 40, 41) • sprechen im Spiel • Wiederholen von Analogiesätzen • sprechen zu Bildkärtchen • bewegte Übungen K6: / K7: (Nr.: 47) • Wiederholung • Spiegelung • Paraphrasierung K8: (Nr.: 9, 10, 18, 21, 23, 24, 50, 57) • Lehrperson ist auch Erzieherin • auch persönliche Probleme der Lernenden werden besprochen • persönliche Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden • wertschätzender Umgang miteinander
4	2	10	Da fällt in meinem Fall dann die Sprache einfach komplett weg. Vor allem bei ein bisschen älteren Schülern, also letztes Jahr hatte ich da ein bisschen Schwierigkeiten, als wir einige Flüchtlingskinder bekommen haben, die teilweise schon so ein bisschen in die Pubertät gekommen sind. Da habe ich mir gedacht, es wäre jetzt so spannend einfach mit ihnen sprechen zu können. Für die muss es ja ganz schwierig sein in diesem komplett neuen Kulturkreis stellt sich ja wohl jeder Jugendliche die Frage: „Wer bin ich? Wo sind meine Wurzeln? Wo gehöre ich eigentlich hin? Wie soll es weiter gehen?“	Auch persönliche Probleme der Lernenden werden mit der Lehrperson besprochen.	
4	2	11	Das ist dann sehr schwierig, wenn man noch nicht gut kommunizieren kann. Man kann dann jedoch sehr gut auf das Nonverbale zurückgreifen.	Bei Verständnisproblemen werden nonverbale Zeichen eingesetzt.	• Kinder dürfen mitbestimmen • Höflichkeit gegenüber Erwachsenen • Dankbarkeit der Kinder
4	2	12	Beziehungsweise, was mir auch noch einfällt ist, dass eben bei sehr jungen Kindern, gerade bei den Kindern der 1. Klasse, die können ja noch nicht Lesen	Manche der Kinder können noch nicht Lesen oder Schreiben.	

			und Schreiben. Da fällt auch dieses Mittel weg.		durch nonverbale Gesten
4	2	13	Oft sind die Kleinen aber auch noch sehr schüchtern, somit fällt auch das Sprechen weg. Dann bleibt halt nicht mehr so viel.	Manche Kinder sind sehr schüchtern.	K9: / K10: / K11: / K12: (Nr.: 1, 2, 3, 4, 5, 6) - man lernt alles mit der Zeit - Empathie - Spaß an der Arbeit mit Kindern - Geduld - Einfühlsamkeit - Führung übernehmen
4	2	14	Ich finde, dass Kinder leicht zu motivieren und zu begeistern sind.	Kinder kann man leicht motivieren und überzeugen.	K13: / K14: (Nr.: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 34, 36, 39, 46, 55, 56, 58) - noch keine Lese- oder Schreibfertigkeit vorhanden - manche Kinder sind zu Beginn sehr schüchtern - leicht zu motivieren - sehr spontan - zeigen wie sie sich fühlen - lernen durch Spiele - Freude beim Lernen - Stärkung des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeit - Kinder können erst ab einem bestimmten Alter auf gelernte Regeln
4	2	15	Kinder sind sehr natürlich. Ihre Stimmung kommt voll rüber.	Kinder verstellen sich nicht, sondern zeigen wie sie sich fühlen.	
4	2	16	Kindern kann man außerdem sehr viel durch Spiele beibringen.	Kinder lernen durch das Spielen	
4	2	17	Besonders wichtig ist mir, dass die Kinder Freude dabei haben. Die Kinder sollen Spaß haben und gerne lernen.	Kinder sollen Freude beim Lernen haben.	
4	2	18	Mir ist auch die persönliche Beziehung zu den Kindern wichtig.	Die Lehrperson findet die persönliche Beziehung zu den Kindern sehr wichtig.	
4	2	19	Außerdem ist es mir besonders wichtig, dass die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden und in ihrer Persönlichkeit.	Die Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein der Kinder soll gestärkt werden.	
4	2	20	Ich habe schon das Gefühl, dass wir auf einer Ebene sind ich aber dennoch auch Grenzen setzen muss.	Lehrperson muss auch Grenzen setzen	
4	2	21	Eine gegenseitige Wertschätzung ist	Die Lehrperson bevorzugt einen wertschätzenden	

