



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Reden ist Gold?" - Die Förderung der Sprechmotivation von Schüler:innen im DaF-Unterricht in Italien aus der Perspektive der Lehrenden

verfasst von | submitted by
Magdalena Hörzi BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecky PhD

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht, wie Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen aus Lehrpersonenperspektive wahrgenommen und gefördert wird. Verortet ist die Studie in der empirischen Fremdsprachendidaktik beziehungsweise Lernerforschung, da sie Bedingungen rekonstruiert, unter denen mündliche Beteiligung im Unterricht wahrscheinlicher wird. Methodisch handelt es sich um eine qualitative, explorative Interviewstudie mit zehn leitfadengestützten Interviews (DaF-Lehrkräfte und Konversationslehrpersonen). Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (deduktiv-induktiv), unterstützt durch MAXQDA. Die Ergebnisse zeigen, dass Sprechmotivation eng mit sozialer Öffentlichkeit, Fehlerangst und Peer-Bewertung verknüpft ist und zugleich durch institutionelle Faktoren wie Zeit, Klassengröße, Raumorganisation und Prüfungsorientierung begrenzt wird. Förderlich sind insbesondere Formate, die Öffentlichkeit minimieren, Bewältigbarkeit durch Scaffolding und Routinen erhöhen und Rückmeldung so gestalten, dass Fehler sozial entschärft werden.

This Master's thesis explores how speaking motivation in German as a foreign language (DaF) classes at Italian upper secondary schools is perceived and fostered from teachers' perspectives. Situated within empirical foreign language pedagogy and learner research, the study reconstructs classroom and contextual conditions that make oral participation more likely. Methodologically, it draws on an exploratory qualitative design with ten semi-structured interviews (DaF teachers and conversation teachers). Data were analyzed through qualitative content analysis using a combined deductive–inductive coding approach supported by MAXQDA. Findings suggest that speaking motivation is closely tied to public exposure, fear of making mistakes, and peer evaluation, while also being constrained by institutional factors such as time, class size, classroom organization, and exam orientation. Practices perceived as motivating include managing public exposure, increasing manageability through scaffolding and routines, and providing feedback in ways that reduce the social risk of errors.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Die Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht	8
2.1	Begriffsbestimmung und theoretische Grundlagen.....	8
2.2	Aktuelle Entwicklungen und didaktische Positionierung.....	12
2.3	Herausforderungen und Schwierigkeiten im Sprechprozess	13
3	Theorien zur Motivation im Fremdsprachenlernen	15
3.1	Begriffsbestimmung und Motivationsformen.....	16
3.2	Das L2 Motivational Self System (L2MSS)-Modell nach Dörnyei	18
3.3	Sprechmotivation im DaF-Unterricht: empirische Befunde.....	20
3.4	Prädiktoren für Sprechmotivation und Sprechhemmungen.....	27
3.4.1	Einflussfaktoren auf das ideale L2-Selbst	28
3.4.2	Einflussfaktoren auf das von außen erwartete L2-Selbst	30
3.4.3	Die Rolle der L2-Lernerfahrung	31
3.4.4	Strategien zur Selbstmotivation für das Sprechen.....	35
4	Der DaF-Unterricht im italienischen Bildungssystem	36
4.1	Präsenz und Position von DaF im schulischen Sprachenangebot.....	37
4.2	Lernendenzahlen und Status von Deutsch im Curriculum	38
4.3	Konkurrenz, Reformen und organisatorische Vorgaben.....	40
4.4	Bildungspolitischer Rahmen: EU-Mehrsprachigkeit	42
5	Forschungsdesign.....	45
5.1	Forschungsziel, Fragestellungen und methodologische Verortung.....	45
5.2	Datenerhebung	51
5.2.1	Motivation als Untersuchungsgegenstand	51
5.2.2	Sampling und Feldzugang.....	53
5.2.3	Leitfadengestützte Interviews	54
5.2.4	Entwicklung des Interviewleitfadens.....	56
5.3	Datenaufbereitung	59
5.4	Datenanalyse	61
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	61
5.4.2	Entwicklung des Kategoriensystems	62
5.4.3	Codierprozess und Auswertung.....	64
5.5	Gütekriterien, Limitationen und ethische Überlegungen	66
5.5.1	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	66

5.5.2 Limitationen	69
5.5.3 Ethische Überlegungen	70
6 Ergebnisse: Innenperspektive der Lehrkräfte	71
6.1 Stellung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht	72
6.2 Fördernde Faktoren der Sprechmotivation	75
6.3 Hemmende Faktoren der Sprechmotivation	79
6.4 Didaktische Gestaltung sprechförderlicher Unterrichtspraxis	82
6.5 Rückmelde- und Bewertungspraktiken beim Sprechen	85
6.6 Systemische und institutionelle Kontextbedingungen	87
7 Interpretation der Ergebnisse	90
7.1 Zur Stellung des Sprechens	91
7.2 Fördernde Faktoren: Sprechmotivation als herstellbare Unterrichtserfahrung	93
7.3 Demotivierende Bedingungen und Hemmungen beim Sprechen	97
7.4 Didaktische Mittel und Unterrichtsgestaltung	100
7.5 Fehlerkultur als Schlüsselstelle der Sprechmotivation.....	103
7.6 Institutionelle Bedingungen der Sprechmotivation.....	106
7.7 Zusammenführung der Ergebnisse: Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen	108
7.7.1 Unterfrage 1: Rahmen- und Kontextfaktoren	108
7.7.2 Unterfrage 2: Praktische Hindernisse im Unterrichtsalltag	109
7.7.3 Unterfrage 3: Wirksamkeit didaktischer Konzepte und institutioneller Formate.....	111
7.7.4 Unterfrage 4: Niveaubezogene Unterschiede und Abschlussphase	112
7.7.5 Beantwortung der leitenden Forschungsfrage und Hypothesen.....	113
7.8 Implikationen für die Praxis	115
8 Resümee und Ausblick	119
Literatur	127
Anhang	132

1 Einleitung

„... liebe Frau X, das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen“ (IP3: 6) – in dieser zugespitzten Aussage einer Schülerin lässt sich eine Haltung erkennen, welche im DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen nicht nur als beiläufige Bemerkung auftaucht, sondern als wiederkehrende Ausgangslage, gegen die Unterricht überhaupt erst anarbeiten muss. Solch ein Ruf bleibt nicht folgenlos für die mündliche Beteiligung von Schüler:innen: wo die Zielsprache bereits vor der eigentlichen Lernhandlung als prinzipiell schwierig, unangenehm oder wenig attraktiv markiert ist, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende Risiken vermeiden. (Fischer, 2005, S. 36-39) Daran anknüpfend ist Sprechen im Unterricht in besonderer Weise behaftet, da es Öffentlichkeit herstellt, Bewertung antizipieren lässt und Fehler sichtbar macht. (Rösler, 2023, S. 152) Parallel dazu zeigen hier erhobene Interviewdaten, dass Sprechpraxis in einem institutionellen Spannungsfeld entsteht, in dem kommunikative Zielsetzungen zwar als zentral anerkannt sind, die Realisierung aber regelmäßig an Zeitressourcen, Gruppengrößen, prüfungsbezogene Schwerpunktsetzungen sowie an eine teils als frontal und passiv beschriebene Unterrichtskultur gekoppelt wird.

Genau an dieser Schnittstelle setzt der Fokus der vorliegenden Masterarbeit „Reden ist Gold? Die Förderung der Sprechmotivation von Schüler:innen im DaF-Unterricht in Italien aus Perspektive der Lehrenden“ an. Untersucht wird demnach, auf welche Art und Weise Lehrerinnen der Sekundarstufe II Sprechmotivation ihrer Schüler:innen wahrnehmen, um die folgende leitende Forschungsfrage zu beantworten: „Inwiefern wird die Sprechmotivation von DaF-Schüler:innen aus Perspektive der DaF-Lehrenden an italienischen Sekundarschulen gefördert?“ Weiterführend werden daraus vier Unterfragen abgeleitet, welche den Analysefokus präzisieren: (1) welche Rolle außersprachliche Einflussfaktoren (unter anderem Lern- und Vorerfahrungen, Unterrichtsumgebung, Einstellung zur Zielsprache sowie insbesondere das sprachbezogene Selbstkonzept der Schüler:innen) spielen, (2) welche Schwierigkeiten Lehrerinnen in der Förderung wahrnehmen, (3) in welchem Maß didaktische Konzepte als geeignet und wirksam eingeschätzt werden und (4) inwieweit sich methodische Zugänge entlang der GeR-Niveaustufen A1 bis B2 unterscheiden.

Theoretisch reiht sich die Arbeit in die Lernerforschung der Fremdsprachendidaktik ein und fokussiert damit Lernprozesse unter gesteuerten Bedingungen sowie deren affektive, soziale und institutionelle Einbettung. (Caspari et al., 2022, S. 14) Für die vorliegende

Fragestellung ist insbesondere Dörnyeis Motivationstheorie zentral, da sich Sprechmotivation damit nicht als bloße Eigenschaft einzelner Lernender, sondern als Zusammenspiel aus Selbstbildern, damit verbundenen Zukunftsvorstellungen und konkreter Unterrichtserfahrung beschreiben lässt. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62-64) Infolgedessen wird analytisch greifbar, an welchen Stellen Unterricht die Motivation zu mündlicher Beteiligung stärken oder schwächen kann. Zugleich wird das Sprechen, im Anschluss an die didaktische Diskussion, als komplexes Konstrukt gefasst, das nicht auf Sprechfähigkeit reduziert werden kann, sondern stets auch Sprechmotivation und die sozial hergestellten Bedingungen des Sprechens einschließt. (Aguado, 2021, S. 260)

Aus dem Forschungsstand ergibt sich dabei ein für diese Arbeit leitender Forschungsbedarf: zwar liegen zahlreiche Studien zur Motivation von DaF-Lernenden im Allgemeinen vor, empirische Untersuchungen, die im DaF-Kontext ausdrücklich Sprechmotivation (und ihre Verschränkung mit Sprechhemmung) fokussieren, sind jedoch selten und beziehen sich häufig auf Studierende oder Erwachsenenbildung. Gerade deshalb sind die maßgeblichen Arbeiten, die Sprechmotivation im Sinne von Sprechwilligkeit/Sprechangst differenzieren (Fischer, 2005), für den Zugriff der vorliegenden Arbeit besonders relevant, nicht zuletzt, weil Fischers Langzeitstudie in Italien verankert ist und damit einen seltenen Bezugsrahmen für den nationalen Kontext bietet. Ergänzend liefern Riemers Länderstudien eine breite, empirisch abgesicherte Einordnung dafür, welche Faktoren Deutschlern-Motivation (wie beispielsweise Einstellungen, L2-Erfahrungen, instrumentelle Gründe, Wahrnehmung von Schwierigkeit) kontextübergreifend prägen können (2016b), während für den italienischen Schulkontext speziell Dörflinger & Atz (2020) sowie Moraldo (2023) herangezogen werden, da sie die Stellung von Deutsch im italienischen Bildungssystem und die damit verbundenen, für Sprechpraxis relevanten Rahmenbedingungen, unter anderem einen ausgeprägten Prüfungs- und Literaturfokus, sichtbar machen.

Das Ziel der Untersuchung besteht entsprechend darin, die Sichtweisen von DaF-Lehrerinnen an unterschiedlichen italienischen Schulen der Sekundarstufe II zur Förderung der Sprechmotivation ihrer Schüler:innen systematisch zu rekonstruieren und zu analysieren. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei konkreten methodischen Zugängen, deren wahrgenommener Wirksamkeit und praktischer Tragfähigkeit, niveaubezogener Hinweise sowie der Rolle außersprachlicher Faktoren und erlebten Hürden.

Methodisch wird dieses Erkenntnisinteresse über eine qualitative, explorativ-interpretative Interviewstudie bearbeitet. Als Datengrundlage dienen zehn leitfadengestützte Interviews mit Lehrerinnen, die Deutsch als Fremdsprache im italienischen Schulsystem auf den Niveaustufen A1–B2 unterrichten. Dabei setzt sich die Stichprobe aus zwei Gruppen zusammen: sieben Befragte sind reguläre DaF-Lehrkräfte, drei arbeiten als Konversationslehrerinnen, deren Aufgabenprofil im italienischen Schulsystem explizit auf mündliche Interaktion und alltagsnahe kommunikative Praxis zielt. (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2017, D.M. 259/2017, Tabella B) Vor dem Hintergrund dieser Rollenprofile wurde der Leitfaden literaturbasiert entwickelt und zugleich durch eigene Beobachtungen aus der Tätigkeit als Sprachassistentin an einer italienischen Sekundarschule informiert, an jener Schule, an der auch die Hälfte der interviewten Lehrkräfte unterrichten. Entsprechend werden im Leitfaden die Einordnung der schulischen Ausgangslage, die Erhebung wahrgenommener förderlicher und hemmender Einflussfaktoren auf die Sprechmotivation sowie die Rekonstruktion konkreter didaktischer Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen wie beispielsweise Aufgaben- und Sozialformate sowie Feedback miteinander verknüpft. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe einer inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse, damit ist die Perspektive bewusst auf Selbstauskünfte der Lehrenden begrenzt. Aussagen über Schüler:innen werden nicht als unmittelbare empirische Befunde zu den Lernenden, sondern als professionsbezogene Wahrnehmungen rekonstruiert.

Die so gewonnenen Kategorien und Befunde werden in einen klar aufgebauten Argumentationsgang eingebettet: im Theorieteil werden zunächst Sprechen als didaktischer Kernbereich im DaF-Unterricht (Kapitel 2) sowie Motivationstheorien mit Schwerpunkt auf Dörnyeis L2 Motivational Self System und empirische Befunde zur Sprechmotivation beziehungsweise zu Prädiktoren von Sprechhemmungen (Kapitel 3) entfaltet, bevor das Untersuchungsfeld im italienischen Bildungssystem kontextualisiert wird (Kapitel 4). Darauf aufbauend beschreibt der Methodenteil (Kapitel 5) Forschungsziel, Fragestellungen, Hypothesen, methodologische Verortung, Datenerhebung, Aufbereitung und Analyse sowie Gütekriterien, Limitationen und ethische Überlegungen. Nachfolgend strukturiert der Analyse- und Diskussionsteil die Ergebnisse als Innenperspektive der Lehrerinnen (Kapitel 6) entlang der Themen Stellung des Sprechens, fördernde und hemmende Faktoren, didaktische Gestaltung, Rückmelde- und Bewertungspraktiken sowie institutionelle, curriculare und systemische

Kontextbedingungen und ordnet sie anschließend interpretierend ein (Kapitel 7). Anschließend erfolgt die Zusammenführung explizit entlang der Unterfragen (Kontextfaktoren, praktische Hindernisse, Wirksamkeitseinschätzungen, niveaubezogene Hinweise), um die Antworten nachvollziehbar zur leitenden Forschungsfrage zurückzubinden.

2 Die Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht¹

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst die Fertigkeit Sprechen in den Blick genommen. Dabei werden zentrale Aspekte ihrer Definition, ihrer Bedeutung im gegenwärtigen DaF-Unterricht sowie aktuelle Entwicklungen in diesem Bereich behandelt. Anschließend werden theoretische Grundlagen und empirische Befunde zur Motivation innerhalb der Fremdsprachendidaktik dargestellt. Das darauffolgende Unterkapitel widmet sich spezifisch empirischen Befunden bezüglich der Sprechmotivation im DaF-Unterricht. Im vierten Unterabschnitt werden Einflussfaktoren auf die Sprechmotivation sowie Hemmungen beim Sprechen analysiert. Abschließend werden im letzten Teil des Kapitels didaktische Ansätze zur Förderung der Sprechmotivation vorgestellt und diskutiert.

2.1 Begriffsbestimmung und theoretische Grundlagen

Mündlichkeit ist ein komplexes, in der Fremdsprachendidaktik bislang unpräzise definiertes Konstrukt, das sowohl Rezeption als auch Produktion gesprochener Sprache umfasst. Dabei inkludiert diese Kompetenz phonetische, grammatische, lexikalische sowie textuelle, pragmatische, soziolinguistische und strategische Fähigkeiten. (Aguado, 2021, S. 253) Weiters umfasst laut Schmidt der Begriff der Sprechkompetenz oder mündlichen Kompetenz die vier Zielbereiche der Flüssigkeit, der Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln, der lexikalischen und grammatischen Breite und der pragmatischen Angemessenheit. (Schmidt, 2016, S. 102)

Für die Entwicklung mündlicher Kompetenzen sind neben sprachsystematischem Wissen auch paraverbale und nonverbale Mittel entscheidend. (Aguado, 2021, S. 253) Rösler (2023, S. 152) meint hierzu, dass Gesichtsausdruck und Handbewegungen der Kommunikationsintention assistieren, und bei einem Gespräch in Präsenz auch die physische Umgebung potenziell Teil der Interaktion wird. Um diese Mittelungen korrekt zu verstehen, benötigt es kommunikative Strategien sowie Kenntnisse zielsprachlicher Konventionen. Dies gilt insbesondere im DaF-Kontext, wo direkte, authentische Kommunikationssituationen begrenzt sind. Erfolgreiche Sprecher:innen können sowohl eigene Intentionen sprachlich kohärent umsetzen als auch die Intentionen anderer korrekt verstehen und situationsangemessen reagieren. (Aguado, 2021, S. 253)

¹ Dieses Kapitel bis einschließlich Kapitel 3.2 wurden bereits im Rahmen einer Schreibkonferenz im Seminar Masterarbeit DaF/DaZ (WS25/26) eingereicht.

Das für den DaF-Unterricht typische *Dialogische Sprechen* ist dabei besonders herausfordernd, da Hören, Planen, Formulieren und Sprechen simultan ablaufen müssen. Gleichzeitig wird es durch die gemeinsame Kontext- und Wissensbasis der Gesprächspartner:innen kooperativ erleichtert. Da mündliche Kommunikation üblicherweise interaktiv ist, sollte die Vermittlung von Interaktionsfähigkeit zentraler Bestandteil des Unterrichts sein. Dazu gehört, dass Schüler:innen lernen, Gespräche zu eröffnen, aufrechtzuerhalten, zu beenden, Themen einzuführen, auszuführen oder zu wechseln sowie sprachliche Routinen und Strategien zu nutzen. (Aguado, 2021, S. 261) Diese geforderten Fähigkeiten werden Schmidt (2016, S. 104) zufolge auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) mithilfe von Beispielskalen zu Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung sowie Kohärenz und Kohäsion konkretisiert und über Niveaustufen A1-C2 ausgewiesen.

Darüber hinaus unterscheidet man in der Forschung – sich an Koch und Oesterreicher (1985) orientierend – zwischen *medialer* und *konzeptioneller Mündlichkeit* beziehungsweise *Schriftlichkeit*. Medial mündliche Äußerungen können konzeptionell schriftlich sein (beispielsweise Vorträge), während medial schriftliche Texte konzeptionell mündlich sein können (etwa E-Mails oder Chats). Entscheidend ist dabei die kommunikative Nähe, welche konzeptioneller Mündlichkeit zugrunde liegt und durch Dialogizität, Spontaneität, situative Einbettung und Kooperation gekennzeichnet ist. Im Gegensatz dazu sind Distanz, Monologizität und reflektierte Struktur Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Für DaF-Lernende in institutionellen Kontexten überwiegt häufig die Auseinandersetzung mit medial mündlicher, aber konzeptionell schriftlicher Sprache, etwa in Vorträgen der Lehrenden, Lehrwerken oder Präsentationen der Lernenden. (Aguado, 2021, S. 254) Hinzufügend meint Legutke (2014, S. 145), dass spontaner, freier, konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch im Unterricht zu kurz kommt, da Lehrwerke meist keine ausreichenden Modelle konzeptioneller Mündlichkeit bereitstellen.

Mündliche Kompetenzen sind zudem eng mit anderen Sprachfertigkeiten wie Hören, Lesen und Schreiben verknüpft und werden meist integriert erworben. Das Hörverstehen bildet dabei den Kernbereich der Rezeption sprachlicher Signale (Input) und der mentalen Sinnkonstruktion (Intake) (Aguado, 2021, S. 255). Dies unterstreicht die Argumentation von Anh (2015, S. 141), deren zufolge die Sprechfertigkeit den höchsten Komplexitätsgrad unter den Fertigkeiten übernehme, da sie zahlreiche kognitive,

sprachliche und soziale Teilprozesse umfasst, welche parallel und weitgehend automatisiert ablaufen müssen.

Um diese besondere Komplexität der Sprechfertigkeit für die vorliegende Arbeit analytisch fassbar zu machen, ist es notwendig, den zugrunde liegenden Sprechprozess theoretisch zu skizzieren. Funk et al. (2017, S. 87) greifen hierzu auf das in der folgenden Abbildung dargestellte psycholinguistische Drei-Phasen-Modell von Levelt (1989) zurück, welches Sprechen als sequenziellen, zugleich jedoch weitgehend automatisierten Vorgang beschreibt.

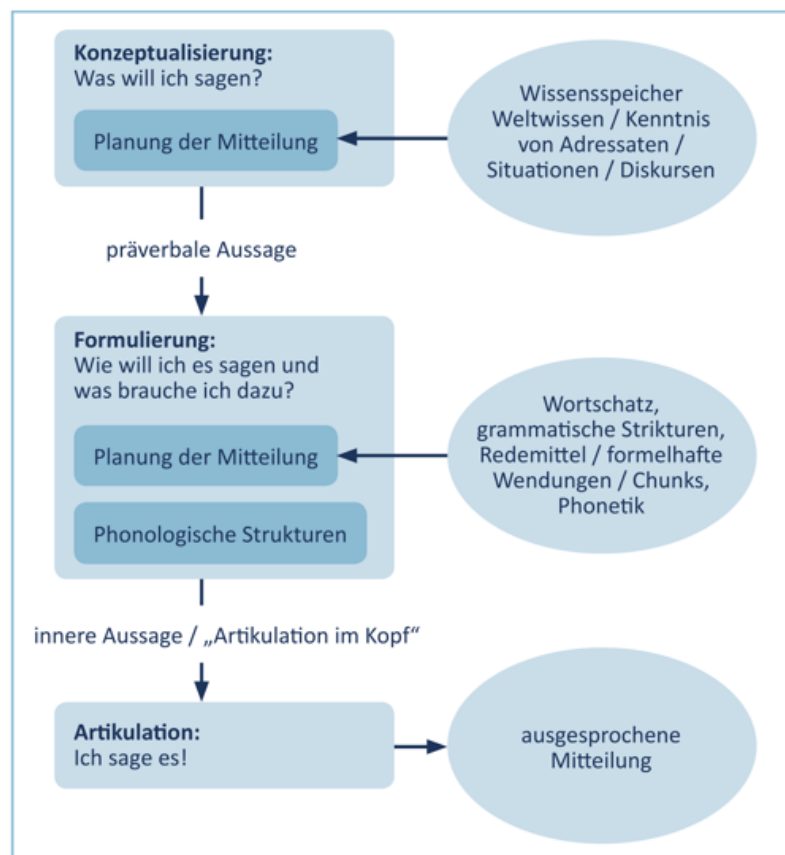


Abbildung 1: Sprechmodell nach Levelt 1989 (Funk et al., 2017, S. 87)

Demnach planen Sprecher:innen in der Konzeptualisierungsphase ihre Mitteilung, indem sie auf ihren Wissensspeicher, insbesondere Weltwissen sowie Kenntnisse über Adressat:innen und Diskurse, zurückgreifen. Das Ergebnis ist eine präverbale Aussage. In der anschließenden Formulierungsphase wird diese präverbale Aussage sprachlich ausformuliert: Geeignete Lexeme werden ausgewählt und mithilfe grammatischer Strukturen, Redemittel und formelhafter Wendungen zu einer inneren, phonologisch strukturierten Äußerung verbunden. Erst in der Artikulationsphase wird diese innere

Aussage laut realisiert. Der Prozess wird durch ein kontinuierliches Monitoring begleitet: Die entstehende Äußerung wird innerlich „mitgehört“, hinsichtlich Angemessenheit und Korrektheit überprüft und kann bei Bedarf abgebrochen oder korrigiert werden. (Funk et al., 2017, S. 85–87) Das Modell macht damit jene kognitiven Teilprozesse sichtbar, die für das Verständnis und die Förderung mündlicher Interaktion im DaF-Unterricht zentral sind.

Schmidt beschreibt passend die spezifischen simultan auftretenden Herausforderungen für DaF-Lernende in Bezug auf mündliche Interaktionen wie folgt:

Prozesse des Verarbeitens von sprachlichen Äußerungen im Rahmen des Hörverstehens, inklusive des Dekodierens suprasegmentaler Elemente wie Prosodie, Sprechgeschwindigkeit und nonverbaler Äußerungen durch Gestik und Mimik, überschneiden sich mit Prozessen des Bildens von Hypothesen bzgl. des Gesprächsverlaufs und dem parallelen Planen, Produzieren, Prüfen und Korrigieren eigener Äußerungen (Schmidt, 2016, S. 103).

Die besondere Komplexität mündlicher Interaktionen spiegelt sich auch in der Entwicklung fremdsprachendidaktischer Zielsetzungen wider. Dem Sprechen wurde lange Zeit eine nachgeordnete Rolle zugewiesen, da der Unterricht vorrangig auf Grammatikvermittlung, Lektüre und Übersetzung ausgerichtet war. (Rösler, 2023, S. 149) Erst ab den 1970er Jahren im Zuge des kommunikativen Ansatzes rückte die Sprechfertigkeit in den Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen. Sprache wird seither primär als Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation verstanden. Grammatik und kulturelles Wissen dienen nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Werkzeuge, um authentische Kommunikationssituationen zu bewältigen. Lernende sollen anhand realistischer Sprachhandlungen und Texte, Rollenspielen und handlungsorientierter Aufgaben aktiv zur Sprachproduktion befähigt werden. (Schramm, 2021, S. 241–243) Aguado (2021, S. 259) betont in diesem Zusammenhang, dass die Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001) die Bedeutung konzeptionell mündlicher Diskursfunktionen wie Konversation, Diskussion, Informationsaustausch oder Vortragspräsentation unterstreicht.

Koeppel (2022, S. 309) ergänzt, dass Sprechfertigkeit, in Verbindung mit Hörverstehen, fortan als essenzielle sprachliche Fertigkeit gilt. Allerdings blieb die Sprechförderung in frühen kommunikativen Ansätzen häufig auf alltägliche Situationen und die Imitation konstruierter Modelldialoge beschränkt. Die kommunikative Didaktik löste sich daher zunehmend von der Vorstellung, dass mechanische Dialogübungen automatisch zur

Entwicklung mündlicher Kompetenz führen. Stattdessen betont sie mittlerweile die Notwendigkeit authentischer Sprechanlässe, bei denen Lernende eigene kommunikative Absichten verfolgen und inhaltlich selbstbestimmt sprechen können.

2.2 Aktuelle Entwicklungen und didaktische Positionierung

Im Mittelpunkt des heutigen Fremdsprachenunterrichts steht die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, deren Kern die Sprechfertigkeit bildet. (Günthner et al., 2021, S. 10) Moraldo (2023, S. 23) betont in diesem Zusammenhang, dass „die Diskursfähigkeit das Bildungs- und Leitziel des Mutter- wie Fremdsprachenunterrichts ist“. In anderen Worten, das Sprechen wird somit nicht als bloße Wiedergabe sprachlicher Strukturen verstanden, sondern als sozialer und kultureller Handlungsprozess.

Entsprechend formulieren Funk et al. (2017, S. 84-85) als didaktisches Grundprinzip für das Sprechen im DaF-Unterricht: „Sprechen lernt man nur durch Sprechen“. Unterrichtliches Ziel sei daher ein hoher Anteil an individueller, situationsangemessener und kulturell sensibler Sprechpraxis. Grundsätzlich sollte der heutige Fremdsprachenunterricht laut Liedke (2010, S. 984) vor allem auf mündliche Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet sein. Typische Aufgabenformate seien dabei sowohl spontane Gesprächsbeiträge als auch das mündliche Wiedergeben, Vorlesen oder Rezitieren schriftlicher Texte. Typische Unterrichtsszenarien sind face-to-face-Kommunikationen, die, ähnlich realen Gesprächen, wechselseitige Verstehenssicherung erfordern.

Im Zuge des *interkulturellen Ansatzes* wurde das Sprechen *in* Alltagssituationen um das Sprechen *über* Alltagssituationen in fremdkulturellen Kontexten erweitert (Koeppel, 2022, S. 310), nachdem eine einseitige Orientierung an alltagsthematisierenden Kommunikationssituationen und Vernachlässigung von Literatur und kulturellen Kontexten der Lernenden dem kommunikativen Ansatz vorgeworfen wurde. Der interkulturelle Ansatz erweitert den Fokus, indem er die eigene Prägung der Lernenden sowie deren Blick auf Sprache und Kultur in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist es, Schüler:innen zu befähigen, nicht nur im zielsprachlichen Alltag zu agieren, sondern auch über die eigene Lebenswelt, Werte und Perspektiven im interkulturellen Austausch zu sprechen. (Rösler, 2023, S. 91-92)

Zugleich zeigt sich eine stärkere Fokussierung auf dialogisches, konversationsorientiertes Sprechen, bei dem zunehmend auch interaktionale Aspekte wie Strategien zur Gesprächsbeendigung thematisiert werden. Diese Entwicklung verdeutlicht das Bestreben, kommunikative Kompetenz umfassender als sozial-pragmatische Handlungsfähigkeit zu begreifen. (Koeppel, 2022, S. 310)

2.3 Herausforderungen und Schwierigkeiten im Sprechprozess

Die Entwicklung mündlicher Kompetenzen ist mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden. Zunächst sollte darauf hingewiesen werden, dass mündliche Äußerungen im DaF-Unterricht idealerweise nicht nur phonetisch, grammatisch und lexikalisch korrekt sein sollen, sondern auch situativ angemessen, insbesondere im Hinblick auf Register und Kontext. Zudem erfolgt das Sprechen selten monologisch und ist untrennbar mit Gesprächskompetenz und Hörverstehen verbunden. (Anh, 2015, S. 141)

Weiters sind Sprechen und Hören grundsätzlich flüchtige Prozesse, auch wenn beim Rezipieren medial aufgezeichneter Texte die Möglichkeit besteht, diese anzuhalten oder mehrfach abzuspielen. Das Sprechen in Präsenz oder auch beispielsweise per Videokonferenz erfolgt hingegen in Echtzeit und ist an ein bestimmtes Sprechtempo gebunden. (Rösler, 2023, S. 152) Beim Hörverstehen etwa stellt die begrenzte Zeit laut Aguado (2021, S. 255-256) zum Nachdenken oder Korrigieren aufgrund des schnellen Sprechtempos ein potenzielles Hindernis dar. Authentische, zusammenhängende Sprache stellt Deutschlernende vor zusätzliche Herausforderungen, da Laute verschmelzen, Wörter verkürzt werden und regionale oder individuelle Unterschiede auftreten. Alltagsgespräche sind hingegen oft leichter verständlich, da sie Wiederholungen, Routinen und vertraute Formulierungen enthalten.

Diese Beispiele sowie die bereits erwähnte spezifische Komplexität der Sprechfertigkeit erklärt, warum viele Lernende Hemmungen beim Sprechen entwickeln, insbesondere wenn ihr sprachliches Repertoire begrenzt ist oder sie sich der Gefahr von Fehlern bewusst sind. (Liedke, 2010, S. 986) Hier scheint Röslers Einwurf (2023, S. 152), dass Gesprochenes nicht rückgängig gemacht werden kann, passend. Was einmal gesagt ist, bleibt gesagt, unabhängig davon, wie viele morphologische oder syntaktische Fehler es enthält. Diese Beobachtung ist für die Fremdsprachendidaktik von besonderer Relevanz, da Lernende, die großen Wert auf sprachliche Korrektheit legen, häufig das Schreiben gegenüber dem Sprechen vorziehen. Wenn sie dann dennoch sprechen, neigen sie in

vielen Fällen dazu, so lange über die korrekte Formulierung nachzudenken, dass der geeignete Moment zur Äußerung bereits verstrichen ist, sobald sie zu sprechen beginnen. Funk et al. (2017, S. 86-88) betonen, dass aufgabenorientierter Unterricht genau auf dieses spontane Sprachhandeln vorbereitet. Moraldo (2023) bringt dies prägnant auf den Punkt: „Ein Schreiber hat genug Zeit, seinen Text zu planen [...]. Ein Sprecher hat keine Zeit. Er muss seine Worte jetzt, in diesem Moment, ‚aus der Luft‘ holen“ (S. 16). Da die Sprechprozesse demnach simultan und häufig unter Zeitdruck ablaufen, kann man die Didaktik betreffend schlussfolgern, dass das flüssige Sprechen gezielt trainiert werden muss.

Umso weniger überraschend ist es, dass sich Defizite in der Sprechfertigkeit in der Form von verlangsamtem Sprechtempo, Pausen, Abbrüchen oder dem Gebrauch von Verzögerungsartikeln wie „äh“ äußern können. (Liedke, 2010, S. 985) Hinzu kommt, dass viele Lernende selbst in ihrer Erstsprache wenig Erfahrung mit bestimmten mündlichen Handlungsformen wie Referaten oder argumentativen Beiträgen haben. Ein begrenztes sprachliches Repertoire und Angst vor Fehlern können Sprechhemmungen verstärken und die kommunikative Beteiligung erheblich einschränken. (Liedke, 2010, S. 986) Eine detaillierte Untersuchung der Ursachen für Sprechhemmungen oder sogar Sprechangst lassen sich im Kapitel 3.4 finden.

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das Unterricht“ (Funk et al., 2017, S. 88) – dieses Sprichwort verdeutlicht eine weitere mögliche Hürde des Sprechunterrichts, die unzureichende mündliche Beteiligung vieler Lernender. Im traditionellen Unterricht herrschten oftmals Situationen vor, in denen die Lehrenden den größten Redeanteil hatten, während die Lernenden nur begrenzt zu Wort kamen. Zum Selbstverständnis des kommunikativen Ansatzes gehört es, dieses Ungleichgewicht zu reduzieren. (Rösler, 2023, S. 153) Empirische Untersuchungen zeigen Aguado zufolge, dass Lernende auch aktuell durchschnittlich nur etwa ein Viertel der Unterrichtszeit sprechen. (Aguado, 2021, S. 260)

Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht ein zentrales, zugleich aber komplexes didaktisches Anliegen darstellt. Eine erfolgreiche Vermittlung setzt voraus, dass Lernende möglichst oft an authentischen und interaktiven Kommunikationssituationen teilnehmen können. Darüber hinaus erweist sich laut Rost-Roth (2010, S. 877-878) die Motivation der Lernenden – insbesondere die Sprechmotivation – als entscheidender Einflussfaktor für die Entwicklung mündlicher

Kompetenzen. Da diese Annahme einen zentralen Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet, steht die Rolle der (Sprech-)Motivation im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen und wird in den folgenden Kapiteln vertiefend behandelt.

3 Theorien zur Motivation im Fremdsprachenlernen

In den vergangenen Jahren konzentrierte sich die empirische Forschung im Bereich der Didaktik und Methodik zunehmend auf die Untersuchung sprachlicher Teilfertigkeiten, insbesondere der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, dem Sprechen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Einflussfaktoren – seien es unterrichtsbezogene Rahmenbedingungen oder für die vorliegende Arbeit besonders relevante lernerspezifische Merkmale wie Motivation – die Entwicklung und den Erwerb einzelner sprachlicher Kompetenzen wie die Sprechfertigkeit fördern oder hemmen. In jüngerer Zeit hat sich der Forschungsfokus dabei zudem deutlich auf die bislang vergleichsweise wenig beachteten Dimensionen der gesprochenen Sprache und der mündlichen Fertigkeiten verlagert. (Altmayer et al., 2021, S. 14) Dies scheint bedeutsam in Hinblick auf Riemers Argumentation (2016a, S. 266), dass affektive Faktoren, insbesondere Motivation und Angst, im Zusammenspiel mit weiteren Variablen die Geschwindigkeit und den Erfolg des Spracherwerbs maßgeblich beeinflussen. Häufig lassen sich auch Lernschwierigkeiten auf diese Dimensionen zurückführen. Im folgenden Abschnitt werden zentrale Theorien, Modelle und empirische Befunde der Motivationsforschung im Kontext der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre dargestellt, da sie einen wesentlichen theoretischen Bezugsrahmen für die spätere Analyse der in dieser Arbeit erhobenen Daten bilden.

Im Verlauf der Motivationsforschung bezüglich Fremdsprachen wurden unterschiedliche Dimensionen betont, etwa soziale Identifikationsprozesse mit Gemeinschaften innerhalb der Zweit-/Fremdsprache, kognitive Prozesse sowie identitätsbezogene Aspekte. Die Vielzahl theoretischer Ansätze wird dabei nicht als Zeichen von Zersplitterung, sondern vielmehr als Ausdruck der Komplexität und Multidimensionalität des Konstrukts verstanden. Jedoch wird im Zuge des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die dritte und zugleich jüngste Phase der Motivationsforschung gelegt, der seit den 2000er-Jahren einsetzenden *prozessorientierten Periode*. (Amorati, 2021, S. 177-178)

3.1 Begriffsbestimmung und Motivationsformen

Ein allgemeiner Konsens darüber, wie *Motivation* definiert werden kann, besteht bislang nicht (Götze, 2015, S. 17), obwohl Motivation jenen affektiven Faktor darstellt, welcher bisher innerhalb der Fremdsprachendidaktik die meiste Aufmerksamkeit erhalten hat. Zu betonen ist zudem, dass neben der Sprachlerneignung der Motivation in der Forschung die zentrale Erklärungskraft für individuelle Differenzen bei Leistung und Erwerb zugeschrieben wird. (Riemer, 2016a, S. 267) Die Definition von Riemer wird trotz ihres älteren Publikationsdatums (2010) in der Motivationsforschung der deutschen Fremdsprachendidaktik weiterhin häufig verwendet. Ihr zufolge ist Motivation

ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden (Riemer, 2010, S. 168).

Diese Begriffsbestimmung ist auch der vorliegenden Arbeit von bedeutender Relevanz, da die befragten Lehrkräfte im Hinblick auf eben jene Komponenten eingeschätzt wurden – insbesondere darauf, inwiefern ihre Schüler:innen durch diese Faktoren zum Sprechen motiviert werden können.

Rösler (2023, S. 6) zufolge lassen sich aus der Vielzahl von Motivationskonzeptionen zwei Begriffspaare hervorheben, die das Fremdsprachenlernen maßgeblich geprägt haben. Einerseits markierte die von Gardner und Lambert (1972) entwickelte Unterscheidung zwischen *instrumenteller* und *integrativer Motivation* den ersten entscheidenden Versuch, den Einfluss von Motivation auf das Fremdsprachenlernen systematisch in den Blick zu nehmen. In ihrem Modell wird Motivation als Funktion von Einstellungen gegenüber der Zielsprache und -kultur verstanden. Lernende mit instrumenteller Motivation sollen dabei vor allem zweckorientierte Ziele verfolgen, etwa beruflichen oder ökonomischen Nutzen, während integrativ motivierte Lernende durch ein starkes Interesse an der Zielkultur und eine positive Haltung gegenüber ihren Sprecher:innen gekennzeichnet sind. Besonders die integrative Orientierung wurde intensiv untersucht und gilt als dauerhafter wirksam, jedoch zeigen Befunde, dass beide Orientierungen positive Lerneffekte auslösen. Bezüglich dem DaF-Unterricht lassen Länderstudien übergreifende Motivationsmuster erkennen: Instrumentalität und der besondere Mehrwert von Deutschkenntnissen als Ergänzung zu Englisch im mehrsprachigen Profil. (Riemer, 2016b, S. 267-268)

Andererseits betonen Deci und Ryan (1985) in ihrer Selbstbestimmungstheorie die Unterscheidung zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation*, die den Grad der Selbstbestimmung einer Handlung beschreibt. Intrinsisch motiviertes Lernen erfolgt ihnen zufolge aus eigenem Interesse und Freude an der Tätigkeit selbst, während extrinsische Motivation auf äußere Reize oder Zielerreichung gerichtet ist. Obwohl sich beide Begriffspaare inhaltlich überschneiden, liegen sie auf unterschiedlichen theoretischen Ebenen: Gardner und Lambert betonen die sozialen und kulturellen Einstellungen im Fremdsprachenlernen, während Deci und Ryan die psychologische Dimension der Autonomie hervorheben. (Rösler, 2023, S. 7) Weiters fügt Riemer (2016a, S. 268) hinzu, dass letzterer Ansatz sich mehr auf den Lernprozess fokussiert, die Instabilität von Motivation miteinbezieht und die subjektive Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit thematisiert. Ergänzend lässt sich mit Weiners *Attributionstheorie* (1986) erklären, inwiefern Lerner:innen Erfolg und Misserfolg deuten und wie diese Deutungen fortan die Motivation steuern. Internal-stabile, nicht beeinflussbare Zuschreibungen wie beispielsweise „zu wenig Begabung“ dämpfen Erwartung und Einsatz der Lernenden, während internal-kontrollierbare, veränderbare Deutungen wie in etwa „zu wenig gelernt“ eher zu erneuter Anstrengung und günstigeren Emotionen für den Erwerb führen. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 22–23)

Besonders relevant für diese Arbeit ist weiters das Konzept der *Motivierung* im Unterrichtskontext, welches über individuelle Beweggründe hinter dem Fremdsprachenlernen hinausgeht. Hierbei zentral ist die praktische Herausforderung, Lernende zu Handlungen zu bewegen, die sie in einem bestimmten Moment möglicherweise nicht von sich ausführen möchten. (Riemer, 2010, S. 172)

Riemer (2010, S. 172) warnt, dass aus der Vielzahl theoretischer Modelle und empirischer Studien zur Motivation keine direkten, allgemeingültigen Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden können, da das motivationale Potenzial bestimmter Lernarrangements nicht verlässlich prognostiziert werden könne. Dennoch bleibe es sowohl aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive ein zentrales Anliegen, Strategien zu entwickeln, die Motivation im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Deshalb knüpft die vorliegende Arbeit an dieser Herausforderung an, indem sie untersucht, auf welche Weise DaF-Lehrkräfte ihre Schüler:innen gezielt zum Sprechen motivieren können.

3.2 Das L2 Motivational Self System (L2MSS)-Modell nach Dörnyei

Innerhalb der sozio-dynamischen Phase der Motivationsforschung wird Motivation weiters als ein kontextabhängiger Prozess verstanden, der aus der Wechselwirkung zwischen Lernenden, ihren Identitäten und dem sozialen Umfeld entsteht. (Ushioda, 2009, S. 215) Diese Begriffsdefinition wird auch in der vorliegenden Arbeit übernommen, da sie maßgeblich von Dörnyei geprägt wurde, der als wegweisender Wissenschaftler auf diesem Gebiet gilt. Sein *L2 Motivational Self System (L2MSS)* bildet das zentrale Modell zur Analyse dieser Arbeit, da sich jenes seit den 2010er-Jahren als dominanter theoretischer Bezugsrahmen der Forschung zur L2-Motivation etabliert hat. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 76) Wie typisch für das prozessorientierte Verständnis von Motivation, analysiert Dörnyei Motivation sowohl auf individueller als auch auf kontextueller Ebene, wie im Folgenden durch die detaillierte Darstellung seines Modells verdeutlicht wird.

Dörnyei verankert das L2MSS in der *Possible-Selves*-Theorie, welche sich auf zukunftsbezogene Selbstbilder bezieht. Konkret meint man damit Vorstellungen darüber, wer man werden möchte und wer man vermeiden will zu werden. Hiermit bündelt er damit frühere Ansätze, insbesondere Gardners integrative und instrumentelle Motivation (siehe Kapitel 2.2.1), zu drei Komponenten: das *Ideal L2 Self*, das *Ought-to L2 Self* und *L2 Learning Experience*. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 63) In der nachfolgenden Abbildung werden diese detailliert veranschaulicht.

DESCRIPTIONS OF THE THREE COMPONENTS OF THE L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM
<ul style="list-style-type: none">• <i>Ideal L2 Self</i>, which is the L2-specific facet of one's "ideal self": if the person we would like to become speaks an L2, this becomes a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to approximate the L2-speaking self-image.• <i>Ought-to L2 Self</i>, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet various L2-specific expectations (e.g. of family, friends, other authority figures or by the broader social milieu) and to avoid possible negative outcomes.• <i>L2 Learning Experience</i>, which concerns situated, "executive" motives related to the immediate L2 learning environment and experience (e.g. the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success).