			mir sehr wichtig.	Umgang.	zurückgreifen
4	2	22	Da fällt mir jetzt noch dazu ein, ich habe einmal ein Seminar gemacht, eine Ausbildung bei der Elternwerkstatt von Maria Neuberger-Schmidt. Sie leitet das. Sie macht diese Elternführerscheine, also geht es dort sehr stark um das Erziehen und dazu habe ich dann was vorbereitet, weil ich habe mir damals gedacht, vielleicht halte ich mal so einen Kurs, aber es ist nie dazu gekommen, obwohl ich es gerne einmal ausprobieren würde.	Lehrperson hat die Ausbildung „Elternwerkstatt“ bei Maria Neuberger-Schmidt absolviert.	• Aufbau auf Grammatikwissen ist bei Kindern nicht sehr hilfreich • bewegte Übungen • Persönlichkeit stärken • Leistung wertschätzen • Kinder drücken selbst sehr Vieles durch nonverbale Zeichen aus • Zugehörigkeitsgefühl K15: (Nr.: 7, 8, 22) • Studium an der Pädagogischen Hochschule • Ausbildung zur Förderlehrerin • Ausbildung „Elternwerkstatt“
4	2-3	23	Sie hat da so ein „drei-Körbe-Prinzip“ entwickelt. Ein Korb ist die Freiheit. Das bedeutet, dass die Kinder bestimmen. Das fördert ihre Kreativität, die Lebensfreude und die individuelle Entfaltung der Kinder. Man soll auf kindliche Gefühle und Bedürfnisse eingehen.	LP lässt die Kinder im Unterricht mitbestimmen und geht auch auf die Gefühle und die Bedürfnisse der Lernenden ein.	
4	3	24	Dann gibt es noch die Mitsprache, wo beide bestimmen können. Das ist eben, finde ich, gerade wenn die Sprache wegfällt, ein bisschen schwierig. Da geht es auch ums Diskutieren und miteinander Sprechen.	Auch Diskussionen im Kurs sollen durchgeführt werden.	
4	3	25	Und das Dritte nennt Maria Neuberger-Schmidt Gehorsam.	Gehorsam, Regeln und Strukturen im Unterricht sind der	

			Mir gefällt dieser Ausdruck nicht sehr gut, ich finde den auch ein bisschen veraltet. Im Grunde genommen geht es um Regeln und Strukturen. Da bestimmen die Eltern oder in meinem Fall halt die Lehrerin.	Lehrperson sehr wichtig.	
4	3	26	Haben Sie besondere Rituale, die Sie zu Beginn der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Begrüßung, Kontrolle der Hausaufgaben..?) Nur teilweise muss ich sagen.	Es gibt keine Rituale, die immer zu Beginn der Stunde durchgeführt werden.	
4	3	27	Manchmal frage ich auch einfach so in die Runde, wie es ihnen geht.	Die Lehrperson fragt die Kinder manchmal zu Beginn nach ihrem Befinden.	
4	3	28	wobei das je nach Gruppe verschieden ist, weil da gibt es gerade bei den ganz Kleinen das Problem, dass die dann die ganze Zeit nur erzählen würden, aber man versteht es dann leider nicht so gut und oft schweifen die Kinder dann auch ab.	Freies Sprechen zum eigenen Befinden setzt die Lehrperson eher bei den älteren Kindern ein.	
4	3	29	Ich gehe dann meistens in eine Klasse, dort hole ich die Kinder und sage dann einem Kind, dass es mir ein anderes Kind aus einer anderen Klasse holen soll.	Die Kinder werden einzeln aus den Klassen geholt.	
4	3	30	Manchmal ist es dann ein fließender Beginn. Gerade	Lehrperson bespricht die Verbesserung der Hausaufgaben	

			wenn ich die Hausübung mit den Kindern bespreche.	manchmal vor Beginn des Kurses mit den Lernenden.	
4	3	31	Ich setzte ganz sicher die Körpersprache ein. Gerade weil es eben schon so Gesten gibt für „Sei jetzt bitte ruhig und lass die Mitschüler aussprechen“, indem ich die Hand vor den Mund nehme.	Die Lehrperson setzt die Körpersprache zur Disziplinierung ein.	
4	3	32	Auch mit einer gewissen Mimik kann ich zeigen, dass mir etwas nicht gefällt.	Die Lehrperson setzt Mimik ein um auf Fehlverhalten der Kinder aufmerksam zu machen.	
4	3	33	Das kann auch teilweise ein bisschen ins Spaßige gehen, wo ich dann auch ein bisschen den Clown spiele, aber die Kinder sehr wohl auch wissen, das sollten sie jetzt eigentlich nicht tun.	Disziplinierung durch humorvolle Gesten.	
4	3	34	Kinder haben das ja noch nicht in sich, dass sie auf gelernte Regeln zurückgreifen können. Ich kenne das auch sehr stark aus der Legasthenie, dass sich das Regelbewusstsein oft erst im Alter von neun oder zehn Jahren entwickelt und Grammatik ist ja auch nichts anderes als Regeln und deshalb kann man das bei Kindern eben oft noch nicht so gut anwenden.	Kinder können erst ab einem bestimmten Alter auf gelernte Regeln zurückgreifen.	
4	3	35	Deshalb muss man das eben durch das	Grammatische Strukturen werden	