Abbildung 2: Die drei Dimensionen des L2 Motivational Self System (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 63–64)

Wie man der Abbildung entnehmen kann, stellen die ersten beiden Facetten L2-spezifische Zukunftsbilder dar. Das ideale L2-Selbst steht für das erwünschte Selbst als L2-Sprecherin, das von außen erwartete L2-Selbst bezieht sich auf Eigenschaften, die man aus Sicht des Lernenden haben sollte, um externe Erwartungen zu erfüllen und negative Folgen zu vermeiden. Bei ersterem Zukunftsbild könnten Schüler:innen beispielsweise motivierter lernen, da sie sich wünschen, später in einem internationalen Team zu arbeiten, wo sie sich selbst als fachsprachlich kompetente Personen vorstellen. Das von außen erwartete L2-Selbst hingegen entsteht aus den wahrgenommenen Vorstellungen anderer, etwa wenn Lernende das B2-Zertifikat in einer Sprache erhalten möchten, da sie sonst fürchten, berufliche Nachteile zu haben. Als dritte Komponente fokussiert sich die L2 Lernerfahrung auf die erlebnisbezogene Seite der Motivation. Zentral ist dabei nicht eine generelle Einstellung, sondern die wahrgenommene Qualität der eigenen Lernbeteiligung in konkreten Unterrichtsdimensionen wie Unterrichtsgestaltung, Rolle der Lehrkraft, das Curriculum, die Mitschüler:innen, Feedback und erlebte (Miss-)Erfolge. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62–64)

Das Modell ist breit empirisch gestützt und wird in Übersichtsarbeiten entsprechend häufig genutzt (siehe You, Dörnyei & Csizér, 2016; Boo et al., 2015). Begriffsgeschichtlich ergänzt das Ideal L2 Self die integrative Motivation nach Gardner, ersetzt sie aber nicht. Beide beruhen auf Identifikationsprozessen, einmal bei Gardner im Rahmen von Bezugsgruppen stärker nach außen, bei Dörnyei im Zuge von Zukunftsbildern nach innen. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 64)

Abschließend muss betont werden, dass in der Forschung der Fremdsprachendidaktik affektive Faktoren wie Motivation eine besonders praxisrelevante Rolle spielen, da sie, im Gegensatz zu vergleichsweise stabilen und schwer veränderbaren kognitiven Dispositionen wie Sprachlerneignung und Lernstil, durch Unterrichts- und andere Lernumgebungen gezielt beeinflussbar erscheinen. Unterrichtsseitig geförderte Motivation (sofern sie von den Lernenden gewünscht ist) und die Reduktion von Angst gelten als Hebel für schnellere und bessere Lernergebnisse. (Riemer, 2016a, S. 269) Kapitel 2.2 hat dafür die wichtigsten Zugänge – von integrativer/instrumenteller sowie intrinsischer/extrinsischer Unterteilung von Motivation - zusammengeführt und das L2 Motivational Self System nach Dörnyei als zentralen Rahmen dieser Arbeit eingeführt. Die Einbeziehung weiterer Motivationstheorien ist dabei nicht nur aus begriffsgeschichtlichen Gründen relevant, sondern auch, weil die befragten Lehrkräfte in den Interviews explizit auf manche dieser Konzepte Bezug nehmen. Zugleich stützt sich

Dörnyeis Modell in Teilen auf diese früheren Ansätze, sodass deren Darstellung notwendig ist, um die theoretische Herkunft und Anschlussfähigkeit des L2MSS nachvollziehbar zu machen. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 64) Die zuvor skizzierten Modelle dienen daher als begriffliche Linse, über die sich die Aussagen der Lehrkräfte differenzierter interpretieren und im Kodierungsprozess systematisch verorten lassen. Nicht zuletzt wird so transparent, weshalb in der späteren Analyse zwar Dörnyeis Modell im Mittelpunkt steht, dieses jedoch in ein breiteres motivationspsychologisches Bezugsfeld eingebettet ist.

Seit der Aufnahme affektiver Befunde in den internationalen Diskurs der Fremdsprachendidaktik richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung von Maßnahmen zur Motivierung von Lernenden. (Riemer, 2016a, S. 269) Um dies zu verdeutlichen, werden im folgenden Kapitel empirische Ergebnisse herangezogen, die sowohl wertvolle Erkenntnisse liefern als auch die Einordnung der in dieser Arbeit erhobenen Daten erleichtern.

3.3 Sprechmotivation im DaF-Unterricht: empirische Befunde

Allgemein ist das Forschungsfeld der Zweitsprachen- und Fremdsprachenmotivation aufgrund der dominanten Stellung des Englischen als Lingua Franca stark auf Englisch als Fremdsprache fokussiert, es besteht daher ein deutlicher Mangel an Untersuchungen zu anderen Sprache wie Deutsch. (Amorati, 2021, S. 175) Gleichwohl liegt eine beträchtliche Basis an Studien zu den Motivationen von Deutschlernenden weltweit vor, die sich jedoch überwiegend auf die Motivation zum Deutschlernen im Allgemeinen konzentrieren. Vor diesem Hintergrund skizziert der folgende Abschnitt zunächst einschlägige Arbeiten mit unmittelbarem Bezug zur vorliegenden Studie, darauf aufbauend werden anschließend Untersuchungen dargestellt, welche spezifische Befunde zur Sprechmotivation von DaF-Lernenden liefern.

Einen für diese Arbeit besonders relevanten Beitrag liefern die Länderstudien von Riemer (2011, 2016b), die bislang das umfassendste großangelegte Projekt zu Lerner:innen im DaF-Kontext darstellen. Die Datenerhebung erfolgte bei über tausend Befragten aus 20 Ländern, darunter Germanistikstudierende, Schüler:innen der Sekundarstufe sowie erwachsene Lernende an Sprachschulen. Riemer zeigt, dass positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen insgesamt und spezifisch zu Deutsch, frühere L2-Lernerfahrungen sowie instrumentelle Beweggründe kontextübergreifend maßgebliche Motivatoren sein können. Deutsch wird einerseits aufgrund seiner bedeutenden Rolle in der Europäischen

Union geschätzt, andererseits mehrheitlich als schwierig zu erlernende Sprache wahrgenommen. Zudem findet sich bei mehreren Lernenden ein „Exotenmotiv“ (Riemer, 2006): Deutschkenntnisse gelten als besondere, praktische Vorteile bringende Fähigkeit. Integrative Orientierungen treten weniger stark hervor, dennoch zeigt sich, dass Lernende in geografisch weit von Europa entfernten Ländern häufiger ein positives Deutschlandbild haben und sich für deutsche Literatur, Geschichte und/oder Kultur interessieren. Zudem wählen die meisten Befragten Deutschland als präferierte Bezugs- und Zugehörigkeitsgemeinschaft unter den Ländern des deutschsprachigen Raumes aus. Letzteres Ergebnis deckt sich auch mit jenem anderer Studien (zum Beispiel Schmidt 2014 zu Australien), was aufgrund der dominanten politischen und kulturellen Stellung sowie der Ländergröße von Deutschland nicht überraschend ist.

Obwohl in Riemers Untersuchung kein englischsprachiges Land vertreten war, korrespondieren die dort identifizierten Motivationsmuster mit Ergebnissen aus anglophonen Kontexten, darunter Australien (siehe Ammon, 1991; Petersen, 1993; Schmidt, 2011). In Australien wird Deutsch insbesondere aus folgenden, der Relevanz nach gereihten Gründen gelernt: Wunsch nach Kommunikation mit Erstsprecher:innen, Interesse an deutscher Sprache und Kultur, Reiseabsichten in den deutschsprachigen Raum sowie die Verbesserung beruflicher Perspektiven. (Schmidt, 2011, S. 188) Eine qualitative Folgestudie von Schmidt im Jahr 2014 (S. 145) rückt zudem das in dieser Arbeit zentrale ideale L2-Selbst und intrinsische Motivationen für Deutschlernende in den Mittelpunkt. Viele Lernende verstehen demnach Deutsch als Bestandteil einer zukünftigen Identität als L2-Sprecher:in und verknüpfen Sprachenlernen mit persönlicher Entwicklung.

Die jüngste Studie zu Motivation im DaF-Kontext, die sich mit englischen Schüler:innen anstatt Studierenden auseinandersetzt, stammt von Krüsemann und Graham aus dem Jahr 2024. (2025, S. 461-463) Diese untersuchte, inwiefern öffentliche Diskurse über Deutsch die Motivation beeinflussen, Deutsch in der Schule zu lernen. Vorherrschend sind Bilder von Deutsch als schwieriger, „unangenehm“ zu lernender Sprache, verbunden mit niedrigen Erfolgserwartungen. Das wichtigste Ergebnis zeigt dabei, dass wer annimmt, dass die allgemeine Öffentlichkeit Deutsch positiv sieht, am ehesten den Lernprozess fortsetzt. Es folgen hohe Erfolgserwartungen und der wahrgenommene Nutzen/Leistungswert der Sprache als Prädiktoren für die Motivation, Deutsch in der Schule zu lernen.

Besonders interessant in Hinblick auf den Forschungskontext dieser Arbeit ist weiters eine quantitative und qualitative Studie zur Sprachlernmotivation von DaF in Italien, welche 2019/2020 im Auftrag des Goethe-Instituts Rom durchgeführt wurde. Dabei fokussierte man sich stark auf den Anwendungsbereich der Schule, hierbei wurden Expert:innengespräche sowie Online-Befragungen mit DaF-Schüler:innen eingesetzt. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 8–9) Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Entscheidung für eine Fremdsprache an Schulen vor allem durch die Haltung der Eltern geprägt ist. Man kann dabei annehmen, dass Eltern mit eigenen Deutschlernerfahrungen die Sprachwahl ihrer Kinder tendenziell in Richtung Deutsch lenken. Zusätzlich wird Deutschunterricht vielfach mit hohem Engagement der Lehrkräfte verbunden und als zeitgemäß wahrgenommen. Auffällig ist zudem, dass Lernende, die Deutsch wählen, überdurchschnittlich häufig aus sozial eher privilegierten Milieus stammen. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 49)

Im Hinblick auf Motive und Orientierung der Deutschlernenden zeigt die Erhebung eine deutlich integrative Ausrichtung. Diese basiert vor allem auf Neugier auf Kulturen, dem Wunsch nach Austausch mit Sprecher:innen sowie Reiseinteressen. Dabei ist die Offenheit gegenüber „anderen Ländern und Kulturen“ insgesamt stärker ausgeprägt als ein spezifisch auf den deutschsprachigen Raum bezogenes Interesse. Parallel dazu wird Fremdsprachenlernen klar mit beruflichen Perspektiven verknüpft: Für Deutsch steht besonders die Erwartung im Vordergrund, dadurch die Chancen auf eine attraktive Tätigkeit im Ausland zu verbessern. Dagegen werden sowohl ein unmittelbarer Nutzen für den Arbeitsmarkt in Italien als auch ein möglicher Status- oder Prestigegewinn durch Deutschkenntnisse nur vergleichsweise schwach bewertet. Ebenso fällt das rein sprachbezogene Interesse (etwa Gefallen an Klang oder Form des Deutschen) weniger ins Gewicht. Da Eltern bei der Sprachenwahl eine zentrale Rolle spielen, sind auch ihre Beweggründe relevant. Viele Familien scheinen Deutsch in erster Linie als strategische Ressource zur Stärkung der Studien- und Erwerbsmöglichkeiten ihrer Kinder zu betrachten. In geringerem Umfang wirken kulturelle Motive mit, etwa wenn es in der Familie bereits Bezüge zur deutschsprachigen Kultur gibt. Hinzu kommt, dass deutschsprachige Geistes- und Bildungstraditionen, wie in etwa Philosophie oder Soziologie, in schulischen Curricula präsent sind, wodurch Deutsch in Teilen der Gesellschaft als bedeutsame Bildungssprache gilt. Im Vergleich zu Lernenden von Spanisch und Französisch wird Deutsch insgesamt stärker als Vorteil für berufliche

Chancen bewertet, sowohl im Inland als auch, besonders, für Laufbahnen im Ausland. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 50)

Zudem lässt sich den Ergebnissen entnehmen, dass Deutsch in Italien zwar von Schülerinnen, Eltern und Schulakteurinnen als bedeutsam eingeschätzt wird, gleichzeitig aber einen klaren „Schwierigkeitsbonus“ hat: Im Vergleich zu Spanisch, welches wegen seiner Nähe zum Italienischen als besonders leicht gilt, wird Deutsch deutlich anspruchsvoller wahrgenommen und liegt in der subjektiven Rangfolge der Schwierigkeit hinter Chinesisch und Russisch, aber spürbar vor Französisch; diese Wahrnehmung kann die Wahl gegen Deutsch begünstigen. Zugleich attestieren Lernende Deutsch eine relativ hohe internationale Relevanz, obwohl objektive Indikatoren wie Zahl der Sprecher:innen im Gegensatz zu Sprachen wie Englisch oder Chinesisch niedriger ausfallen. Die hohe subjektive Wichtigkeit dürfte daher selbst motivationsfördernd wirken oder durch Unterricht erst entstehen. Dem steht gegenüber, dass reale Kontakt- und Anwendungsmöglichkeiten für Deutsch gering bleiben (wenig Alltagssprecherkontakt, geringe Attraktivität deutschsprachiger Medien), während die allgemeine Offenheit für Fremdsprachen und der Lernspaß hoch sind, jedoch stärker auf Fremdsprachen insgesamt als spezifisch auf Deutsch bezogen. Diese Studie wird hier sehr detailliert beschrieben, da für das vorliegende Forschungsvorhaben es von bedeutender Relevanz ist, wie Lehrkräfte die Sprechmotivation beeinflussen können. Von den Ergebnissen dieser Erhebung lässt sich ableiten, dass DaF-Lehrperson die hohe wahrgenommene Schwierigkeit didaktisch abfedern sollten, die subjektive Relevanz an konkrete Zukunftsbilder koppeln und vor allem fehlende Kontaktgelegenheiten im Unterricht kompensieren, indem sie authentische, handlungsorientierte Sprechanlässe oder auch digitale Begegnungen mit der Zielsprache schaffen. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 51–54)

Wie an diesem Punkt deutlich wird, gibt es keinen Mangel an Studien zur Motivation von DaF-Lernenden allgemein. Jedoch existieren bislang nur wenige empirische Arbeiten im DaF-Kontext, welche sich in Bezug auf die Förderung der Sprechkompetenz explizit den wechselseitig abhängigen Themen Sprechhemmung sowie, hier besonders relevant, Sprechmotivation in der Fremdsprache widmen. In den folgenden Abschnitten werden jene seltene, empirische Arbeiten spezifisch zum Aspekt Sprechmotivation im DaF-Kontext vorgestellt, wenn auch angemerkt werden muss, dass es sich um Qualifikationsarbeiten wie beispielsweise Dissertationsarbeiten handelt. Zudem handelt es sich bei den Proband:innen entweder um DaF-Studierende oder Lernende in der

Erwachsenenbildung – anders als in der vorliegenden Arbeit, die Schüler:innen der Oberstufe ins Zentrum rückt. Allgemein zeigt sich ein jedenfalls klarer Trend, dass mehrheitlich mit Studierenden oder Erwachsenen als mit Schüler:innen geforscht wird. Gerade weil entsprechende Untersuchungen mit Schüler:innen bislang rar sind, bilden diese Befunde eine relevante theoretische Ausgangsbasis. Gleichzeitig wird im empirischen Teil geprüft, inwiefern sich die beschriebenen Zusammenhänge auch in der hier untersuchten Schüler:innen-Stichprobe zeigen.

Besonders mit Blick auf die Nationalität der Lernenden ist die von Fischer (2005) veröffentlichte Langzeitstudie „Sprechfähigkeit und -willigkeit“ äußerst relevant für diese Arbeit. Ihre Forschung wurde im Zuge eines Dissertationsprojekts in Italien von 2003 bis 2005 durchgeführt. Die Ergebnisse legen nahe, dass bei Studierenden der deutschen Sprache nicht primär die Sprechfähigkeit selbst für die Sprechmotivation ausschlaggebend ist. Vielmehr hängen Sprechkompetenz und Motivation eng mit Sprechbereitschaft und Sprechangst zusammen. Als förderliche Faktoren wirken autonome, aktive Selbststeuerung des Lernprozesses, Interesse an der Sprache, wahrgenommene Relevanz und Leistungsmotivation. Fischer (2005, S. 43-44) warnt zudem, dass sich Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion und Introversion sich nicht einfach mit Erfolg in der mündlichen Performanz gleichsetzen lassen, auch wenn Lernende selbst Schüchternheit als hinderlich erleben. In ihrem Vergleich korrespondiert der extravertierte Habitus mit größerer Sprechmotivation. Selbstbewusstsein steht demnach in engem Wechselverhältnis zu Motivation, insbesondere bei hoher Selbsteinschätzung und geringer Sprechangst, was die weitere Lernbereitschaft erhöht. Umgekehrt gehen sprechhemmende Faktoren und eine eher negative (wenn auch realistische) Selbsteinschätzung mit geringerem sprachbezogenem Selbstvertrauen einher. Dies kann im Sinne einer *self fulfilling prophecy* zu Motivationsverlust und reduzierter Lernbereitschaft führen. Als didaktisch wirksam empfiehlt sie Interaktionsformen wie Partner- und Gruppenarbeit, welche spezifische Barrieren abbauen können. Ebenso bieten Projektunterricht, Rollenspiele und dramapädagogische Verfahren Potenzial, Hemmschwellen zu senken. Da Unterrichtsinhalte die Motivation sowohl positiv als auch negativ beeinflussen, wird zu einer partizipativen Aushandlung von Themen mit den Lernenden geraten.

Die Untersuchung von Pallauf (2017, S. 116-122) fokussiert sich auf die Unzufriedenheit von DaF-Studierenden an einer türkischen Germanistikabteilung sowie deren geringe Sprechbereitschaft. Vor diesem Hintergrund zielt die Studie auf die Frage, welche

Unterrichtsaktivitäten aus Sicht der Studierenden ihre Sprechhemmungen reduzieren und die Sprechmotivation erhöhen könnten. Die Evaluation eines eigens für diese Lerngruppe konzipierten, methodisch variantenreicheren Unterrichts mit reduzierter Lehrendenredezeit sowie die Erprobung kontextangemessener Aktivitäten zeigt, dass in diesem Unterricht Studierende Zugewinne an Redezeit und Sprechsicherheit gegenüber herkömmlichen Formaten machen konnten. Besonders positiv werden Aufgaben mit klaren Sprachvorgaben, die memoriert und reproduziert werden konnten, bewertet. Ebenso werden Aktivitäten mit schriftlicher Vorentlastung als förderlich hervorgehoben, laut Pallauf ein Hinweis auf das starke Bedürfnis nach Sprachrichtigkeit. Freiere Sprechaufgaben ohne schriftliche Phase werden dahingegen als herausfordernder erlebt. Der „Spaßfaktor“ wird als speziell motivierend betont, je unterhaltsamer Lernende den Kurs wahrgenommen hatten, desto aktiver beteiligten sie sich und berichten von einer verbesserten Einstellung zum Deutschen. Insgesamt zeigt diese Arbeit, dass gezielt gestaltete, atmosphärisch unterstützende und spielerisch-kommunikative Settings die mündliche Beteiligung steigern können.

Ergänzend widmet sich Grosinger (2018, S. 85-88) der Sprechangst bei erwachsenen Deutschlernenden in Österreich und den von ihnen entwickelten Bewältigungsstrategien. Als zentrale Triebkräfte des Spracherwerbs erweisen sich persönliche Motivationen, insbesondere der Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe in Österreich. Zu den häufigsten Ursachen von Sprechhemmungen zählen die Angst vor Fehlern, Sorge um grammatische Korrektheit sowie der implizite Anspruch, sich erstsprachennah auszudrücken. Als wirksamste Strategie zur Reduktion der Hemmungen wird das Sprechen selbst genannt: wiederholte kommunikative Praxis verringert die Angst, zumal Fehler von Gesprächspartner:innen meist toleriert werden. Wiederkehrend problematisiert wird zudem die Varietätenvielfalt des Österreichischen Deutsch. Didaktisch wird daher empfohlen, frühzeitig ein bewusstseinsbildendes Varietätentraining wie in etwa über Liedtexte, ohne den Schwerpunkt auf der Standardvarietät aufzugeben, um den Transfer in außerschulische Kommunikationssituationen zu erleichtern. Für die Unterrichtspraxis erweist sich laut Grosinger der Umgang der Lehrkraft mit Fehlern als zentral: gewünscht sind diskrete, nicht unterbrechende Korrekturen. Das Sammeln und spätere anonymisierte Besprechen von Fehlern werden als entlastend bewertet. Zugleich spielt die Lehrerpersönlichkeit eine bedeutsame Rolle. Weiters wird ein interaktiver Methodenmix bevorzugt, während infantilisierende Vorgehensweisen als hinderlich gelten. Insgesamt sprechen die

Ergebnisse für einen frühzeitigen, kontinuierlichen Sprechfokus in einem wertschätzenden Klima mit verständnisvoller Fehlerkultur als zentrale Bausteine zur Reduktion von Sprechhemmungen und zur Stabilisierung von Sprechmotivation.

In Anbetracht der Bedeutsamkeit von Dörnyeis L2MSS Modell für diese Arbeit ist auch die explorative Studie zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki von Kursiša (2017, S. 52) zu nennen. Diese Untersuchung beleuchtet die Motivationsquellen sowohl für die Wahl eines Germanistikstudiums als auch für die Aufrechterhaltung der Motivation im Studienverlauf. Es ist nie ein einzelnes Motiv ausschlaggebend, vielmehr wirken mehrere Beweggründe wie berufliche Zielvorstellungen oder ein generelles Interesse an Fremdsprachen im Zusammenspiel. Während solche Faktoren bereits in früheren Arbeiten benannt wurden, verweist diese Studie vor allem auf ihre wechselseitige Verzahnung: das Erlernen von Deutsch wird nicht nur als attraktiv wahrgenommen, sondern erscheint zugleich als realistische Entwicklungsbahn im Sinne eines idealen L2-Selbst. Auffällig ist, dass die meisten Motive sowohl dem idealen L2-Selbst als auch den L2-Lernerfahrungen zugeordnet werden können. Das von außen erwartete L2-Selbst wird besonders dann wichtig, wenn es schon positive Lernerfahrungen und damit Anzeichen von Sprechkompetenz gibt, das ideale L2-Selbst jedoch zu wenig Antrieb entfaltet. Für die Stabilisierung von Motivation sind weiters sowohl die Qualität der Lernerfahrungen und die Lernumgebung als auch selbstreflexive „key transformational episodes“, beispielsweise Auslandsaufenthalte) und wahrgenommene Kompetenzzuwächse bedeutsam, weil die sie die Diskrepanz zwischen aktuellem und idealen L2-Selbst verringern. Weitere Motive sind insbesondere mit berufsbezogenen L2-Visionen verbunden. Insgesamt zeigt sich, dass im Studienverlauf das von außen erwartete L2-Selbst an Relevanz verliert. Zugleich wird deutlich, dass die Interdependenz von Motivation, Emotion, Kognition und Kontext sowie verschiedene Motivationsquellen dynamisch miteinander interagieren.

Die jüngste Forschungsarbeit leistet Harna (2025, S. 97-98) mit ihren Befunden zur Förderung der Sprechkompetenz in Bezug auf Sprechangst sowie -motivation in DaF-Integrationskursen mit ukrainischen Lerner:innen. Ihrer Studie zufolge wirken sich Umstände wie Schamgefühle beim Sprechen, ungewohnte Aussprache und überhöhte Leistungsansprüche demotivierend auf das Sprechverhalten der Lernenden aus. Beispielsweise nehmen sich ältere Teilnehmer:innen im sozialen Vergleich mit jüngeren Lerner:innen häufig als defizitär wahr. Weiters erweisen sich über alle Altersgruppen hinweg unzureichender Wortschatz, fehlende feste Wendungen und ein Mangel an

praktischen Übungssituationen als zentrale Probleme. Harna liefert ebenso konkrete didaktische Vorschläge, welche die Lernenden dazu motiviert haben, häufiger zu sprechen: kontinuierliche Ermutigung seitens der Lehrperson, konkrete Ratschläge zur Verbesserung der Sprechkompetenz, reale Kontexte der Kommunikation sowie das gezielte Aufrufen von zurückhaltenden Lerner:innen und deren regelmäßige Einbindung in Kleingruppenübungen, um die aktive Teilnahme zu erhöhen.

Zusammenfassend zeigt dieser Überblick, dass Motivation im DaF-Bereich zwar breit erforscht ist, spezifische Befunde zur Sprechmotivation jedoch weit seltener vorliegen und stark kontextabhängig sind. Als zentral für die Sprechmotivation haben sich dennoch Faktoren wie positive Einstellungen gegenüber der Zielsprache, frühere Lernerfahrungen, intrinsische Zielsetzungen im Sinne des idealen L2-Selbst, eigene Erfolgserwartungen, ein lernförderliches Unterrichtsklima mit klarer Fehlerkultur sowie hohe Interaktion mit Anderen herauskristallisiert. Für die Forschungsfrage dieser Arbeit impliziert dies unter anderem, dass Sprechmotivation von DaF-Lernenden wächst, wenn Lehrkräfte ermutigend und fehlerfreundlich agieren, wenn Lernende reale Kommunikationsanlässe erleben, ihre Selbstwirksamkeit steigt und sie einen Sinnbezug erkennen. Zugleich scheinen wiederholte, geschützte Sprechgelegenheiten laut dieser Befunde die Sprechhemmungen zu reduzieren. Auf dieser Basis richtet das folgende Kapitel den Blick auf konkrete Einflussfaktoren von Sprechmotivation und Sprechhemmungen. Diese Darstellung wird sich nach Dörnyeis L2MSS-Modell orientierend auf der Ebene des idealen L2-Selbst, des von außen erwarteten L2-Selbst sowie der L2-Lernerfahrung vollzogen.

3.4 Prädiktoren für Sprechmotivation und Sprechhemmungen

Im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage, nämlich inwiefern die Sprechmotivation von DaF-Schüler:innen gefördert werden kann, genügt es nicht, bei der allgemeinen Motivationsforschung stehen zu bleiben. Da sich die erhobenen Daten konkret auf das Sprechverhalten der Zielgruppe beziehen, ist es notwendig, jene Einflussfaktoren genauer in den Blick zu nehmen, die Sprechmotivation beziehungsweise Sprechhemmungen unmittelbar prägen. Das bereits im vorherigen Kapitel 3.2 thematisierte L2MSS Modell von Dörnyei bietet hierfür bereits eine hilfreiche Kategorisierung: Abschnitt 3.4.1 fokussiert daher zunächst das ideale L2-Selbst, 3.4.2 widmet sich anschließend dem von außen erwarteten L2-Selbst. Daran anknüpfend rückt

3.4.3 die L2-Lernerfahrung in den Mittelpunkt und beleuchtet die Rolle von Lehrkraft, Klassenklima und Unterrichtsgestaltung. Abschließend bündelt 3.4.4 Strategien zur Selbstmotivation, die Lernende selbst einsetzen können und die durch Lehrkräfte gezielt vermittelt werden können. Dahinter steht die Einsicht, dass die Analyse von Einflussfaktoren in Bezug auf die Befragten dieser Arbeit zur Frage führt, wie dieses Wissen in konkretes strategisches Handeln für die Förderung der Sprechmotivation einbezogen werden kann.

3.4.1 Einflussfaktoren auf das ideale L2-Selbst

Mit Blick auf das ideale L2-Selbst zeigt sich, dass die subjektive Wahrnehmung der eigenen Kompetenz und die Attraktivität der angestrebten Sprecher:innenidentität zentrale Determinanten der Sprechmotivation sind. Peng (2025, S. 20) betont, dass erwartungsgemäß Lernende mit einer höheren Einschätzung ihrer L2-Fähigkeiten eher bereit sind, in der Fremdsprache zu kommunizieren, während insbesondere ängstliche Lernende ihre tatsächlichen Fähigkeiten häufig unterschätzen. Ergänzend zeigen Lee und Lu (2023, S. 138), dass Schüler:innen mit einem klar ausgearbeiteten idealen L2-Selbst häufiger kommunikative Risiken eingehen, gezielt Sprechgelegenheiten suchen und von geringeren Sprechhemmungen berichten. Solche Selbstbilder sind häufig mit einem konkreten Interesse an der Zielsprache oder mit beruflichen Zukunftsperspektiven verknüpft, etwa der Arbeit in einem deutschsprachigen Unternehmen oder einem Studium im deutschsprachigen Ausland.

Die Zielsprache betreffend, ist die Bereitschaft, Deutsch als Fremdsprache in der Schule zu erlernen, zunächst davon abhängig, welchen Stellenwert Schüler:innen der Sprache zuschreiben. Wird die Zielsprache als global bedeutsames Kommunikationsmittel wahrgenommen, steigt – vor allem bei einer klar zweckorientierten Zielsetzung – die Lern- und Anstrengungsbereitschaft merklich. Ein weiterer Einflussfaktor ist die erwartete Komplexität des Erwerbs: Sie prägt einerseits die Einschätzung, ob erfolgreiche Fortschritte realistisch erscheinen, und kann im schulischen Rahmen dazu führen, dass Jugendliche ein als „zu anspruchsvoll“ geltendes Fach meiden. Andererseits kann gerade die Zuschreibung hoher Schwierigkeit den symbolischen Wert der Sprache erhöhen und damit einen künftigen Prestigege Gewinn in Aussicht stellen. (Riemer, 2019, 372)

An schulischen Lernkontexten wird jedoch deutlich, dass sich solche lebensweltlich fundierten Zielvorstellungen nicht selbstverständlich herausbilden. Rösler (2023, S. 32) wirft hier ein, dass viele Schüler:innen die Fremdsprache nicht erwerben, weil sich in

ihrer aktuellen Lebenssituation aus beruflichen oder persönlichen Gründen ein unmittelbarer Nutzen ergibt, sondern weil die Sprache als Pflichtfach im Curriculum der jeweiligen Bildungsinstitution verankert ist. Wird Deutsch an der Schule primär als obligatorische Fremdsprache wahrgenommen, fehlt zunächst oft eine eigene, intrinsische Motivation, sich gerade mit dieser Sprache auseinanderzusetzen. Gleichzeitig fungiert erfolgreiches Sprachenlernen, im Sinne des Erreichens guter Noten, als zentrale Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Studiengängen sowie zu prestigeträchtigen und materiell attraktiven Berufsfeldern und damit zu gesellschaftlichem Erfolg. Diese starke Leistungsorientierung kann „zu einer übertriebenen Fokussierung auf schriftsprachliche Korrektheit und zu einer starken Fokussierung des Unterrichts auf grammatische Phänomene führen“, welche wenig Raum für die Entwicklung einer persönlich bedeutsamen Sprecher:innenidentität lässt.

Ballweg et al. (2013, S. 50) formulieren vor diesem Hintergrund die These, dass Deutsch als bloßes Pflichtfach ohne erkennbaren individuellen Gewinn motivational schwach bleibt. Erst wenn die Fremdsprache mit biografisch relevanten Perspektiven verknüpft wird, kann sich eine langfristig tragfähige, intrinsische Sprechmotivation entwickeln. Entscheidend ist somit weniger die objektive Sprechkompetenz als vielmehr die Passung zwischen dem subjektiven Selbstbild, den institutionellen Rahmenbedingungen und der angestrebten L2-Rolle.

Aus den Befunden von Fischers Untersuchung der Sprechmotivation von italienischen DaF-Lernenden (2005, S. 32-36) gehen unter anderem folgende Einflussfaktoren hervor: Viele beschreiben Deutsch als faszinierend, betonen den besonderen Klang und die „Andersartigkeit“ gegenüber dem Italienischen oder interessieren sich für Kultur, Städte und Menschen im deutschsprachigen Raum. Teilweise spielen auch deutsche Literatur und andere Medienformen eine bedeutsame Rolle. Daraus lässt sich ableiten, dass sprach- und kulturbezogene Motive wie diese das ideale L2-Selbst affektiv stützen und eine Grundbereitschaft schaffen, sprechen zu wollen. Khajavi et al. (2018, S. 607) verorten solche Effekte explizit im Rahmen des L2MSS, positive Emotionen wie Interesse sowie Freude laden das ideale L2-Selbst emotional auf und erweitern die Aufmerksamkeits- und Handlungsspielräume. Daraus schlussfolgernd scheint es wenig überraschend, dass wiederholte, positiv erlebte Sprechsituationen das angestrebte Selbstbild konkretisieren und es langfristig stabilisieren.

Pragmatische und soziale Motive der Schüler:innen, wie in etwa bessere Berufschancen, Reisepläne oder Freundschaften mit deutschsprachigen Personen, lassen sich in dieser Logik als Brücke zwischen idealem und instrumentellem Selbst verstehen. Sie machen das ideale L2-Selbst nicht nur attraktiv, sondern auch funktional plausibel. Gleichzeitig zeigen die Daten von Fischer (2005, S. 36-39) und Peng (2025, S. 20), dass ein niedriges Selbstkonzept der eigenen Sprechfähigkeit das Entfalten dieses Potenzials behindert. Schüler:innen, die sich demnach als nicht unzulänglich wahrnehmen, aktivieren ihr ideales L2-Selbst im Unterricht kaum und vermeiden eher mündliche Beteiligung, selbst bei objektiv ausreichenden Kompetenzen.

3.4.2 Einflussfaktoren auf das von außen erwartete L2-Selbst

Wie in Abschnitt 2.2.2 dargelegt, wird das von außen erwartete L2-Selbst durch Pflichten, Normen und Erwartungen geprägt, die Schüler:innen mit der Fremdsprache verbinden, etwa schulische Leistungsanforderungen, Erwartungen seitens der Eltern oder bildungspolitische Vorgaben. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 63–64) Khajavy et al. (2018, S. 606) argumentieren hierbei, dass normative Anforderungen dann sprechhemmend werden, wenn sie als stark kontrollierend, wenig erreichbar oder primär defizitorientiert erlebt werden. In solchen Fällen dominiert die Angst vor negativer Bewertung, und Sprechen wird eher als Risiko denn als Lerngelegenheit wahrgenommen. Ungeachtet des Erhebungszeitpunkts scheinen Fischers Befunde (2005, S. 36-39) hierbei noch immer relevant: Viele Lernende berichten, dass sie insbesondere in exponierten Situationen wie Referaten oder Prüfungen gehemmt sind, weil sie Fehler fürchten und mit kritischer Beurteilung durch Lehrkraft und Mitschüler:innen rechnen. Riemer (2016a, S. 268) ordnet solche Prozesse klar dem Feld der Sprechangst zu und verweist auf die enge Verbindung zwischen Angst, Selbstbewusstsein und subjektiv wahrgenommener L2-Kompetenz.

Angesichts dieser Ausgangslage erscheint das von außen erwartete L2-Selbst im DaF-Unterricht häufig als Projektionsfläche schulbezogener Ängste. Anders formuliert, es bündelt die Wahrnehmung von Leistungsdruck, Notenrelevanz und sozialer Beobachtung. Wenn Schüler:innen ihre mündlichen Beiträge überwiegend als Prüfhandlungen erleben, überlagert diese Dimension das ideale L2-Selbst und drängt die Orientierung an persönlichem Interesse oder Selbstentfaltung in den Hintergrund. Gleichzeitig weisen Khajavy et al. (2018, S. 606-607) darauf hin, dass externe Erwartungen nicht automatisch demotivierend wirken müssen. Werden sie als strukturiert, realistisch und unterstützend erlebt, können sie eine klare Orientierung bieten

und zu höherer Sprechmotivation führen. Dies gilt demnach auch für Lernende, welche das Erlernen von Deutsch mit konkreten Studien- oder Berufsperspektiven verbinden. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass das „Fremdsprachelernen allgemein immer häufiger mit bestimmten, meist fachlichen und berufsbezogenen Funktionen verbunden ist. Das heißt, wer Fremdsprachen lernt [...], sieht darin zumeist einen Vorteil auf dem europaweiten Arbeitsmarkt.“ (Rösler, 2023, S. 40). In solchen Fällen kann das von außen erwartete L2-Selbst eine Verbindung zwischen individuellen Zielvorstellungen und gesellschaftlichen Anforderungen schaffen, ohne notwendigerweise Sprechhemmungen zu erhöhen.

3.4.3 Die Rolle der L2-Lernerfahrung

Wie in Kapitel 2.2.2 erläutert, werden unter der L2-Lernerfahrung im Anschluss an Dörnyeis L2MSS alle konkreten Erfahrungen verstanden, welche Lernende im Verlauf ihres Fremdsprachenlernens machen. Dies inkludiert insbesondere die Person der Lehrkraft, das Klassenklima, die Gestaltung des Unterrichts sowie die Aufgabenformate und eingesetzte Materialien. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 63–64)

Zahlreiche Studien verweisen darauf, dass die Lehrkraft der zentrale Einflussfaktor auf die Motivation ist. Spätestens seit der wegweisenden Metaanalyse von Hattie gilt es als Tatsache, dass Lehrpersonen, vor allem über Feedback, Beziehungsqualität und Unterrichtsführung, maßgeblich über Motivation und Lernerfolg entscheiden. (Funk et al., 2017, S. 76) Insbesondere vor diesem Hintergrund erscheint es als besonders sinnvoll, in der vorliegenden Arbeit gezielt Lehrpersonen dazu zu befragen, wie sie die Sprechmotivation von ihren DaF-Schüler:innen fördern.

Han und Ganapathy (2025, S. 6-9) zeigen, dass wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkraft die Sprechmotivation sowohl direkt als auch über motivationale Überzeugungen erhöhen kann. Auf der direkten Ebene entsteht durch wertschätzendes, fehlerfreundliches Verhalten ein Gefühl psychologischer Sicherheit. Schüler:innen trauen sich demnach eher, in der Fremdsprache zu sprechen, wenn Fehler als normaler Bestandteil des Lernprozesses gerahmt und nicht primär als defizitär angesehen werden. In einem zweiten Schritt trägt eine solche Haltung dazu bei, wachstumsorientierte motivationale Überzeugungen unter den Lerner:innen zu etablieren. Damit ist die Vorstellung gemeint, dass sich Sprachkompetenz durch Übung und Ausdauer entwickeln lässt.

Vor dem Hintergrund des L2MSS bedeutet dies, dass eine unterstützende Lehrkraft, zu welcher die Schüler:innen eine positive, von Vertrauen und Respekt geprägte Beziehungsbasis haben und der sie sich auf Augenhöhe begegnet fühlen, das ideale L2-Selbst stärkt. Zum einen werden Fortschritte wahrgenommen und rückgemeldet, zum anderen werden Beiträge der Lernenden ernst genommen, was ihre Sprechmotivation zusätzlich erhöht. Gleichzeitig nimmt eine solche Haltung dem von außen erwarteten L2-Selbst einen Teil seines Drucks: Die Lehrkraft signalisiert, dass die Leistungsanforderungen ernst zu nehmen, aber mit Anstrengung gut zu bewältigen sind. Wird dies so angenommen, werden Erwartungen weniger als bedrohlich und mehr als realistische Herausforderung erlebt. Umgekehrt kann eine stark fehlerfixierte oder wenig wertschätzende Rückmeldepraxis dazu führen, dass Lernende das Sprechen im Unterricht in erster Linie als Risiko wahrnehmen und ihr von außen erwartetes L2-Selbst eng mit Sprechangst verknüpfen. (Fischer, 2005, S. 36-39; Rösler, 2023, S. 153)

Ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt betrifft die Art und Weise, wie Lehrkräfte Rückmeldungen bezüglich mündlichen Äußerungen gestalten. Aguado (2021, S. 264) plädiert hier für ein Gleichgewicht zwischen Flüssigkeit und Korrektheit, in freien Sprechphasen sollten Fehler zugunsten der Sprechfreude zunächst toleriert werden, während in Automatisierungsübungen hohe Genauigkeit entscheidend ist, um Kompetenzfehler nicht zu verfestigen. Konkret könnte dies bedeuten, dass die Lehrkraft beispielsweise in einer offenen Diskussionsphase auf Unterbrechungen gänzlich verzichtet und Fehler zunächst lediglich notiert, um sie in der darauffolgenden Unterrichtsphase gebündelt und anonymisiert zu thematisieren. Dies ergänzend empfiehlt Obradovic (2016, S. 39) nonverbale Korrekturzeichen, die Lernenden zur Selbstkorrektur anregen, wie etwa das Hochheben von zwei Finger, um die Verbposition in einem deutschen Hauptsatz zu signalisieren.

Neben der Lehrkraft spielt das Klassenklima eine signifikante Rolle für Sprechmotivation sowie Sprechhemmung von DaF-Schüler:innen. Dazu gehören das Erleben von Sicherheit und Zugehörigkeit, die Qualität der Beziehungen innerhalb der Lerngruppe sowie deren Umgang mit Fehlern und Leistungsunterschieden. Wenn Schüler:innen beispielsweise befürchten müssen, sich beim Sprechen vor ihren Mitschüler:innen zu blamieren und im Fehlerfall mit Spott zu rechnen, sinkt erwartungsgemäß ihre Bereitschaft, sich mündlich zu äußern. Khajavy et al. (2018, S. 619) bezeichnen hierbei ein unterstützendes, wertschätzendes Klassenklima als unmittelbarsten Hebel zu Erhöhung von Sprechmotivation und zur Reduktion von Sprechangst. Grundsätzlich

entsteht Ballweg et al. (2013, S. 117-119) zufolge ein motivierendes Klima nur im Zusammenspiel mehrerer Faktoren: ein positives Gruppengefühl, klar strukturierter Unterricht, sinnvolle Methodenabfolge und die Berücksichtigung emotionaler Bedürfnisse nach Sicherheit und Interaktion sind zentrale Bedingungen dafür, dass Lernende sich mündlich einbringen wollen.

Ist ein solches Klima jedoch nicht gegeben, zeigt sich eindrücklich, dass Sprechangst häufig mit der Angst vor negativer Bewertung durch Lehrende und Mitschüler:innen verbunden ist. Die Klassenkameraden werden dann von Sprechängstlichen als kritisches Publikum wahrgenommen, was Vermeidungsverhalten verstärken kann. (Fischer, 2005, S. 38) Kronisch (2016, S. 6-7) argumentiert in ähnlicher Weise, dass Sprechmotivation in der Regel dann entsteht, wenn Lernende sich nicht permanent beobachtet und kontrolliert fühlen, sich individuell äußern können und mit wechselnden Partner:innen sprechen, wobei letzteres zugleich Langeweile reduziert und alle in die Sprechaktivität einbindet. In Bezug auf das L2MSS lässt sich demnach schlussfolgern, dass ein positives Klassenklima die potenziell belastende Seite des von außen erwartete L2-Selbst (im Sinne von Bewertung und Normen) abschwächt. Weiters wird ein Raum geschaffen, in dem das ideale L2-Selbst ohne übermäßige Angst, sich von anderen sozial abgewertet zu werden, erprobt werden kann.

Zur L2-Lernerfahrung gehört auch, wie Unterricht organisiert wird, welche Sozialformen dominieren, wie viel Sprechzeit Schüler:innen tatsächlich erhalten und ob Unterricht eher lehrer- oder lernerzentriert angelegt ist. Funk et al. (2017, S. 92) heben hier hervor, dass abwechslungsreiche Arbeits- und Sozialformen den Sprechanteil erhöhen und schülerzentrierter Unterricht sprechmotivierend wirkt. Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich dabei hin zu einer Person, welche anregt, initiiert und Prozesse steuert, anstatt das Gespräch vollständig zu kontrollieren. Den Effekt von strukturellen Zeitmangel im Unterricht auf die Sprechzeit betreffend, erachtet Liedke (2010, S. 988-990) gleichzeitiges Sprechen mehrerer Lernender in Form von etwa Chor- oder orchestriertem Sprechen, Partner- und Gruppenarbeit sowie die teilweise Auslagerung von Sprechtraining nach außen entgegen. Im Rahmen der Tätigkeit als Sprachassistentin, welche die vorliegende Arbeit inspiriert hat, wurden beispielsweise DaF-Schüler:innen aufgefordert, zu Hause kurze mündliche Audioaufnahmen anzufertigen und übermittelten diese anschließend digital zur Rückmeldung. Weiters warnt Rösler (2023, S. 153) vor Unterrichtskonzepten, welche die korrekte Produktion grammatischer Formen in den Vordergrund stellen und wenig Raum für echte Kommunikation lassen. Insbesondere auf

unteren Niveaustufen könne dies dazu führen, dass anfängliche Sprechhemmungen sich zu dauerhaften Beeinträchtigungen der Sprechfertigkeit verfestigen, da Schüler:innen ihre Äußerungen überwiegend als potenziell fehlerhaft und bewertungsrelevant erleben. Im Sinne des L2MSS lässt sich daraus ableiten, dass Unterrichtsgestaltung wesentlich darüber entscheidet, ob Lernende wiederholt sprechbezogene Erfolgserfahrungen machen, die ihre Sprechmotivation stärken und ihr ideales L2-Selbst plausibel erscheinen lassen, oder ob sie vor allem Erfahrungen sammeln, die ein defizitorientiertes Selbstbild und damit Sprechhemmungen verstärken.

Schließlich prägen auch die konkreten Aufgabenformate und Materialien die L2-Lernerfahrung. Dies betrifft insbesondere Fragen der Authentizität, der subjektive Bedeutsamkeit und der Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden. Aguado (2021, S. 261) betont hierzu, dass die subjektive Relevanz des Lernstoffs und die Authentizität der Materialien entscheidend für die Motivation zum Sprechen sind. Der Einsatz authentischer Dialoge, etwa aus Radio, Fernsehen oder Interviews können Schüler:innen mit wirklich vorkommenden Mustern dialogischer Praxis vertraut machen. Bleiben Aufgaben hingegen in wenig authentischen Kommunikationskontexten verhaftet, wirken die Sprechansätze tendenziell künstlich und verlieren an motivierender Kraft. Rösler (2023, S. 154-157) warnt, dass Lernende ihre Äußerungen dann implizit an die Lehrkraft als Kontrollinstanz richten, wodurch echte Interaktion kaum zustande kommt. Dramapädagogische und projektorientierte Verfahren wie szenisches Spiel, Improvisation oder Theaterprojekte können dem entgegenwirken, indem sie emotional bedeutsamere Kommunikationssituationen schaffen und Verantwortung an die Lernenden übertragen. Zudem sollten Aufgaben zur dialogischen Kommunikation gezielt auf typische Rollen und Routinen alltagsüblicher Situationen, beispielsweise die Interaktion zwischen Käufer:in-Verkäufer:in, ausgerichtet werden. Auch das explizite Einüben von Kommunikations- und Kompensationsstrategien wie das Umschreiben unbekannter Wörter wäre von Vorteil. (Koeppel, 2022, S. 327) Aus Perspektive des L2MSS kann man demnach davon ausgehen, dass solche Aufgabenformate und Materialien dazu beitragen, dass Lernende ihr ideales L2-Selbst in Situationen erproben, die als sinnvoll, authentisch und bewältigbar erlebt werden. Gleichzeitig werden externe Erwartungen wie kommunikative Anforderungen im späteren Berufsleben in handlungsorientierte, überschaubare Lernschritte übersetzt. So kann die L2-Lernerfahrung beide Selbstdimensionen konstruktiv miteinander verbinden, anstatt sie als Quelle von Widersprüchen oder Sprechhemmung zu erleben.