			Sprechen in Spielen oder Wiederholungen von Analogiesätzen zeigen.	durch das Wiederholen von Analogiesätzen und durch das Sprechen im Spiel geübt.	
4	3	36	Ich denke, dass man bei Kindern generell nicht auf Regeln oder Grammatik gut aufbauen kann.	Kinder können nicht gut auf Regeln oder Grammatikwissen aufbauen.	
4	3-4	37	Da mache ich das auch sehr stark durch Spiele, indem wir dazu sprechen. Es können teilweise auch wirklich triviale Spiele sein, oder Spiele wie Domino. Man kann das dann, je nach Alter, erweitern. Die Kleinen müssen nur einzelne Wörter sagen und die Älteren sollen dann ganze Sätze bilden.	Die Lehrperson übt das gelenkte Sprechen durch Spiele.	
4	4	38	Besonders gerne verwende ich auch das Fliegenklatschen-Spiel.	Die Lehrperson übt das gelenkte Sprechen durch Spiele.	
4	4	39	Da geht es auch um das Handeln der Kinder, also um die Bewegung.	Die Lehrperson führt Übungen durch, bei denen sich die Kinder bewegen müssen.	
4	4	40	Ich verwende auch oft Bildkärtchen.	Das gelenkte Sprechen wird durch die Verwendung von Bildkärtchen geübt.	
4	4	41	Draußen haben wir auch eine Linie am Boden, wo die Kinder manchmal Wörter hüpfen, entweder in Silben zerteilt oder einen ganzen Satz, damit auch immer Bewegung dabei ist.	Das gelenkte Sprechen wird durch bewegte Übungen geübt.	
4	4	42	Bei den größeren Kindern ist das ein	Das freie Sprechen wird durch	

			bisschen leichter, da ist das auch so ein Erzählen aus ihrer Welt. Oft mache ich das auch eher spontan, weil einfach gerade etwas anfällt.	Erzählungen der Schüler und Schülerinnen zu aktuellen Themen geübt.	
4	4	43	Ich finde es zum Beispiel toll, die Flüchtlingskinder die wir letztes Jahr im November bekommen haben, mit denen kann man jetzt zum Beispiel eigentlich schon Konfliktsituationen lösen. Wenn mir ein Kind erzählt, dass ein anderes Kind nicht mehr sein Freund ist, weil er ihn mit Regenwürmern beworfen hat, dann finde ich, dass man so etwas besprechen sollte.	Das freie Sprechen wird durch die Behandlung von schulinternen Konfliktsituationen zwischen den Kindern geübt.	
4	4	44	Auch der Schwimmunterricht war jetzt ein großes Thema bei uns. Da sind wir auch wieder beim Thema der verschiedenen Kulturen und verschiedenen Werten. Es wird besprochen, wer mit wem in die Umkleide gehen darf und warum es nicht in Ordnung ist, wenn ein Bub mit einem Mädchen in der Umkleide ist. Ich versuche also immer mit den Kindern über Themen aus ihrer Umwelt zu sprechen.	Das freie Sprechen wird durch die Besprechung von Kulturen und Werten geübt.	
4	4	45	Bei den kleineren Kindern mache ich das eher mit Unterstützung von Zeichnungen. Ich	Das freie Sprechen wird bei besonders jungen Lernenden durch das Sprechen zu selbst gemalten	

			lasse sie dann etwas zeichnen und anschließend dazu sprechen.	Zeichnungen geübt.	
4	4	46	Ich finde man sollte es auf jeden Fall vermeiden den Kindern das Gefühl zu geben, dass sie zu wenig können oder, dass sie nicht gut genug sind oder du darfst nicht so sein wie du bist.	Die Lehrperson findet, dass Kinder in ihrer Persönlichkeit bestärkt werden müssen. Mit erbrachten Leitungen soll wertschätzend umgegangen werden.	
4	4	47	Ja, teilweise schon. Manchmal indem ich das dann einfach wiederhole, aber das mache ich prinzipiell oft. Das ist ja dann dieses Spiegeln und Paraphrasieren, dass man die Aussage von einem Kind dann einfach wiederholt	Fehler der Kinder werden durch Wiederholung, Spiegelung und Paraphrasierung korrigiert.	
4	4-5	48	Sehen sie Disziplinierungen im Unterricht als wichtig an? Ja, das sehe ich als sehr wichtig an.	Die Lehrperson findet Disziplinierungen im Unterricht sehr wichtig.	
4	5	49	Ich denke es sollte eine Struktur da sein, an die sich Kinder halten müssen.	Struktur im Unterricht mit Kindern ist wichtig.	
4	5	50	Manchmal habe ich das Gefühl, dass sich Kinder nicht passend benehmen, auch mit den Antworten, die sie mir geben. Da sage ich dann schon: „Du das kommt nicht so gut rüber, wenn du so mit mir sprichst.“	Kinder sollen Erwachsenen gegenüber höflich sein.	
4	5	51	Man muss da, denke ich auch manchmal gut aufpassen, weil	Disziplinierungen können unpassend sein, wenn Kinder	