3.4.4 Strategien zur Selbstmotivation für das Sprechen

Neben strukturellen und didaktischen Maßnahmen können auch individuell ausführbare Strategien der Lernenden eine zentrale Rolle für die Sprechmotivation spielen. Im Sinne der L2MSS sind solche Strategien imstande, das ideale L2-Selbst zu aktivieren, die bedrohliche Seite des von außen erwarteten L2-Selbst abzumildern und konkrete Lernerfahrungen gezielt so gestalten, dass sie als bewältigbar und sinnhaft erlebt werden. Lehrkräfte können diese Strategien explizit thematisieren und gemeinsam mit den Lerngruppen einüben. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 126)

Ein erster Ansatzpunkt liegt in metakognitiven Strategien, die das eigene Lern- und Sprechhandeln bewusst steuern können. Bimmel (2010, S. 843-844) beschreibt das Planen, Beaufsichtigen und Reflektieren des eigenen Lernens als essenzielle metakognitive Schritte des eigenen Lernens. Übertragen auf die Sprechmotivation könnte man dies so interpretieren, dass Schüler:innen sich beispielsweise für jede Woche kleine, konkrete Sprechziele setzen können. Dies könnte in Form der Bitte um Wiederholung des Erklärten oder den Besuch der Toilette im Rahmen der klassischen Klassenzimmersprache auf Deutsch vollzogen werden.

Ein weiterer Bereich betrifft kognitive und kommunikative Strategien, die Schüler:innen dabei helfen können, Sprechsituationen als bewältigbar zu erleben. Hier eignen sich Bimmel (2010, S. 844) zufolge zum Beispiel das Wiederholen von Redemitteln zur Gesprächsorganisation, Eselsbrücken, das Arbeiten mit Karteikarten und das bewusste Verwenden formelhafter Wendungen (Chunks). Im Hinblick auf die Sprechmotivation könnten Lehrkräfte Schüler:innen gezielt ermutigen, mit einem begrenzten, aber gut verfügbaren Repertoire an Redemitteln zu arbeiten und ihnen vermitteln, dass flüssige Nutzung weniger Strukturen oft kommunikativer ist als eine stockende Suche nach dem „perfekten“ Ausdruck.

Darüber hinaus sollten Schüler:innen Kompensationsstrategien wie das Paraphrasieren, das bewusste Einsetzen von Mimik und Gestik oder das Nutzen des Gesprächskontextes hingewiesen werden. Mit Letzterem ist jenes Verfahren gemeint, in dem Lernende unbekannte oder fehlende sprachliche Elemente durch Rückgriff auf Thema, Situation, bereits Gesagtem sowie visuelle und nonverbale Hinweise erschließen und so trotz begrenzter sprachlicher Mittel kommunikativ handlungsfähig bleiben. Lehrkräfte können diese Strategien explizit mit ihren Lerngruppen einüben, etwa in spielerischen Formaten wie Tabu, wo Begriffe umschrieben werden müssen. (Koeppel, 2022, S. 318) Für stark ängstliche Lernende können zudem emotionsbezogene Strategien hilfreich sein. Hierbei

sind Verfahren wie Atem- und Entspannungsübungen, Chorsprechen, Mitsingen oder rhythmisiertes Sprechen empfehlenswert. Diese Methoden machen es möglich, körperliche Anspannung zu reduzieren und das Sprechen als weniger bedrohlich zu erleben. (Liedke, 2010, S. 989) Lehrkräfte könnten solche Elemente explizit als eine Art „Aufwärmphase“ einführen und ihren Schüler:innen dadurch zeigen, dass es dabei nicht um Leistung, sondern um Gewöhnung und Entdramatisierung von Sprechsituationen geht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprechmotivation im DaF-Unterricht als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Einflussfaktoren zu verstehen ist. Dieses Kapitel hat gezeigt, dass das L2MSS nach Dörnyei einen sinnvollen Orientierungsrahmen anbietet: In dessen Logik wird deutlich, wie ein positiv aufgeladenes ideales L2-Selbst, realistisch und unterstützend erlebte Erwartungen von außen, konkrete Lernerfahrungen im Unterricht sowie individuell nutzbare Strategien zur Selbstmotivation ineinandergreifen und entweder Sprechmotivation oder Sprechhemmungen begünstigen. Besonders sichtbar wird dabei die Rolle der Lehrkraft, die über Feedbackkultur, Aufgabenformate, Klassenklima und die Organisation von Sprechgelegenheiten maßgeblich mitprägt, ob Schüler:innen Sprechen eher als Chance oder als Risiko erleben. Zugleich ist deutlich geworden, dass diese Einflussfaktoren nicht losgelöst vom konkreten schulischen und gesellschaftlichen Umfeld betrachtet werden können. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Frage, wie die Sprechmotivation von DaF-Lernenden gefördert werden kann, nur im Kontext der spezifischen Bedingungen des DaF-Unterrichts in Italien sinnvoll beantwortet werden kann. Das folgende Kapitel zum DaF-Unterricht in Italien skizziert daher jene institutionellen, curricularen und kulturellen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund die beschriebenen motivationalen Dynamiken wirksam werden.

4 Der DaF-Unterricht im italienischen Bildungssystem

Sprechwilligkeit leidet darunter, wenn der institutionelle Rahmen zu stark einengt.
(Fischer, 2005, S. 36)

Das vorliegende Kapitel verortet den DaF-Unterricht im italienischen Schulwesen als konkreten Handlungsrahmen, in dem Sprechmotivation durch diverse Variablen gefördert und gehemmt werden kann. Zunächst wird die strukturelle Präsenz von Deutsch an Schulen beschrieben und Deutsch als meist nachgeordnetes L3-Fach im schulischen

Sprachenkanon eingeordnet. Anschließend wird die Position des Deutschen im Wettbewerb mit Englisch, Spanisch und Französisch sowie die Entwicklung der Lernendenzahlen zusammengefasst, um den realen Stellenwert der Sprache im Curriculum sichtbar zu machen. Weiters werden zentrale bildungspolitische und organisatorische Bedingungen skizziert, da sie unmittelbar bestimmen, wie viel Raum Unterricht für kommunikative Praxis und damit für Sprechgelegenheiten bekommt. Schlussendlich wird die gegenwärtige Situation an Schulen mit den europäischen Mehrsprachigkeitszielen kontrastiert, die ausdrücklich aktive Sprachverwendung und funktionale Mehrsprachigkeit einfordern. (Europäische Kommission, 2017, S. 1–2) Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass institutionelle Rahmenbedingungen – im Sinne Fischers (2005, S. 36)– einen maßgeblichen Einfluss für Sprechmotivation darstellen.

4.1 Präsenz und Position von DaF im schulischen Sprachenangebot

Eine aktuelle DaF-Landkarte des Goethe-Instituts (Goethe-Institut Rom, 2025) macht deutlich, dass Deutsch als Fremdsprache im italienischen Schulsystem flächendeckend vertreten ist: In jeder Region wird Deutsch an allgemeinbildenden Schulen angeboten, insgesamt handelt es sich um 2740 Schulen, in denen DaF unterrichtet wird. Besonders stark ist Deutsch in der Sekundarstufe II verankert, wobei die höchste Dichte mit 533 Standorten in der Region Lombardei zu verzeichnen ist. Ergänzend zu dieser weitreichenden Präsenz zeigt die von Dörflinger und Atz (2020, S. 20) beschriebene schulorganisatorische Verankerung jedoch, dass aus der bloßen Existenz von DaF-Angeboten noch keine Rückschlüsse auf vergleichbare Unterrichtsqualität oder Sprechpraxis im Alltag gezogen werden können.

Weiters besteht die Möglichkeit, dass Deutsch im Rahmen von CLIL-Unterricht auch als Unterrichtssprache in anderen Schulfächern genutzt wird, was zusätzliche authentische Anlässe für Sprachverwendung schaffen kann. Außerhalb des Unterrichts kann die Vermittlung der deutschen Sprache wie auch Kultur im Zuge von Schüler:innenaustausch stattfinden. Während Englisch im italienischen Schulsystem über die gesamte Schullaufbahn hinweg ein Pflichtfach ist, ist mit der Primarstufe startend das Erlernen einer weiteren Fremdsprache möglich, in der Sekundarstufe I ist eine weitere Fremdsprache sogar obligatorisch. Die Sekundarstufe II betreffend ist der gewählte Schultyp entscheidend, insbesondere an *licei linguistici* ist das Erlernen von bis zu drei weiteren Fremdsprachen eine Option. Der institutionelle Rahmen eröffnet damit zwar

formale Mehrsprachigkeit, er steuert jedoch zugleich, wie viel Zeit für produktive Fertigkeiten wie das Sprechen tatsächlich vorgesehen ist.

4.2 Lernendenzahlen und Status von Deutsch im Curriculum

Die Stellung von Deutsch als Fremdsprache im italienischen Bildungssystem lässt sich nicht nur qualitativ wie als meist nachgeordnetes L3-Fach, sondern auch quantitativ detaillierter darstellen. In einer Datenerhebung von 2020 werden für Italien 457.883 Deutschlernende insgesamt genannt. Dabei liegt der Schwerpunkt klar im schulischen Sektor, 429.193 können dem Schulbereich zugeordnet werden, was zugleich auf eine Zunahme um 30.710 im Vergleich zur vorherigen Erhebung (2015) hinweist. Diese leichte Erholung ist didaktisch bedeutsam, weil sie zeigt, dass Deutsch trotz Konkurrenzsprachen und untergeordneter curricularer Stellung weiterhin in relevanter Breite im Schulsystem präsent ist. Gleichzeitig verdeutlichen die Strukturindikatoren den institutionellen Kontext, in dem Sprechgelegenheiten stattfinden sollen: unter 57.831 Schulen mit Fremdsprachenunterricht führen 3.200 Schulen DaF, getragen von rund 3.800 DaF-Lehrkräften. Damit ist Deutsch zwar sichtbar im Curriculum verankert, bleibt aber im Vergleich zum gesamten Fremdsprachenangebot ein Minderheitenfach. Im Hochschulbereich zeigt sich hingegen eine gegenläufige Tendenz. Für Italien werden 52 Hochschulen mit Deutsch und 20.410 Deutschlernende Studierende genannt, verbunden mit einem Rückgang um 9.590 gegenüber 2015. (Auswärtiges Amt, 2020, S. 14) Insgesamt markieren diese Daten ein Spannungsfeld zwischen einer breiten schulischen Verankerung und Begrenzungen durch Status- und Konkurrenzdruck.

Die folgende Übersicht fasst die zentralen Struktur- und Lernendendaten für Italien zusammen:

	Deutschlernende gesamt	Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler	Schulen mit Fremdsprachenunterricht	Schulen mit DaF	DaF-Lehrkräfte	DaF Lernende Schulbereich 2020	Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2015	Hochschulen mit Deutsch allgemein	Deutschlernende Studierende 2020	Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2015	DaF-Einrichtungen EWB	DaF Lernende EWB	DaF Lernende an Goethe Instituten	Perspektive Schule
Ghana	3.838	3.146.779	28.355	20	25	2.000	1.400	3	238	38	1	800	800	↗
Griechenland	257.608	1.445.682	9.400		5.737	254.302	18.160				5.692		3.306	↗
Großbritannien	1.168.380	13.300.000	30.000	4.000	2.000	1.150.000	-383.840	125	15.580	4.580			2.800	↘
Guatemala	5.988	4.215.965	40.000	15	53	3.093	-668	3	2.140	644	6	755		↘
Guinea	1.808	5.079.102		2	16	1.200		2	208		3	400	0	
Haiti	68	3.785.000						1			1	68		
Honduras	1.328	2.025.566		3	24	210	-40	2	280	77	5	838	0	↘
Hongkong ⁶	10.158	881.896	2.179	9	24	1.326	362	6	1.789	189	8	1.600	5.443	↗
Indien	211.038	285.000.000	9.650	770	831	149.000	42.000	106	30.000	27.700	140	11.500	20.538	↗
Indonesien	164.422	45.428.511	216.566	1.200	1.500	150.000	-2.500	15	3.393	44	66	3.538	7.491	↘
Irak	1.669	8.130.440	29.352	5	7	1.025	-540	2	349	-176			295	↘
Iran	37.428	14.007.736	100.000	8	24	330	30	8	398	-5.602	15	29.000	7.700	↗
Irland	73.603	960.039	720	427	1.350	71.499	16.535	8	1.851	-2.349	23	23	230	↗
Island	4.076	69.610	211	32		3.979	-568	2	52	-35	3	45	0	↘
Israel	2.735	1.531.144	4.592	6	5	300	0	6	573	-114	6	600	1.262	
Italien	457.883	7.682.635	57.831	3.200	3.800	429.193	30.710	52	20.410	-9.590			8.280	↗
Jamaika	54	454.216	200	2	3	27		2			2	27	0	
Japan	242.153	1.5649.000	40.659	102	1.950	3.542	194	479	225.355	1.355	301	8.778	4.478	↗

Abbildung 3: DaF in Italien: Lernenden- und Strukturdaten (Auswärtiges Amt, 2020, S. 13)

Gerade vor diesem Hintergrund lässt sich ein ambivalentes Bild der Stellung des Deutschen in Italien erkennen. Ergänzend weist eine weitere, zuletzt verfügbare Erhebung zu DaF-Lernenden aus dem Jahr 2020 nach einer Phase des Rückgangs seit 2000 auf einen leichten Anstieg der Lernendenzahlen hin. Lenkt man den Fokus auf Italien, kann man ebenso nach einer Zeit der Stagnation zwischen 2010 und 2015 ein leichtes Wachstum erkennen. (DAAD, 2020, S. 9) Dörflinger und Atz (2020, S. 23-26) fügen hinzu, dass sich die deutsche Sprache nach Englisch, Französisch und Spanisch als viertwichtigste Fremdsprache an den Sekundarschulen positioniert: In der Sekundarstufe I lernen insgesamt 8,7% der Schüler:innen Deutsch, in der Sekundarstufe II sind es 8,9%. Diese Zahlen weisen einerseits auf eine stabile Präsenz hin, andererseits auch auf eine

untergeordnete Rolle im schulischen Alltag mit potenziellen Folgen für die Sprechmotivation, wenn eine Sprache am Rande des Curriculums bleibt.

4.3 Konkurrenz, Reformen und organisatorische Vorgaben

Im italienischen Schulsystem zeigt sich zudem, dass sich dieses moderate Wachstum unter herausfordernden Rahmenbedingungen vollzieht. Zum einen steht Deutsch erwartungsgemäß in Konkurrenz zur dominanten Stellung der *Lingua Franca* Englisch, zum anderen wird es seltener als erste Fremdsprache angeboten oder gewählt. Trotz des leichten Anstiegs von Deutschlerner:innen kann man bezüglich Spanisch eine weitaus dynamischere Entwicklung beobachten, gleichzeitig wird Französisch stets häufig als zweite Fremdsprache gewählt. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 25) Hinzu treten strukturelle Problemlagen wie ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften sowie der häufig als wenig attraktiv wahrgenommene finanzielle Status des Lehrberufs. Fandrych und Hufeisen (2010, S. 34-40) verweisen darüber hinaus auf einen generellen Trend zur Reduktion der Anzahl von Fremdsprachen im Curriculum sowie der Stundenkontingente einzelner Sprachen. Parallel dazu konstatieren sie einen Rückgang des Bildungssprachenlernens insgesamt und heben hervor, dass Deutsch in vielen Kontexten als schwierig und eher elitär wahrgenommen wird, oftmals im Sinne eines „modernen Latein“. In einzelnen Ländern, darunter Italien, kommt der Sprache zugleich eine instrumentelle Bedeutung für bestimmte Berufsfelder - etwa im Tourismus - zu, was die Attraktivität des Deutschen für bestimmte Gruppen von Lernenden erhöhen kann. Gerade diese ambivalenten Zuschreibungen sind für Sprechmotivation relevant, weil sie diese sowohl stärken (instrumenteller Nutzen) als auch hemmen (Image von Schwierigkeit/Elitärem) können.

Weiters kann trotz der leichten Zunahme an Deutschlernenden und einem vielfältigen Angebot an Lernmöglichkeiten, wenn auch regional unterschiedlich ausfallend, eine Verschlechterung der Situation von Deutsch als Fremdsprache im italienischen Schulsystem identifiziert werden, die auf diversen bildungspolitischen Reformen der letzten Jahre basiert. Dörflinger und Atz (2020, S. 39) erachten hier die Schulreform von 2005 sowie die Gelmini-Reformen ab 2009 als kontraproduktiv. Folglich haben in den letzten Jahren sämtliche Sprachen außer Englisch spürbar an Gewicht verloren. Dafür lassen sich zwei zentrale Entwicklungen anführen: Erstens wurde die Zahl der im Stundenplan vorgesehenen Unterrichtseinheiten für diese Fächer reduziert. Zweitens hat die Reform der Matura-/Abschlussprüfung im Jahr 2019 deren Stellenwert zusätzlich geschmälert, da für sie nun lediglich eine mündliche und nicht mehr – wie zuvor teils

üblich – auch eine schriftliche Leistungsüberprüfung vorgesehen ist. Sowohl die curriculare Kürzung des Deutschunterrichts als auch seine geringere Relevanz im Prüfungsformat werden Dörflinger und Atz zufolge von Lehrpersonen als deutliche Erschwernisse ihrer pädagogischen Arbeit wahrgenommen. In Fischers Sinne (2005, S. 36) ist damit ein institutionelles Setting skizziert, das Sprechpraxis strukturell verknüpft und damit wiederum Sprechmotivation potenziell einengt.

Zudem entspricht das schulische Deutschangebot nicht überall der vorhandenen Lernbereitschaft der Jugendlichen, besonders im Sekundarbereich, wo viele Institute neben Englisch nur noch eine weitere Sprache führen. Die Situation variiert stark nach Region und hängt häufig von der Initiative der Schulleitung oder einzelner Kolleg:innen ab. Deutschlehrer:innen sehen sich laut einer Umfrage von Dörflinger und Atz (2020, S. 39) daher stärker als andere Fachgruppen gezwungen, die Bedeutung ihres Unterrichts zu legitimieren. Gleichzeitig erweist sich der Zugang zu schulischen beziehungsweise politischen Entscheidungsebenen oft als nur eingeschränkt möglich. Trotz insgesamt hoher Personalbewegung im italienischen Bildungssystem zeigen Schulen, die Deutsch anbieten, interessanterweise über die Zeit hinweg keine auffällig erhöhte Abwanderung. Auch dies könnte Sprechförderung indirekt betreffen: Wo ein Fach ständig um seinen Platz im Curriculum kämpfen muss, wird kommunikative Schwerpunktsetzung womöglich leichter zur „optionalen“ statt zur selbstverständlichen Praxis.

Während die Unterrichtsqualität im allgemeinen Schulkontext Italiens unter anderem wegen unzureichender didaktischer Ausbildung im Sekundarbereich als ausbaufähig gilt, werden Deutschlehrkräfte in der Umfrage von Dörflinger und Atz (2020, S. 39) vielfach als methodisch engagiert und in ihren Angeboten breit aufgestellt beschrieben. Dies hängt auch damit zusammen, dass es vergleichsweise wenige Stellen gibt und individuelle Kompetenz bei der Auswahl stärker ins Gewicht fällt. Gleichwohl sind auch sie vom generellen Motivationsrückgang im Lehrberuf betroffen, der vor allem durch wachsende administrative Belastungen begünstigt wird. Verstärkend wirkt eine begrenzte gesellschaftliche Wertschätzung des Berufsstandes, die nicht zuletzt mit der „weiten Verbreitung befristeter Arbeitsverhältnisse zusammenhängt“. Damit wird ein widersprüchlicher Rahmen sichtbar: hohes Engagement einzelner Lehrkräfte bei gleichzeitig begrenzten strukturellen Ressourcen für kontinuierliche Sprecharbeit.

4.4 Bildungspolitischer Rahmen: EU-Mehrsprachigkeit

Auf bildungspolitischer Ebene steht dem nichtsdestotrotz ein klares europäisches Ziel gegenüber. Seit 2002 verfolgt die Europäische Union das „Muttersprache-plus-zwei“-Prinzip, dem zufolge alle Bürger:innen von früher Kindheit an die Möglichkeit erhalten sollen, mindestens zwei Fremdsprachen zu erlernen. In Italien ist der Anteil der Schüler:innen in der Sekundarstufe I, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, mit 95,8% interessanterweise sehr hoch. (Europäische Kommission, 2017, S. 1–2) Auch in neueren Dokumenten zur EU-Mehrsprachigkeitspolitik wird betont, dass bis 2025 alle Absolvent:innen der Sekundarstufe II zwei zusätzliche Sprachen neben der Erstsprache beherrschen sollen. (Europäische Kommission, 2025) Moraldo konkretisiert diese Zielsetzung im italienischen Kontext, indem er die Diskrepanz zwischen formaler Sprachenwahl und realer Sprechkompetenz hervorhebt. In einem Interview mit dem Forscher, einem der wichtigsten Fachvertreter für Deutsch als Fremdsprache in Italien, meinte dieser, es gäbe mittlerweile

[...] auch in Italien ein Fremdsprachen-Bewusstsein. Fast alle Schüler lernen sehr früh zwei Fremdsprachen. Allerdings steht dem (noch) die Wirklichkeit der Sprach- und Sprechkompetenz gegenüber. Da gibt es noch einiges aufzuholen. Es müssen einfach mehr Muttersprachler in den DaF-Unterricht miteinbezogen werden (Krings, 2018, Abs. 3).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, mit welchen Maßnahmen die Attraktivität des Deutschen gesteigert werden kann. Bei einer Schulleiter:innenkonferenz am Goethe-Institut Rom (2025) wurden verschiedene Ansätze diskutiert, um Deutsch als Fremdsprache in Italien zu stärken. Genannt wurden insbesondere Peer-to-Peer-Initiativen, bei denen Gleichaltrige sogenannte „Schnupperstunden“ für Deutsch anbieten, der gezielte Abbau stereotyper Vorstellungen über die deutsche Sprache und Kultur sowie eine Intensivierung des deutsch-italienischen Schüleraustauschs, etwa durch Stipendien für italienische Familien. Solche Maßnahmen zielen erkennbar darauf ab, Deutsch über unmittelbare Erfahrungen, persönliche Begegnungen und positive Emotionen in der Lebenswelt der Lernenden zu verankern und damit auch Sprechmotivation durch authentische Kommunikationsanlässe zu fördern.

Moraldo (2023, S. 13-14) betont in diesem Zusammenhang, dass sprachliche Internationalität und interkulturelle Kompetenzen inzwischen als Schlüsselqualifikationen gelten. Während Englisch früher noch ein Unterscheidungsmerkmal auf dem Arbeitsmarkt darstellte, gehört es heute zum Standardrepertoire durchschnittlicher Bewerber:innen. Vor diesem Hintergrund

argumentiert er, dass Deutsch aufgrund seiner ökonomischen Relevanz und der Zahl seiner über 130 Millionen Erstsprachler:innen weltweit in Europa eine herausgehobene Rolle zukommen sollte. Deutsch ist immerhin die meistgesprochene Erstsprache der Europäischen Union und Amtssprache in sieben Ländern. Für DaF-Lernende in Italien bedeutet dies, dass nicht nur allgemeine Sprachkompetenzen, sondern insbesondere vertiefte Kenntnisse für berufssprachliche Kontexte noch relevanter werden. Die Vermittlung von Sprach- und Redekompetenzen gewinnt damit sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler:innen an Gewicht.