			die Kinder manchmal einfach gar nicht in der Lage sind, etwas Anderes auszudrücken, weil sie es nicht anders formulieren können. Ich finde es wichtig, den Kindern da Hilfestellungen zu geben.	noch nicht in der Lage sind etwas anders auszudrücken.	
4	5	52	Haben Sie besondere Rituale, die sie am Ende der Stunde mit den Lernenden durchführen? (Z.B: gemeinsame Verabschiedung, Besprechung der Hausaufgaben..?) Unterschiedlich. Auch das ist ein eher offenes Ende.	Es gibt keine Rituale, die immer am Ende der Stunde durchgeführt werden.	
4	5	53	Manchmal erkläre ich noch die Hausaufgaben,...	Erklärung der Hausaufgabe wird am Ende der Stunde durchgeführt.	
4	5	54	Manchmal machen wir aber auch ein Abschlussspiel. Das ist sehr unterschiedlich.	Manchmal gibt es am Ende ein Abschlussspiel.	
4	5	55	Die Kinder sind spontaner und leichter motivierbar.	Kinder sind spontan und man kann sie leicht motivieren.	
4	5	56	Mir fällt jetzt noch ein, dass ich auch glaube, es ist wichtig auf die Körpersprache und auf die nonverbalen Zeichen der Kinder zu achten. Nonverbale Mittel rücken, finde ich, sehr stark in den Vordergrund.	Kinder drücken selbst vieles durch nonverbale Zeichen aus.	

4	5	57	Mir fällt zum Beispiel stark auf, wenn Kinder beginnen am Ende der Stunde meine Sachen wegzuräumen oder die Sessel reinzuschieben, dann ist das für mich schon so, dass ich mir denke, was mir dieses Kind jetzt vermitteln möchte ist, er will sich eigentlich bemühen, wie auch immer dieses Kind sonst im Unterricht so ist, eigentlich will er ja und er bringt das damit einfach sehr stark zum Ausdruck.	Kinder zeigen ihre Dankbarkeit der Lehrperson gegenüber durch nonverbale Gesten.	
4	5	58	Oder auch, als wir letztes Jahr die vielen Flüchtlingskinder bekommen haben, war sehr stark der Trend, dass die Kinder unbedingt ein Deutschbuch haben wollten und darin Hausaufgaben machen wollten. Vom Lernen her war das absolut sinnlos, weil die Kinder es weder lesen konnten, noch wirklich schreiben konnten, noch verstehen. Das was sie gemacht haben, war ein Abmalen der Buchstaben, ein Abmalen von Zeichen, die sie nicht verstehen. Aber es war den Kindern ganz wichtig, das zutun. Ich habe das für mich damals schon so interpretiert, dass bedeutet jetzt, ich will dazu gehören in	Manche Aktivitäten im Förderkurs sind nicht geeignet um den Sprachstand der Kinder zu verbessern, jedoch helfen sie den Kindern dabei, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln.	

			dieser Welt.		
--	--	--	--------------	--	--

16.7 Abstract

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit grundlegenden methodischen Unterschieden zwischen dem DaZ-Unterricht mit Lernenden im Erwachsenenalter und Lernenden im Kindesalter. Der Schwerpunkt bei der Untersuchung liegt auf der Fertigkeit Sprechen. Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Theorie und dem aktuellen Forschungsstand zum Themenbereich. Grundlegende Begriffe wie „Deutsch als Zweitsprache“, „Alter der Lernenden“ und „Fertigkeit Sprechen“ werden definiert und näher erklärt.

Anschließend folgt eine Übersicht über verfügbare DaZ-Kurse in Wien. In den nächsten beiden Kapiteln werden die unterschiedlichen Altersklassen der Lernenden und ihre Besonderheiten, laut Theorie thematisiert, bevor danach die Ausbildungen und Kompetenzen einer Lehrperson im DaZ-Unterricht im Mittelpunkt stehen.

Im empirischen Teil der Arbeit wird das Forschungsdesign dargelegt und der Ablauf der Forschung wird beschrieben. Ebenfalls werden Gütekriterien und ethische Überlegungen zum Forschungsvorhaben aufgezeigt, bevor danach die Ergebnisse der Studie dargestellt, erörtert und miteinander in Verbindung gesetzt werden. Anschließend soll der Bezug zur Literatur im Theorieteil aufgezeigt werden. Das Resümee der Arbeit stellt die Beantwortung der Forschungsfrage dar.