Kritisch merkt Moraldo (2023) jedoch an, dass der DaF-Unterricht an italienischen Schulen häufig noch stärker auf literarische Bildung als auf aktive Sprachbeherrschung ausgerichtet ist. Die produktiven Fertigkeiten und das textsortenspezifische Wissen, die für eine erfolgreiche berufliche Integration im deutschsprachigen Raum zentral wären, führen im schulischen Alltag nicht selten ein Schattendasein: „Aber während des Deutschunterrichts an italienischen Schulen oft noch zugunsten der literarischen Bildung die aktive Sprachbeherrschung und textsortenspezifisches Wissen zur Randexistenz verurteilt, spielen sie als Fundament für einen erfolgversprechenden Einstieg ins spätere Berufsleben eine zentrale Rolle“ (Moraldo, 2023, S. 25). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Befund insofern bedeutsam, als der hohe Stellenwert literarischer Inhalte im Curriculum und der *Maturità*, in der vor allem literaturbezogenes Wissen bewertet wird, Lehrkräfte womöglich dazu veranlasst, ihren Unterricht primär auf diese Anforderungen auszurichten. Sprechförderliche Unterrichtsformen und kommunikative Kompetenzen treten dadurch strukturell leichter in den Hintergrund.

Nichtsdestotrotz sollte angemerkt werden, dass der Erwerb von Sprachzertifikaten, insbesondere ausgestellt vom Goethe-Institut, an den Sekundarschulen populär ist. So absolvierten 2020 circa 16.500 Jugendliche die Jugendprüfungen des Goethe-Instituts, welche in Kooperation mit 800 Schulen angeboten wurden. Dabei gehören die Sprachprüfungen auf B1-Niveau zu den am häufigsten gewählten. Insgesamt kann man eine deutliche Zunahme der Nachfrage nach Deutsch-Sprachzertifikaten verzeichnen. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 37) Ausgehend von dieser Datenlage erscheint die Annahme naheliegend, dass Lehrende – auch mit Blick auf Zertifikatsanforderungen – dem Sprechen im DaF-Unterricht durchaus Bedeutung beimessen, selbst wenn der institutionelle Rahmen nicht immer optimale Bedingungen dafür schafft.

Zusammenfassend wird deutlich, dass DaF im italienischen Schulsystem zwar breit präsent ist, aber meist als L3-Fach unter Konkurrenzdruck und reformbedingt reduzierten Stunden steht. Diese strukturellen Bedingungen begrenzen häufig kommunikative Praxis und können Sprechmotivation institutionell hemmen, auch wenn Formate wie CLIL, Austausch und Sprachzertifikate zugleich sprechbezogene Lernanlässe eröffnen. Für diese Arbeit ist das zentral, weil Sprechmotivation und Sprechkompetenz damit als Ergebnis konkreter schulischer Rahmenbedingungen sichtbar werden. Das folgende Kapitel zum Forschungsdesign zeigt, wie genau diese Kontexte empirisch erfasst werden und mit welchen Methoden Sprechmotivation sowie Sprechgelegenheiten im Unterricht aus Perspektive der Lehrenden untersucht werden.

5 Forschungsdesign

Das vorliegende Kapitel² beschreibt das Forschungsdesign der Arbeit und legt dar, mit welchen methodischen Schritten die Fragestellung zur Förderung der Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen bearbeitet wird. Im Zentrum steht eine qualitativ-explorative Interviewstudie, in der leitfadengestützte, halbstrukturierte Gespräche mit DaF-Lehrkräften und Konversationslehrpersonen geführt und anschließend mithilfe einer inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Entsprechend werden zunächst Forschungsziel, Fragestellungen und methodologische Verortung der Studie erläutert (5.1), bevor die Anlage der Datenerhebung (5.2), die Aufbereitung der Daten (5.3) sowie das konkrete Vorgehen der Datenanalyse (5.4) dargestellt werden. Abschließend werden zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung, Limitationen und ethische Überlegungen (5.5) diskutiert. Auf diese Weise soll transparent gemacht werden, auf welcher empirischen Grundlage und mit welchen analytischen Schritten die Perspektiven der Lehrkräfte zur Sprechmotivation ihrer Schüler:innen rekonstruiert werden.

5.1 Forschungsziel, Fragestellungen und methodologische Verortung

Die Bereitschaft von Lernenden, sich mündlich in einer Fremdsprache zu äußern, stellt einen grundlegenden Baustein des Fremdsprachenerwerbs dar und gilt zugleich als eine der größten Herausforderungen für Schüler:innen wie auch Lehrkräfte im DaF-Unterricht. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen daher die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Sprechmotivation ihrer Lernenden sowie die von ihnen eingesetzten didaktischen Verfahren, um jene möglichst effektiv zu fördern.

Die vorliegende Arbeit lässt sich bezüglich des Forschungsfeldes innerhalb der Fremdsprachendidaktik der Lernerforschung zuordnen. Caspari et al. (2022, S. 14) beschreiben dieses Feld als Perspektive, in der die lernende Person sowohl als individuelles Subjekt als auch als Teil sozialer Konstellationen in den Mittelpunkt rückt. Berücksichtigt werden dabei ihre persönliche Sprachbiografie, ihre jeweiligen Handlungsmöglichkeiten im sprachlichen Austausch sowie ihre kognitiven Voraussetzungen und affektiven Dispositionen. Im Kontext dieser Untersuchung bedeutet die lernerorientierte Perspektive, dass Sprechmotivation bei italienischen DaF-

² Vom Kapitel 5 wurden die Unterkapitel 5.1 bis einschließlich 5.2.4 bereits im Rahmen einer Schreibkonferenz im Seminar Masterarbeit DaF/DaZ (WS25/26) eingereicht.

Schüler:innen in enger Verbindung mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen, bisherigen Erfahrungen und ihrer emotionalen Ausgangslage gesehen wird. Zwar steht die Perspektive der Lehrenden im Fokus, zugleich wird deren didaktisches Handeln als zentraler Einflussfaktor auf diese lernerspezifischen Potenziale verstanden.

In Anlehnung an Dörnyeis L2 Motivational Self System (siehe Kapitel 2.2.2) wird Sprechmotivation dabei nicht nur als situative Bereitschaft zum mündlichen Sprachgebrauch gefasst, sondern auch als Ausdruck der Vorstellungen der Lernenden an sich selbst als zukünftige Sprecher:innen des Deutschen, der wahrgenommenen Erwartungen ihres sozialen Umfelds sowie der konkreten Erfahrungen im Unterricht. Die Analyse richtet sich folglich unter anderem darauf, wie Lehrkräfte Aufgabenformate, Interaktionsgelegenheiten und Rückmeldungen so gestalten, dass sie positive, sprechförderliche Lernerfahrungen ermöglichen und den Aufbau eines attraktiven idealen L2-Selbstbildes als kompetente deutschsprachige Kommunikationspartner:innen unterstützen. Auf diese Weise versucht die Arbeit einen Beitrag zur Lernerforschung zu leisten, indem sie sichtbar macht, wie lehrerseitige Entscheidungen und Haltungen die Sprechmotivation der Lernenden nachhaltig stärken oder abschwächen können.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit lässt sich im Sinne von Schramm (2022, S. 50) klar in der empirischen Fremdsprachendidaktik verorten, da die Beantwortung der Forschungsfrage konsequent auf einer systematischen Auswertung eigens erhobener Daten beruht und nicht auf persönlicher Unterrichtserfahrung. Hierbei ergänzt Riemer (2014, S. 15), dass empirisches Wissen erst dann vorliegt, „wenn die allgemeinen Merkmale der Systematizität und Datenfundiertheit wissenschaftlicher Forschung eingehalten werden.“ Genau dies wird in dieser Arbeit angestrebt: Auf Basis leitfadengestützter Interviews mit DaF-Lehrkräften wird rekonstruiert, wie diese die Sprechmotivation ihrer Schüler:innen wahrnehmen und welche Förderstrategien sie beschreiben.

Im von Schramm (2022, S. 50-52) vorgegebenen Kontinuum empirischer Studien ist die Untersuchung primär als explorativ-interpretative qualitative Interviewstudie einzuordnen. Der Untersuchungsgegenstand, demnach die gezielte Förderung von Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen, ist bislang nur in Ansätzen erforscht (siehe Kapitel 2.3), sodass das Forschungsvorhaben vor allem darauf abzielt, ein unterbelichtetes Feld zu erkunden und differenzierte, theoretisch begründete Annahmen und Beschreibungen zu entwickeln, statt kausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in Experimenten zu überprüfen.

Weiters positioniert sich die Arbeit im Hinblick auf die von Schramm (2022, S. 52-54) diskutierte Unterscheidung qualitativer und quantitativer Paradigmen klar im qualitativen, explorativen-interpretativen Paradigma. Die Daten werden in natürlichen Kontexten erhoben, nämlich im beruflichen Handlungsfeld der Lehrkräfte, und mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse interpretativ ausgewertet. Ziel ist es, aus einer Innenperspektive der Lehrpersonen heraus zu rekonstruieren, welche Bedeutungen sie Sprechmotivation, und den damit verbundenen Rahmenbedingungen und didaktischen Entscheidungen zuschreiben.

Der Untersuchungsrahmen ist dabei auf den Kontext italienischer Schulen begrenzt, um die dort spezifischen strukturellen Bedingungen, Schwierigkeiten und unterrichtlichen Vorgehensweisen zur Förderung der Sprechmotivation im Fremdsprachenfach Deutsch genauer in den Blick zu nehmen.

Die leitende Forschungsfrage der Arbeit lautet: „Inwiefern wird die Sprechmotivation von DaF-Schüler:innen aus Perspektive der DaF-Lehrenden an italienischen Sekundarschulen gefördert?“ Damit soll herausgearbeitet werden, wie Lehrkräfte die Sprechmotivation ihrer Lernenden wahrnehmen, in welchem Ausmaß sie diese gezielt zu unterstützen versuchen und auf welche methodischen Instrumente sie dabei zurückgreifen. Daraus ergeben sich weitere Fragestellungen:

- Welche Rolle spielen außersprachliche Einflussfaktoren wie individuelle Lern- und Vorerfahrungen, die konkrete Unterrichtsumgebung, die Einstellung zur Zielsprache wie auch insbesondere das L2-Selbst für die Sprechmotivation?
- Welche Schwierigkeiten nehmen Lehrkräfte bei der Förderung von Sprechmotivation wahr?
- In welchem Maß werden didaktische Konzepte seitens der Lehrpersonen als geeignet und wirksam eingeschätzt?
- Inwieweit unterscheiden sich methodische Zugänge in Abhängigkeit von den GeR-Niveaustufen A1 bis B2?

Die nachfolgenden Hypothesen leiten sich einerseits aus dem bestehenden Forschungsstand zu Motivation im Fremdsprachenunterricht sowie der Stellung des Faches Deutsch als Fremdsprache im italienischen Schulsystem. Andererseits basieren die Hypothesen auf unterrichtspraktischen Beobachtungen im Rahmen einer Tätigkeit als Sprachassistentin im Fach Deutsch als Fremdsprache an einer italienischen Sekundarschule. Sie verstehen sich als überprüfbare Annahmen, die typische

Unterrichtsrealitäten im italienischen DaF-Kontext aufgreifen und im Zuge dieser Arbeit ausgelotet werden sollen.

Es wird zunächst angenommen, dass der im italienischen Fremdsprachenunterricht nach wie vor häufig praktizierte Frontalunterricht von den Lehrkräften (OECD, 2019, S. 2) als eher hinderlich für eine aktive mündliche Beteiligung sowie Sprechmotivation seitens ihrer Schüler:innen erlebt wird. Eine geringe Schülerzentrierung dürfte dazu beitragen, dass Lernende weniger Gelegenheit und damit weniger Routine haben, sich spontan und eigenständig mündlich einzubringen. (Aguado, 2021, S. 260) Hinzu kommt eine rechtlich vorgesehene Klassengröße von 27-30 Schüler:innen ohne Teilungsmöglichkeiten (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025, para. 6), was die Anzahl der realen Sprechgelegenheiten pro Person weiter einschränkt und somit potenziell hemmend auf die Sprechmotivation wirkt.

Weiter wird vermutet, dass interaktive, kommunikative und spielerische Verfahren zur Förderung der Sprechmotivation nur begrenzt zum Einsatz kommen und Lehrkräfte stattdessen stärker auf lehrwerksgebundene Aufgaben zurückgreifen. Besonders in Abschlussklassen dürfte der Schwerpunkt des Unterrichts eher auf literarischen Inhalten und prüfungsrelevanten Stoffen liegen (Moraldo, 2023, S. 25) als auf dem Ausbau der kommunikativen Kompetenz. In der Folge ist zu erwarten, dass Schüler:innen, sofern sie mündlich aktiv werden, vor allem bereits erarbeitetes Wissen zu literarischen Texten reproduzieren, während alltagsnahe, authentische Kommunikationssituationen weniger geübt werden.

Ein weiterer vermuteter Aspekt betrifft Unterschiede zwischen den GeR-Niveaus: Auf niedrigeren Stufen wie A1 wird tendenziell eine höhere Sprechmotivation erwartet, da die behandelten Themen überschaubarer und sprachlich einfacher sind. Auf höheren Niveaus wie B2 könnten abstraktere Inhalte und komplexere Aufgabenformate, insbesondere literarische Analysen, eine zusätzliche Hürde darstellen und dazu führen, dass Schüler:innen zurückhaltender in der mündlichen Beteiligung sind.

Schließlich ist zu erwarten, dass Lehrkräfte die Relevanz der Förderung von Sprechkompetenz im Deutschen zwar grundsätzlich anerkennen und ihr – zumindest auf deklarativer Ebene – häufig einen besonders hohen Stellenwert im Fertigkeitenprofil zuschreiben, in ihrer konkreten Unterrichtsplanung jedoch die Vorbereitung auf die Maturità als übergeordnetes Ziel priorisieren. Wie im Theoriekapitel 4 dargestellt, ist Sprechkompetenz in der Abschlussprüfung zwar formal verankert, wird im Fach Deutsch

jedoch weniger deutlich und systematisch geprüft als schriftliche Kompetenzen. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 39) Am *liceo linguistico* etwa wird die zweite schriftliche Teilprüfung in einer der dort unterrichteten Fremdsprachen abgelegt; welche Fremdsprache hierbei als Prüfungsfach vorgesehen ist, ergibt sich aus dem jeweiligen Sprachenprofil der Schule und den entsprechenden ministeriellen Vorgaben. In jenen Klassen, in denen Deutsch als Prüfungsfach festgelegt ist, wird das Fach folglich vor allem über diese zweite schriftliche Prüfung abgedeckt, die primär Leseverstehen und schriftliche Textproduktion fokussiert. Der mündliche Teil ist demgegenüber interdisziplinär angelegt, sodass Umfang und Gewichtung tatsächlich auf Deutsch geführter Gesprächsanteile stark von Schule und Prüfungskommission abhängen. (Istituto Istruzione Superiore „Einaudi-Alvaro“ Palmi (RC), 2024, S. 39-40) Vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe, dass Lehrkräfte ihre begrenzte Unterrichtszeit vorrangig auf jene Fertigkeiten ausrichten, die unmittelbar prüfungsrelevant sind, und kommunikative, sprechaktive Phasen daher vergleichsweise häufig zugunsten testorientierter Aufgaben zurücktreten. Dies könnte dazu beitragen, dass Sprechgelegenheiten im Unterricht sowohl quantitativ als auch qualitativ eingeschränkt bleiben.

Ausgehend von diesen Fragestellungen und Hypothesen besteht das Ziel der Untersuchung darin, die Sichtweisen von DaF-Lehrkräften an unterschiedlichen italienischen Sekundarschulen im Hinblick auf die Förderung der Sprechmotivation ihrer Schüler:innen systematisch zu rekonstruieren und zu analysieren. Zentral ist dabei die Frage, welche konkreten methodischen Zugänge Lehrpersonen wählen, um mündliche Beteiligung anzuregen, in welchem Ausmaß sie diese als wirksam erleben und wie sich diese Vorgehensweisen je nach GeR-Sprachniveau (A1–B2) unterscheiden. Gleichzeitig soll sichtbar gemacht werden, welche Rolle außersprachliche Einflussfaktoren nach Einschätzung der Lehrkräfte für die Sprechmotivation spielen und mit welchen Schwierigkeiten sie in diesem Förderprozess konfrontiert sind. Durch die Analyse ihrer didaktischen Entscheidungen und Begründungen soll ein differenziertes Bild davon entstehen, welche Rahmenbedingungen und Unterrichtsformen aus Sicht der Lehrenden Sprechmotivation eher begünstigen oder hemmen und welche Strategien sie selbst als besonders tragfähig für eine langfristige Förderung mündlicher Aktivität erachten.

Obwohl Motivation und mündliche Fertigkeiten im DaF-Unterricht bereits umfassend untersucht worden sind, bleibt der Bereich der gezielten Förderung von

Sprechmotivation, wie im Unterkapitel 2.3 detaillierter berichtet, nach wie vor unterbelichtet. Fischer (2005, S. 34) weist früh darauf hin, dass es deutlich weniger Arbeiten gibt, die explizit Sprechmotivation und Sprechhemmung in den Blick nehmen, als solche, die sich mit Sprechkompetenz im Sinne beobachtbarer Performanz befassen. Zugleich zeigt sich im Feld der Fremdsprachenmotivation insgesamt eine starke Fokussierung auf Englisch als Fremdsprache, während andere Zielsprachen wie Deutsch deutlich seltener untersucht werden (siehe Amorati, 2021; Dörnyei & Ushioda, 2021). Vorliegende Studien zu Motivation im DaF-Bereich konzentrieren sich zudem häufig auf Studierende oder erwachsene Lernende in Hochschul- und Weiterbildungskontexten (zum Beispiel Fischer, 2005; Pallauf, 2017; Grosinger, 2018; Kursiša, 2017; Harna, 2025), während schulische Lerngruppen der Sekundarstufe vergleichsweise wenig berücksichtigt werden. Für Italien liegen mit der Untersuchung von Dörflinger und Atz (2020) zwar wichtige Befunde zur Motivation von DaF-Lernenden vor, im Zentrum stehen dort jedoch die Wahl von Deutsch und allgemeine Lernmotive, nicht die spezifische Sprechmotivation im Unterricht. An dieser Schnittstelle setzt die vorliegende Masterarbeit an: Sie richtet den Fokus auf Sprechmotivation bei DaF-Schüler:innen der Sekundarstufe in Italien und fragt aus der Perspektive der Lehrkräfte, wie Sprechmotivation wahrgenommen wird, welche unterrichtlichen Rahmenbedingungen als förderlich oder hinderlich erlebt werden und mit welchen methodischen Zugängen Lehrpersonen versuchen, Sprechbereitschaft gezielt zu stärken. Damit kann die bestehende Forschungslücke zwar nicht vollständig geschlossen werden, die Arbeit leistet jedoch einen empirisch fundierten Beitrag zu einem bislang unterrepräsentierten Kontext und schafft Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen zur Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht.

Zur besseren Übersicht folgt ein Forschungsschema, welches die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses strukturiert und grafisch darstellt:

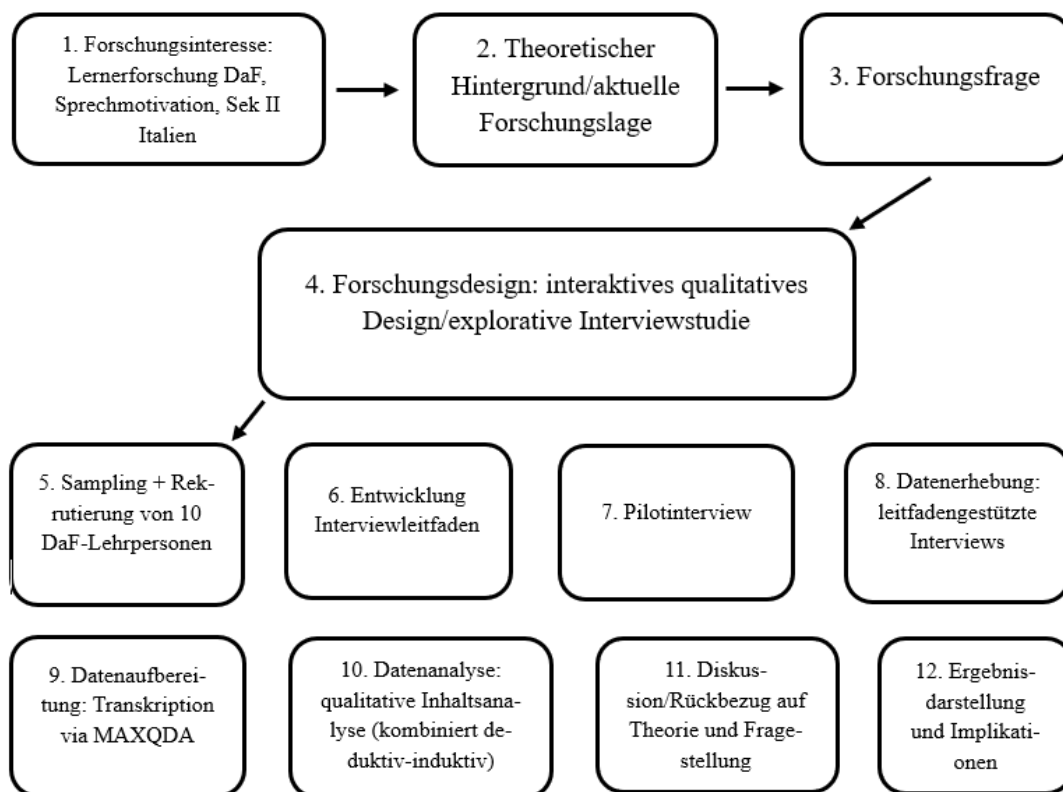


Abbildung 4: Forschungsschema

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Motivation als Untersuchungsgegenstand

Die für diese Arbeit besonders relevanten Forscher:innen Dörnyei und Ushioda (siehe Kapitel 2.2.2) betonen, dass die Untersuchung von Lernmotivation forschungspraktisch besonders ergiebig, zugleich aber methodisch anspruchsvoll ist. Motivation wird als innerer Prozess gefasst und entzieht sich unmittelbarer Beobachtung, sie lässt sich nur über „vermittelbare Hinweise“ erschließen, demnach etwa über verbale Selbstausskünfte, beobachtbares Verhalten oder andere indirekte Indikatoren. (2021, S. 178-179) In der vorliegenden Arbeit werden diese Indikatoren nicht aus Sicht der Schüler:innen selbst, sondern aus Perspektive der Lehrenden erhoben: Mittels halbstandardisierter, leitfadengestützter Interviews äußern sich Lehrpersonen zur von ihnen wahrgenommenen Sprechmotivation ihrer Lerngruppen.

Die so gewonnenen Aussagen sind somit als doppelt vermittelt aufzufassen: Zum einen, weil Motivation selbst nicht direkt messbar ist, zum anderen, weil sie hier durch die Wahrnehmungs- und Deutungsfilter der Lehrkräfte hindurch artikuliert wird. In Übereinstimmung mit Dörnyei und Ushioda (2021, S. 179) wird Motivation dabei als ein vielschichtiges, nicht eindimensionales Konstrukt verstanden, das unter anderem Zielvorstellungen, wahrgenommene Nützlichkeit des Faches, Selbstwirksamkeitserleben und emotionale Einstellungen umfasst. Entsprechend wurden die Leitfadenfragen so gestaltet, dass unterschiedliche Facetten der Sprechmotivation im DaF-Unterricht thematisiert werden können. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass die Interviewdaten nur Teilbereiche der motivationalen Realität der Schüler:innen abbilden können.

Hinzu kommt, dass Motivation dynamisch ist und sich im Zeitverlauf sowie in Abhängigkeit von Erfahrungen, Unterrichtssituationen und Kontextbedingungen verändert. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 179) Die vorliegende Untersuchung, die auf einmalig erhobenen Interviews basiert, kann daher nur eine Momentaufnahme der motivationalen Lage der Lernenden aus Sicht der Lehrkräfte rekonstruieren. Die berichteten Einstellungen und Einschätzungen werden entsprechend als situativ gebundene Bewertungen verstanden und nicht als stabile Eigenschaften der Lernenden interpretiert.

Damit ergänzen sich die Überlegungen von Dörnyei und Ushioda mit jenen von Herzmann und König (2023, S. 22): Während erstere die Komplexität und Dynamik motivationaler Prozesse betonen, rücken Herzmann und König die Deutungsleistungen der Beteiligten in den Vordergrund. Qualitative Forschung versteht soziale Wirklichkeit demnach nicht als gegeben, sondern als Resultat von Sinnzuschreibungen und Handlungen. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, Unterricht und darin stattfindende Prozesse wie Sprechmotivation als kommunikative und interaktive Geschehen zu betrachten. Das vorliegende Forschungsdesign folgt daher dieser Logik, indem es darauf zielt, die Deutungen der Lehrkräfte zu erschließen, also zu rekonstruieren, welche Bedeutungen sie Sprechmotivation zuschreiben, welche Bedingungen sie als förderlich oder hemmend erleben und wie sie ihr eigenes Unterrichtshandeln in diesem Zusammenhang verstehen.

5.2.2 Sampling und Feldzugang

In der qualitativen Forschung zielt Sampling nach Grum und Legutke (2022, S. 91–94) primär auf inhaltliche Passung zur Forschungsfrage. Entscheidend ist, ob die ausgewählten Fälle die interessierenden Phänomene möglichst differenziert sichtbar machen können. Sie unterscheiden dabei drei Ebenen von Samplingentscheidungen: (1) Festlegung der Stichprobe für die Datenerhebung, (2) Auswahl und Fokussierung von Daten im Auswertungsprozess und (3) Entscheidung, welche Befunde in welcher Form präsentiert werden.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Stichprobe kriteriengeleitet, zugleich aber deutlich durch Zugangs- und Machbarkeitsbedingungen geprägt ist. Einschlusskriterium war, dass die Lehrpersonen Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1–B2 an italienischen Sekundarschulen unterrichten, entweder als reguläre DaF-Lehrkräfte oder als Konversationslehrkräfte. Ausgangspunkt bildete die Tätigkeit der Forscherin als Sprachassistentin an einem *liceo linguistico*, zunächst wurden daher jene Lehrpersonen einbezogen, zu denen bereits ein institutionell etablierter Kontakt bestand. In einem zweiten Schritt wurden weitere potenzielle Interviewpartner:innen über ein Schneeballverfahren gewonnen, indem kontaktierte Lehrkräfte Kolleg:innen vermittelten und andere deutschsprachige Sprachassistent:innen ihre schulischen Netzwerke öffneten.

Die Datengrundlage dieser Arbeit bilden demnach leitfadengestützte Interviews mit zehn Lehrpersonen, die Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1 bis B2 im italienischen Schulsystem unterrichten. Sieben der Befragten sind reguläre DaF-Lehrkräfte, drei weitere sind als Konversationslehrkräfte der Fremdsprache Deutsch tätig. Im italienischen Schulsystem arbeiten Konversationslehrer:innen mit den regulären Sprachlehrer:innen zusammen. Ihre Aufgabe wird jedoch ausdrücklich von jenen der regulären DaF-Lehrpersonen abgegrenzt, sie sollen demnach weder Grammatik noch Literatur systematisch unterrichten, sondern sich als Modell mündlicher Kommunikation und als Expert:innen für die Alltags- und Kulturwirklichkeit der Zielländer präsentieren und so vor allem die mündliche Interaktion und die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens stärken. (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2017, D.M. 259/2017, Tabella B;) Vor diesem Hintergrund ist es als besondere Stärke der Stichprobe zu werten, dass neben sieben regulären DaF-Lehrkräften auch drei Konversationslehrerinnen für Deutsch einbezogen wurden. Immerhin verfügen diese über

ein spezifisch auf mündliche Interaktion ausgerichtetes Profil. Es wird angenommen, dass ihre Perspektiven erlauben, Sprechmotivation und Sprechhemmungen aus einem besonders stark sprechorientierten Blickwinkel zu beleuchten und die in dieser Arbeit untersuchten Förderstrategien differenzierter zu erfassen.

Die Lehrpersonen unterrichten an unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I und II. Die Stichprobe umfasst fünf Lehrkräfte aus Umbrien sowie jeweils eine Lehrkraft aus der Toskana, dem Piemont, der Lombardei, Apulien und Latium. Damit werden verschiedene regionale und institutionelle Kontexte sichtbar, ohne jedoch statistische Repräsentativität anzustreben.

5.2.3 Leitfadengestützte Interviews

Für die Datenerhebung wurden leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews mit offenen Fragen gewählt. Albert und Marx (2025, S. 67–69) betonen, dass offene Interviews in der qualitativen Forschung besonders geeignet sind, um sichtbar werden zu lassen, welche Themen, Unterscheidungen und Bewertungen aus Sicht der Befragten in einem Feld tatsächlich relevant sind. In frühen, eher explorativen Phasen einer Untersuchung können sie helfen, zentrale Themenbereiche und typische Antwortmuster zu identifizieren sowie eine sinnvolle Reihenfolge von Fragen zu entwickeln, bevor eine systematischere Auswertung erfolgt.

Für die vorliegende Masterarbeit ist dieser offene, explorative Charakter zentral. Zwar sind die leitfadengestützten Interviews durch vorbereitete Fragen strukturiert, doch erhalten die Lehrkräfte bewusst viel Raum für eigene Schwerpunkte, Beispiele und Ergänzungen. Die Fragen sind so formuliert, dass Lehrpersonen ihre Erfahrungen mit der Sprechmotivation ihrer Schüler:innen, förderliche und hemmende Faktoren sowie konkrete Unterrichtssituationen in eigenen Worten schildern können. Damit fügt sich das Design in jenes Verständnis empirischer Forschung ein, das Schramm (2022, S. 50-52) als Vielfalt möglicher Mischformen zwischen prototypisch quantitativen und prototypisch qualitativen Designs beschreibt: Die Untersuchung kann als explorativ eingestuft werden, nutzt zugleich jedoch auch den systematisierende Effekt eines Leitfadens.

Qualitative Interviews lassen sich grundsätzlich als gezielte Gespräche fassen, in denen verbale Äußerungen im Zentrum stehen und in einer unmittelbaren Face-to-Face-Situation hervorgebracht werden. Anders als bei schriftlichen Fragebögen ist diese

Gesprächssituation sozial eingebettet: Interviewer:in und Befragte:r beeinflussen sich wechselseitig, bringen Erwartungen mit, reagieren aufeinander und gestalten den Verlauf des Gesprächs aktiv mit, etwa über Frageformulierung, Antwortstil, nonverbale Signale oder situative Rahmenbedingungen. (Aeppli et al., 2023, S. 179) Für die vorliegende Arbeit ist diese interaktive Qualität entscheidend, weil es darum geht, wie Lehrpersonen Sprechmotivation im DaF-Unterricht deuten und aus ihrer Berufspraxis heraus beschreiben. Diese Deutungen lassen sich in einem flexiblen Gesprächskontext deutlich reichhaltiger und nuancierter erfassen als über standardisierte Antwortvorgaben.

Ergänzend hebt Stadler Elmer (2023, S. 180) als weiteren wichtigen Aspekt qualitativer Interviews die Möglichkeit hervor, gezielt auf individuelle Erfahrungen, Bewertungen und Meinungen einzugehen, Rückfragen zu stellen, Verständnisschwierigkeiten zu klären und sich sprachlich an das Gegenüber anzupassen. Breakwell (2002) bezeichnet das Interview daher treffend als „ein praktisch unendlich flexibles Forschungsinstrument“ (zit. nach Stadler Elmer, 2023, S. 180). Diese Flexibilität ist für die vorliegende Untersuchung besonders relevant, da Lehrkräfte je nach Schulkontext, Klassenzusammensetzung und persönlichem Berufsverständnis sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Sprechmotivation machen. Durch offene Nachfragen können im Gespräch gerade jene Aspekte sichtbar werden, die in einem starr strukturierten Instrument nicht antizipiert worden wären, wie etwa unerwartete Einflussfaktoren, schulorganisatorische Besonderheiten oder subjektive Einschätzungen zu Prüfungsformaten.

Leitfadengestützte Interviews scheinen für die hier vorliegende Forschung als geeignetes Erhebungsinstrument, da sie eine vorbereitete thematische Struktur (Fragen, Leitfragen, Themenblöcke) mit einer flexiblen Gesprächsführung verbinden, die sich an der jeweiligen befragten Person und dem tatsächlichen Gesprächsverlauf orientiert. (Stadler Elmer, 2023, S. 181–182) Hier wird dieser Ansatz durch einen halbstandardisierten Leitfaden umgesetzt: Für alle Lehrkräfte sind zentrale Themen vorgegeben (zum Beispiel Einschätzungen zur Sprechmotivation, förderliche und hemmende Faktoren, konkrete Unterrichtssituationen, Bedeutung des Sprechens im italienischen Schulsystem), gleichzeitig bleibt aber Raum, auf individuelle Schwerpunktsetzungen, Beispiele und Nachfragen einzugehen. So wird gewährleistet, dass zum einen eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews besteht, zum anderen spezifische Erfahrungen und Perspektiven der einzelnen Lehrpersonen sichtbar gemacht werden.

Schließlich ist auch die von Stadler Elmer (2023, S. 180) hervorgehobene asymmetrische Interessenslage des wissenschaftlichen Interviews für die vorliegende Untersuchung relevant: Die Forschende interessiert sich in der Regel stärker für den Gesprächsinhalt als die befragte Person. Im Kontext dieser Arbeit bedeutet dies, dass die Interviewführung besonders darauf achten muss, eine offene, wertschätzende Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der Lehrkräfte ihre Einschätzungen zur Sprechmotivation ihrer Schüler:innen ohne Rechtfertigungsdruck artikulieren können. Die Wahl halbstrukturierter Leitfadeninterviews soll diesem Anspruch Rechnung tragen, indem sie einerseits einen klaren thematischen Rahmen vorgibt, andererseits aber genügend Flexibilität lässt, um auf die Erfahrungen, Sprache und Deutungsmuster der Lehrpersonen einzugehen.

5.2.4 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Leitfaden des zentralen Erhebungsinstruments der Untersuchung, ein leitfadengestütztes Interview, wurde in Anlehnung an die Empfehlungen von Albert und Marx (2025, S. 74–75) entwickelt, wonach die thematische Klärung, die Bestimmung der Zielgruppe, die Wahl geeigneter Fragearten sowie Formulierung und Reihenfolge der Fragen systematisch aufeinander zu beziehen sind. Ausgehend von einer Sichtung des Forschungsstandes zur Sprechmotivation und zu affektiven Faktoren im Fremdsprachenunterricht (siehe beispielsweise Fischer 2005; Riemer 2016a) wurden zentrale Dimensionen identifiziert, die aus Lehrkraftperspektive für die Förderung von Sprechmotivation relevant sind. Der Leitfaden verbindet deshalb (1) eine Einordnung der Ausgangslage im konkreten schulischen Kontext, (2) die Erhebung wahrgenommener förderlicher und hemmender Einflussfaktoren sowie (3) die Rekonstruktion konkreter didaktischer Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen (etwa Feedback, Atmosphäre, Materialien). Die Fragen sind überwiegend offen formuliert und als Erzählaufforderungen angelegt, um Erfahrungswissen, Begründungen und Beispiele anzuregen. Zugleich sollen Nachfragen eine ausreichende inhaltliche Abdeckung sichern. Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen wurden zwar vorbereitet, jedoch bewusst nicht als inhaltlicher Kern des Leitfadens verstanden, sondern als flexible Gesprächsführungselemente zur potenziellen Vertiefung, Präzisierung und Strukturierung.

Die Reihenfolge der Grundfragen folgt einer inhaltlichen Strukturierung, die den Gesprächseinstieg erleichtern und zugleich einen roten Faden sicherstellen soll. Der Leitfaden beginnt mit einer vergleichsweise leicht zu beantwortenden Einordnungsfrage

zur Sprechkompetenz (Frage 1), obwohl die Untersuchung explizit Sprechmotivation fokussiert. Allerdings wurde davon ausgegangen, dass Lehrer:innen in der Regel über routinierte Beobachtungen zum Leistungsstand ihrer Lerngruppen verfügen und zu Beginn ohne Rechtfertigungsdruck aus der Praxis berichten können. Inhaltlich dient diese Einstiegsfrage als Orientierungsrahmen für die späteren Aussagen zur Sprechmotivation, weil Sprechkompetenz, Unterrichtszeit, Prüfungsrelevanz und Klassengröße im schulischen Alltag den Handlungsspielraum und die Erwartungshaltungen gegenüber mündlicher Produktion mitstrukturieren. Konkret formuliert, indem die Lehrkraft zunächst den Stellenwert des Sprechens im italienischen Schulsystem, die Relation zu anderen Fertigkeiten sowie Unterschiede nach Sprachniveaus beschreibt, wird ein gemeinsamer Bezugsrahmen geschaffen, der spätere Motivationsaussagen interpretierbar macht. Gleichzeitig erlaubt diese Frage, mögliche Störfaktoren mitzudenken: Eine geringe Sprechmotivation kann mit niedriger Kompetenz einhergehen, aber auch bei kompetenten Lernenden auftreten.

An diese Einordnung schließt die zweite Grundfrage an („Welche Faktoren wirken sich Ihrer Meinung nach positiv auf die Sprechbereitschaft von Schüler:innen aus?“), die den Übergang zum Kernkonstrukt der Studie darstellt. Die Frage ist bewusst breit formuliert, um die Lehrkraftperspektive nicht vorschnell auf einzelne Theorien oder Variablen festzulegen, und zugleich anschlussfähig an motivationsbezogene Differenzierungen (zum Beispiel interne/externe Motivation) zu bleiben. Ziel ist es, förderliche Bedingungen aus Sicht der Befragten zu sammeln und zu gewichten, etwa Aspekte der Lernumgebung, der Unterrichtsorganisation, der Beziehungsgestaltung oder der Aufgabenformate. Die im Leitfaden vorgesehenen Bezugspunkte (Klassenklima, Klassendynamik, Einstellung zur Zielsprache, Lehrer-Schüler-Beziehung) dienen dabei nicht als starres Raster, sondern als inhaltliche Sicherung, damit neben individuellen Merkmalen der Schüler:innen auch sozial-interaktive und kontextuelle Faktoren zur Sprache kommen.

Die dritte Grundfrage („Welche Faktoren könnten Ihrer Meinung nach sprechhemmend wirken, eventuell sogar zu einer Sprechangst führen?“) ist als Gegenstück zur zweiten Frage konzipiert und ermöglicht eine systematische Kontrastierung förderlicher und hemmender Einflussfaktoren. Mithilfe dieser Frage sollen Barrieren identifiziert werden, welche die Sprechmotivation mindern, und dabei auch stärkere Ausprägungen wie Sprechangst als mögliches Kontinuum mitgedacht werden. Die vorgesehenen Aspekte

(Klassendynamik, emotionale Verfassung, Lehrer-Schüler-Beziehung) dienen dazu, neben kognitiv-performativen Ursachen (wie Unsicherheit über Grammatik/Wortschatz) auch psychosoziale und emotionale Dimensionen zu erfassen. Die Ergänzung nach typischen Situationen, in denen Sprechangst besonders häufig vorkommt, zielt darauf, konkrete Auslöser zu rekonstruieren, was später mit didaktischen Entscheidungen in Verbindung gesetzt werden kann.

Auf Basis dieser Bedingungsanalyse folgt die vierte Grundfrage („Welche Methoden oder Aktivitäten verwenden Sie in Ihrem Unterricht, um Schüler:innen zum Sprechen zu motivieren?“). Sie verschiebt den Fokus vom Beschreiben und Erklären hin zum didaktischen Handeln und zielt darauf, konkrete Förderpraktiken zu erfassen, welche die befragten Lehrerinnen zur Steigerung der Sprechmotivation einsetzen. Die Frage ist absichtlich praxisnah formuliert, um nicht nur allgemeine Prinzipien zu erhalten, sondern nachvollziehbare Unterrichtsroutinen: Wie sieht eine typische Sprechaktivität aus, wie wird sie angeleitet, welche Materialien werden genutzt, welche Formate bewähren sich und welche weniger. Die im Leitfaden angelegte Differenzierung nach Niveaustufen ist insofern zentral, als Sprechmotivation bei Anfänger:innen einer Hypothese dieser Arbeit folgend häufig stärker von sprachlichen Ressourcen und Sicherheitsbedürfnissen abhängig ist, während bei fortgeschritteneren Lerner:innen stärker interaktive, identitätsbezogene oder leistungsbezogene Faktoren relevant werden können.

Die fünfte Grundfrage („Haben Sie den Eindruck, dass manche Schüler:innen Strategien nutzen, um sich zum Sprechen zu motivieren bzw. ihre Hemmungen zu überwinden?“) ergänzt die lehrkraftzentrierte Förderperspektive um die Lernendenperspektive, allerdings weiterhin vermittelt über die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Abgezielt wird dabei darauf, Sprechmotivation nicht ausschließlich als Ergebnis von Unterrichtsgestaltung zu verstehen, sondern auch als etwas, das Lernende aktiv regulieren können. Lehrkräfte können beschreiben, ob Strategien spontan entstehen, ob sie durch bestimmte Aufgabenformate angeregt werden oder ob sie als explizite Lernstrategien vermittelt werden.

Weiters fokussiert die sechste Grundfrage („Wie und wann geben Sie Rückmeldung, wenn Schüler:innen sprechen?“) Feedback als essenziellen didaktischen Hebel, der sowohl Kompetenzentwicklung als auch Sprechmotivation beeinflussen kann. Angestrebt wird, nicht nur zu erfassen, ob Feedback gegeben wird, sondern wie es gestaltet ist. Durch die Frage nach Situationen ohne Feedback wird zudem erfasst, ob

Lehrkräfte geschützte Räume schaffen, in denen kommunikatives Gelingen wichtiger ist als Korrektheit, was wiederum in direktem Bezug zur Sprechmotivation steht.

Abschließend richten die letzten beiden Grundfragen den Blick zunächst auf die Gestaltung des Unterrichtsklimas und schließen daraufhin bewusst offen ab. Die siebte Frage („Wie gestalten Sie eine positive Atmosphäre, in der sich die Schüler:innen trauen, auf Deutsch zu sprechen?“) erfasst, welche konkreten Maßnahmen Lehrkräfte zur Förderung eines unterstützenden Settings einsetzen. Die achte Frage („Möchten Sie noch etwas ergänzen, was Ihnen im Zusammenhang mit dem Sprechen einfällt?“) dient als offene Abschlussfrage, um zusätzliche, im Leitfaden nicht abgedeckte Aspekte zu ermöglichen, individuelle Schwerpunktsetzungen sichtbar zu machen und das Interview inhaltlich abzurunden.

Der Leitfaden wurde in einem ersten Gespräch erprobt, das zugleich als Pilotinterview fungierte. Da sich keine Verständlichkeits- oder Strukturprobleme zeigten, waren keine inhaltlichen Anpassungen erforderlich. Das Interview wurde daher in den Korpus aufgenommen. Die endgültige Fassung des Leitfadens ist im Anhang dokumentiert.

5.3 Datenaufbereitung

Die vorliegende Masterarbeit ist im qualitativ-empirischen Forschungsverständnis verortet. Herzmann und König (2023, S. 22) betonen, dass qualitative Forschung soziale Wirklichkeit als Ergebnis von Deutungen und Handlungen der Beteiligten fasst. Für den schulischen Kontext heißt das, Unterricht und Prozesse wie Sprechmotivation nicht nur als messbare Größen, sondern als Sinnzuschreibungen zu betrachten, die Lehrpersonen und Schüler:innen im Alltagshandeln fortlaufend herstellen. Vor diesem Hintergrund soll es nachvollziehbar sein, dass die Datenaufbereitung auf eine möglichst genaue, aber forschungsleitende Erfassung dieser Deutungen zielt.

Die Interviews wurden mit Einwilligung der Lehrkräfte audioaufgezeichnet, vollständig transkribiert und anschließend in MAXQDA weiterverarbeitet. In Anlehnung an Rädiker und Kuckartz (2019, S. 24, 26) wurde jedes Interview als eigenes Dokument angelegt, was den Vergleich zwischen Interviews und die Bildung von Gruppen (zum Beispiel nach Rolle der Lehrkraft) erleichtert. Bereits vor der Analyse wurden die Namen der Befragten in den Transkripten durch Abkürzungen ersetzt, demnach wurden alle Interviewten

pseudonymisiert und mit Kürzeln wie „IP1“ (Interviewpartnerin 1) bezeichnet (alle Befragten sind weiblich; siehe Anhang).

Die Transkriptionsregeln orientieren sich an den Empfehlungen von Rädiker und Kuckartz. (2019, S. 44–45) Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz wiedergegeben, ein Sprecherwechsel durch eine Leerzeile markiert. Die Äußerungen der interviewenden Person werden mit „I:“, die Beiträge der Befragten mit Kürzeln wie „IP1:“ eingeleitet. Bei der expliziten Nennung von spezifischen Schulen oder Lehrpersonen werden diese Namen durch ein „X“ ersetzt. Zur besseren Orientierung sind die Kennzeichnungen der Sprecherinnen im Transkript fett gesetzt. Weiters erfolgt die Verschriftlichung wörtlich, jedoch nicht in lautsprachlicher Orthografie, sondern in einer an das Hochdeutsche angepassten Schreibweise. Dialektale Äußerungen werden so präzise wie möglich ins Standarddeutsche übertragen. Darüber hinaus werden Sprache und Interpunktion an schriftsprachliche Konventionen angenähert, grammatikalische Besonderheiten oder ungebräuchliche Wortstellungen jedoch nicht korrigiert, sondern als Teil der Äußerungen beibehalten. Zudem werden besondere Betonungen durch Unterstreichung markiert. Außerdem soll darüber informiert werden, dass zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin (zum Beispiel „mhm“ oder „ja“) nur dann transkribiert werden, wenn sie den Redefluss der Befragten merklich unterbrechen. Unverständliche Stellen werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet.

Die Transkription der Interviews wurde vollständig von der Forscherin selbst durchgeführt. Da die Arbeit ohne zusätzliche Mitarbeitende entstand, erfolgte kein systematisches Gegenlesen durch eine zweite Person. Um dennoch eine hohe Genauigkeit zu gewährleisten, wurden die Audioaufnahmen mehrfach angehört und problematische Stellen während der Transkription wiederholt überprüft.

Wichtig ist weiters die Entscheidung, dass italienische Begriffe, Eigennamen und schulische Bezeichnungen im Transkript bewusst im Original belassen wurden, da sie den institutionellen und kulturellen Kontext der Aussagen widerspiegeln. Wo dies für das Verständnis erforderlich ist, werden allerdings entsprechende Übersetzungen oder Erläuterungen in der Ergebnisdarstellung ergänzt.

Außerdem werden die erhobenen Interviewdaten passwortgeschützt auf der u:cloud der Universität Wien gespeichert und zusätzlich im Auswertungsprogramm MAXQDA

verwaltet. Die Audioaufnahmen wurden zunächst über ein Mobiltelefon erstellt, dort temporär abgelegt und nach der Übertragung in die u:cloud vollständig gelöscht.

Bezüglich der Wahl der Auswertungssoftware, beruht die Entscheidung für MAXQDA sowohl auf inhaltlich-methodischen als auch auf pragmatischen Erwägungen. Aus einer forschungsmethodischen Perspektive ermöglicht QDA-Software eine systematische und transparente Auswertung qualitativer Interviews, wie sie Kuckartz und Rädiker als zentrales Qualitätsmerkmal empirischer Forschung hervorheben: Eine systematische Analyse liege dann vor, „dass alle für die Forschungsfragen relevanten erhobenen Interviews in die Analyse einbezogen werden“, dass sie in vergleichbarer Weise bearbeitet werden und dass der gesamte Analyseprozess offen gelegt werde. (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 14-15) MAXQDA bietet hierfür geeignete Funktionen, etwa den Aufbau und die Verwaltung hierarchischer Kategoriensysteme, mehrstufige Codierprozesse, umfangreiche Memo- und Kommentarmöglichkeiten sowie *text retrieval*-Werkzeuge, mit denen thematisch verwandte Textstellen interview- und fallübergreifend zusammengeführt werden können. (Kuckartz & Rädiker, 2019, S. 163–200) Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Verbindung zwischen Originaldaten, Codes, Anmerkungen und Auswertungsschritten jederzeit rekonstruierbar bleibt, wodurch die Nachvollziehbarkeit der Analyse gestützt wird. Für die vorliegende Arbeit kommt hinzu, dass die Forscherin bereits Vorerfahrungen im Umgang mit MAXQDA mitbringt und die Software in vergleichbaren qualitativ-empirischen Studien der Fremdsprachendidaktik häufig eingesetzt wird. Die Wahl von MAXQDA reduziert somit den technischen Einarbeitungsaufwand und unterstützt zugleich einen regelgeleiteten, transparent dokumentierten Analyseprozess der leitfadengestützten Interviews.

5.4 Datenanalyse

5.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsverfahren wurde die *Qualitative Inhaltsanalyse* gewählt. Herzmann und König (2023, S. 69–70) betonen, dass sich mithilfe dieses Verfahrens textbasierte Daten wie transkribierte Interviews systematisch, nachvollziehbar und theoriebezogen bearbeiten lassen. Die Qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es, inhaltliche Schwerpunkte, hier bezogen auf die von Lehrkräften wahrgenommene Sprechmotivation und deren Bedingungen, eng an der Forschungsfrage orientiert herauszuarbeiten. Zugleich ist sie in der DaF-bezogenen Forschung ein etabliertes Verfahren, was die Anschlussfähigkeit der Untersuchung an bestehende Studien erhöhen soll.

Mayring (2016, S. 114) bringt das Grundprinzip prägnant auf den Punkt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet.“ In neueren Arbeiten (Mayring, 2022, S. 21-22) unterstreicht er zudem, dass Qualitative Inhaltsanalyse als qualitativ orientierte Inhaltsanalyse verstanden werden kann, in der qualitative und, je nach Zielsetzung, auch quantitative Analyseschritte kombiniert werden können. Entscheidend sei dabei, dass am Beginn stets ein qualitativer Schritt der Begriffs- und Kategorienbildung steht und die Ergebnisse am Ende qualitativ interpretiert werden.

An diesem Punkt muss betont werden, dass in der vorliegenden Arbeit die Qualitative Inhaltsanalyse ausschließlich im qualitativen Sinne genutzt wird: Quantifizierende Auswertungen werden nicht angestrebt, im Zentrum stehen ausschließlich inhaltliche Strukturierung und Interpretation der Lehrkräfteaussagen zur Sprechmotivation.

Weiters zeigen Burwitz-Melzer und Steininger (2022, S. 281-282), dass sich in der fremdsprachendidaktischen Forschung insbesondere die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse etabliert hat. Sie zielt dabei auf Strukturierung und Reduktion der Daten, wobei Kategorien deduktiv, induktiv oder in einer Mischform gebildet werden können. Häufig werden zunächst grobe Hauptkategorien (zum Beispiel entlang der Themen eines Interviewleitfadens) angelegt, die in mehreren Arbeitsschritten am Material verfeinert und ausdifferenziert werden. Genau diesem Vorgehen folgt die vorliegende Studie.

5.4.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Ausgangspunkt des Analyseverfahrens ist ein Kategoriensystem, das eng an der Forschungsfrage und am inhaltlichen Fokus der Studie ansetzt: Wie nehmen Lehrpersonen Sprechmotivation wahr und welche Bedingungen beschreiben sie als förderlich oder hemmend? Aufbau und Weiterentwicklung dieses Systems folgen einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen, wie es in der Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse wiederholt empfohlen wird (siehe Mayring, 2022; Burwitz-Melzer & Steininger, 2022; Rädiker & Kuckartz, 2019).

Zunächst wurden auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds (insbesondere das L2 Motivational Self System nach Dörnyei sowie Prädiktoren für Sprechmotivation und Sprechhemmungen) und der Struktur des Interviewleitfadens übergeordnete Kategorien festgelegt. In MAXQDA wurde dazu ein hierarchisches Kategoriensystem aufgebaut, das Haupt- und Subkategorien umfasst. Rädiker und Kuckartz (2019, S. 97–99) heben hervor,

dass ein solcher hierarchischer Codebaum gegenüber einer linearen Liste eine deutlich bessere Übersichtlichkeit ermöglicht und es erlaubt, thematisch zusammengehörige Codes zu bündeln und gezielt nach Überschneidungen zu suchen, ein Vorteil, der für die Rekonstruktion komplexer Zusammenhänge der Sprechmotivation besonders bedeutsam ist.

Vor Beginn der Codierung wurden entlang der Leitfadenstruktur vier Hauptkategorien als Obercodes angelegt:

- Wahrnehmung von Sprechen und Prüfungsrelevanz
- Förderliche Einflussfaktoren auf Sprechmotivation
- Hemmende Einflussfaktoren auf Sprechmotivation
- Lehrerverhalten und didaktische Strategien

Der erste Obercode erfasst dabei primär Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen etwa den Stellenwert von Mündlichkeit oder die wahrgenommene Gewichtung der Maturità. Im Verlauf der Codierung zeigte sich außerdem, dass Aussagen zu institutionellen, curricularen und prüfungsbezogenen Rahmenbedingungen nicht lediglich als Randaspekt innerhalb dieser Oberkategorien auftraten, sondern wiederkehrend als eigenständiger Erklärungszusammenhang thematisiert wurden. Entsprechend wurde „Institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen“ als zusätzliche Hauptkategorie induktiv ergänzt und in der weiteren Analyse als eigenständiger Ergebnisbereich gebündelt. So wurden etwa Passagen, in welchen Lehrkräfte Klassenraumstrukturen oder Maturità-Vorgaben als Rahmen für Sprechpraxis beschreiben, nicht als Unteraspekt einzelner didaktischer Strategien codiert, sondern dem Obercode „Institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen“ zugeordnet. Hier werden demnach strukturelle Bedingungen wie beispielsweise Ressourcenstrukturen oder konkrete Prüfungsformate, welche als Kontext die Umsetzung sprechförderlicher Praxis rahmen, gebündelt.

Im nächsten Schritt wurden im Codierprozess diesen Oberkategorien sukzessive Subkategorien zugeordnet, die unmittelbar aus dem Material hervorgingen. Beispiele hierfür sind mitunter „Klassendynamik“ oder „Lehrer-Schüler-Beziehung“ unterhalb der Kategorie Einflussfaktoren, ebenso wie spezifische Aufgabenformate oder Rückmeldungspraktiken unterhalb der Kategorie Lehrerverhalten. Diese Vorgehensweise entspricht im Sinne Burwitz-Melzer und Steininger (2022, S. 282–283) einer Mischform

aus deduktiver und induktiver Inhaltsanalyse: Theoretisch fundierte und leitfadenbasierte Kategorien werden durch am Material gewonnene Subcodes ergänzt. Die Entscheidung, einen zusätzlichen Obercode einzuführen, wurde dann getroffen, wenn ein Themenbereich in mehreren Interviews wiederkehrte, nicht sinnvoll einer einzelnen Leitfadenfrage zuzuordnen war und als übergeordneter Kontext die Deutung mehrerer inhaltlicher Bereiche strukturierte. Unter diesen Bedingungen wurden „Institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen“ als eigenständige Hauptkategorie ergänzt.

Anzumerken ist auch das Bewusstsein, dass diese Untersuchung von einer einzelnen Forscherin durchgeführt wird, daher ist die von Kuckartz empfohlene besondere Sorgfalt bei der Kategorienbildung besonders relevant. In Anlehnung an seine Forderung nach „mehreren Korrekturschleifen“ wurden ausgewählte Interviews und Codierungen zu einem späteren Zeitpunkt erneut gelesen und überprüft. Wo sich Unklarheiten oder Überschneidungen zeigten, wurden Kategorien geschärft, zusammengeführt oder neu gebildet. (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 282)

5.4.3 Codierprozess und Auswertung

Im eigentlichen Codierprozess wurde das deduktiv entwickelte Kategoriensystem nicht starr beibehalten, sondern iterativ datengesteuert weiterentwickelt. (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 102–103) Dies betraf insbesondere die Ergänzung eines eigenständigen Obercodes zu institutionellen, curricularen und prüfungsbezogenen Rahmenbedingungen, der sich im Datenmaterial als wiederkehrender, leitfadenübergreifender Erklärungszusammenhang erwies. Da diese Passagen mehrere Leitfadenthemen anschnitten, wurde der Bereich in der Ergebnisdarstellung als eigenständiger Kontextblock gebündelt (siehe Kapitel 6.6). Die übrige Ergebnisdarstellung orientiert sich in ihrer Gliederung an der leitfadenbezogenen Themenabfolge, um die Forschungsfragen systematisch zu beantworten (Kapitel 6.1-6.5).

Weiters wurden nach einer offenen Lektüre aller Transkripte die Interviews abschnittsweise in MAXQDA codiert. Codieren bedeutet hier, im Sinne von Burwitz-Melzer und Steininger, das systematische Durchsuchen des Materials nach themengleichen Passagen, in denen ein Phänomen als Repräsentation einer Kategorie erkennbar wird. Diese Textstellen werden als Codings markiert und dem jeweiligen Code zugewiesen. (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 285-286)

Wann immer in den Aussagen Phänomene sichtbar wurden, die von den bestehenden Codes nicht angemessen erfasst wurden, wurden zusätzliche Subkategorien eingeführt oder bestehende Kategorien in ihrer Abgrenzung geschärft. Zugleich wurden Codierregeln und knappe Definitionen zu den Kategorien in Codiermemos festgehalten, um die Zuordnung von Textstellen möglichst transparent und konsistent zu gestalten. Dies entspricht der Forderung von Herzmann und König (2023, S. 71) nach klaren Definitions- und Codierregeln sowie aussagekräftigen Ankerbeispielen, um eine intersubjektiv nachvollziehbare Auswertung zu gewährleisten.

MAXQDA fungierte dabei primär als Datenbank, in der Codes, Codings und Memos verwaltet und über die Funktion des *text retrieval* thematisch zusammengehörige Textsegmente fallübergreifend verglichen werden konnten. (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 285–286) Auf dieser Basis wurden im Sinne einer themenorientierten Inhaltsanalyse Muster, Kontraste und wiederkehrende Argumentationslinien herausgearbeitet, zum Beispiel typische Konstellationen, in denen Lehrer:innen Sprechmotivation als besonders gefährdet erleben, oder wiederkehrende Kombinationen von günstigen Rahmenbedingungen und als wirksam beschriebenen Förderstrategien.

Weiters weisen Grum und Legutke (2022, S. 92–94) darauf hin, dass Entscheidungen bezüglich des Samplings im qualitativen Forschungsprozess auch die Auswahl und Tiefenbearbeitung von Materialausschnitten betreffen. In Anlehnung an das dort diskutierte Konzept des *theoretical sampling* wurden im Auswertungsprozess daher insbesondere jene Interviewpassagen vertieft analysiert und in der Ergebnisdarstellung hervorgehoben, die in besonderer Weise auf die Forschungsfragen und Hypothesen Bezug nehmen. Die Fall- und Segmentauswahl folgte damit Relevanzkriterien im Sinne von Caspari et al. (2022, S. 94): Priorisiert wurden solche Befunde, die den Kern der Fragestellung beleuchten und einen vertieften Einblick in Denkweisen und Einstellungen der Befragten erlauben, während weniger zentrale Aspekte verkürzt dargestellt oder in den Hintergrund gerückt werden.

Zusammenfassend richtet die Qualitative Inhaltsanalyse den Blick vor allem auf die manifesten Bedeutungen der Aussagen, also auf das, was Lehrkräfte explizit schildern, bewerten und begründen. Durch die systematische Anwendung des Kategoriensystems können die Interviews verschiedener Lehrpersonen miteinander verglichen und verdichtet werden. Auf dieser Grundlage sollen sich typische förderliche und hemmende Faktoren

der Sprechmotivation im DaF-Unterricht identifizieren und im Hinblick auf die Forschungsfragen strukturiert darstellen lassen. (Herzmann & König, 2023, S. 71–72).

5.5 Gütekriterien, Limitationen und ethische Überlegungen

5.5.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gemäß Schmelter (2014, S. 33) sind Gütekriterien „normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen.“, weshalb im folgenden Abschnitt die für diese Arbeit relevanten Gütekriterien beschrieben werden. Für qualitative Ansätze bedeutet dies zugleich, dass klassische Kriterien quantitativer Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einfach übernommen werden können, sondern in gegenstands- und methodenangemessene Prinzipien überführt werden müssen, die der zentralen Rolle von Subjektivität, Kontextgebundenheit und interpretativen Verfahren Rechnung tragen. Darauf basierend stützt sich die vorliegende Arbeit daher auf eine Reihe spezifischer Gütekriterien qualitativer Forschung, welche im Folgenden jeweils in ihrer Bedeutung und Relevanz beschrieben werden: Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität, Reflexivität, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Datengeleitetheit, die begründete Indikation der Methoden sowie die reflektierte Bestimmung von Limitation und Reichweite.

Das Kriterium der Offenheit zielt darauf ab, das Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch zu starre theoretische Vorannahmen oder vollständig durchstrukturierte Instrumente zu verengen, sondern Raum für unerwartete Sichtweisen der Befragten zu lassen. (Schmelter, 2014, S. 42) In dieser Untersuchung wird Offenheit insbesondere durch die Gestaltung der leitfadengestützten Interviews eingelöst. Der Leitfaden orientiert sich zwar eng an den Forschungsfragen zur Sprechmotivation, ist aber so formuliert (siehe Anhang), dass befragte Lehrpersonen eigene Schwerpunkte setzen, Beispiele einbringen und zusätzliche Aspekte thematisieren können, die im Leitfaden nicht ausdrücklich vorgesehen sind. Eng mit der Offenheit verbunden ist das Kriterium der Flexibilität, welches die Möglichkeit betont, den Forschungsprozess an neue Einsichten anzupassen. (Schmelter, 2014, S. 42) In der vorliegenden Arbeit wurden der Interviewleitfaden und das Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse daher nicht als statische Instrumente verstanden. Der Leitfaden wurde nach einer ersten Durchsicht sowie nach fachlicher Rücksprache überarbeitet, indem einzelne Fragen präzisiert und zusätzliche Stichworte sowie mögliche Anschlussfragen ergänzt wurden, die im

Interviewverlauf aufgegriffen werden können, wenn Befragte auf eine Ausgangsfrage nur knapp reagieren oder bestimmte Aspekte nicht von sich aus thematisieren. Im Anschluss wurde der Leitfaden im Rahmen des ersten Interviews, welches zugleich als Pilotinterview fungierte, erprobt. Dessen Auswertung zeigte, dass ab diesem Zeitpunkt keine inhaltlichen Anpassungen des Leitfadens notwendig waren.

Das Kriterium der Kommunikativität, das auf die methodisch abgesicherte Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zielt (Schmelter, 2014, S. 42), ist ebenso zentral im methodischen Kontext dieser Arbeit. In dieser Untersuchung wird Kommunikativität dadurch realisiert, dass Lehrpersonen verschiedener Schulformen, Regionen und Rollenprofile, darunter sieben reguläre DaF-Lehrkräfte und drei Konversationslehrerinnen, in die Stichprobe einbezogen werden. Auf diese Weise können unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, Erfahrungshintergründe und professionelle Selbstverständnisse in den Interviews sichtbar werden, was zu einem differenzierten Bild der Bedingungen und Strategien der Förderung von Sprechmotivation beiträgt.

Weiters knüpft das Kriterium der Reflexivität an die Einsicht an, dass Forschende immer Teil des Forschungsprozesses sind und ihre Perspektiven, Erwartungen und Entscheidungen die Datenerhebung und Dateninterpretation mitprägen. (Schmelter, 2014, S. 42) Für die vorliegende Arbeit ist dieses Gütekriterium insbesondere deshalb bedeutsam, weil die forschende Person mit fünf der befragten Lehrkräfte im Rahmen einer Tätigkeit als deutschsprachige Sprachassistentin im DaF-Unterricht über einen Zeitraum von acht Monaten zusammengearbeitet hat. In gemeinsamen Unterrichtsstunden wurden verschiedene Phasen abwechselnd übernommen, wobei sich die Sprachassistentin durchgängig im selben Raum befand und das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte fortlaufend hospitierte. Die Themenvorgabe lag überwiegend bei den Lehrkräften, während die konkrete Ausgestaltung der - programmatisch auf das Sprechen fokussierten - Unterrichtsaktivitäten in der Verantwortung der Sprachassistentin lag. Zugleich war sie in organisatorischer Hinsicht von den Lehrkräften abhängig. Zusätzlich leitete sie ein Sprachcafé, in dem sie in einem informelleren Rahmen subjektive Eindrücke zur Sprechmotivation der Schüler:innen gewinnen konnte. Die Interviews wurden während der laufenden Tätigkeit als Sprachassistentin geführt, wobei die Idee zur Untersuchung vor dem Hintergrund der wiederholt wahrgenommenen geringen Sprechmotivation der Schüler:innen entstand. Um der damit verbundenen Nähe und der Gefahr einer unbewussten Identifikation

vorzubeugen, werden Rolle und Zugang zum Feld daher transparent beschrieben, die Beziehungen zu den Interviewpartnerinnen hierbei dokumentiert und im Rahmen der Transkription und Auswertung Reflexionsmemos angefertigt. Darin werden insbesondere diejenigen Sequenzen markiert, in denen eigene Erwartungen, geteilte Unterrichtserfahrungen oder Eindrücke aus dem Sprachcafé die Deutung der Äußerungen beeinflussen könnten. Diese Memos werden in den jeweiligen MAXQDA-Transkriptionen an ausgewählten Stellen angeheftet. (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 40) Mit den übrigen befragten Lehrkräften bestand vor den Interviews keine vorherige Zusammenarbeit.

Aus Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität ergibt sich Schmelter (2014, S. 43) zufolge die Notwendigkeit, den Forschungsprozess so zu dokumentieren, dass er intersubjektiv nachvollziehbar bleibt und die Datengeleitetheit der Theoriebildung erkennbar wird. Hier wird dies dadurch angestrebt, dass Entstehung und Aufbau des Interviewleitfadens, die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen sowie die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nachvollziehbar dargestellt werden. Der Leitfaden wurde auf der Basis theoretischer Konzepte zur Sprechmotivation sowie insbesondere der Studie von Fischer (2005) zur Sprechmotivation im DaF-Unterricht in Italien entwickelt, wie bereits erläutert in Absprache mit dem Betreuer überarbeitet und im Rahmen eines ersten, zugleich als Pilotinterview genutzten Gesprächs erprobt. Die Interviews mit den DaF-Lehrkräften wurden überwiegend als etwa 30–60-minütige Audio-Einzelinterviews in einem ruhigen Raum an der Schule beziehungsweise online via Zoom durchgeführt, vollständig transkribiert und mit MAXQDA ausgewertet. Die Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems kann als iterativer Prozess beschrieben werden, in dem deduktiv aus Forschungsfragen, Theorie und Leitfaden abgeleitete Kategorien durch induktiv aus dem Material gewonnene Kategorien ergänzt und im Verlauf der Codierung mehrfach präzisiert wurden. Zentrale Interpretationen werden an repräsentativen Interviewauszügen illustriert, wobei ausdrücklich auch Varianten und widersprüchliche Fälle berücksichtigt werden, um eine bloß selektive Plausibilisierung zu vermeiden. So soll deutlich werden, wie aus den Äußerungen der Lehrpersonen, und nicht in erster Linie aus vorgefassten Annahmen, vorliegende Interpretationen zu Wahrnehmungen, Strategien und Schwierigkeiten der Förderung von Sprechmotivation entstanden sind.

Eng damit verbunden ist außerdem das Kriterium der Indikation der Methoden, das verlangt, die Wahl von Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren begründet auf den

Gegenstand zu beziehen und ihre Passung zueinander zu prüfen. (Schmelter, 2014, S. 43) Die Entscheidung für leitfadengestützte Interviews mit DaF-Lehrkräften als zentrales Erhebungsinstrument wird in dieser Arbeit damit begründet, dass subjektive Einschätzungen, Handlungsbegründungen und professionelle Routinen im Umgang mit Sprechmotivation im Unterricht rekonstruiert werden sollen. Zugleich war die Perspektive der Lehrkräfte im gegebenen zeitlichen Rahmen (März bis Mai 2024) im Kontext der Tätigkeit als Sprachassistentin deutlich leichter zugänglich als systematische Schüler:inneninterviews. Die leitfadengestützten Interviews erlaubten es, Erfahrungen aus unterschiedlichen Klassen und Jahrgangsstufen zu bündeln und zugleich an konkrete Unterrichtssituationen anzuknüpfen. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erweist sich dabei - auch vor dem Hintergrund ihres verbreiteten Einsatzes in ähnlichen Studien sowie eigener Vorerfahrungen der Forscherin mit diesem Verfahren - als geeignetes Auswertungsinstrument, um die entstehenden Textmengen systematisch zu ordnen, theoriegeleitete Fragestellungen aufzugreifen und zugleich offen für neue, im Material auftauchende Kategorien zu bleiben.

5.5.2 Limitationen

Im Sinne des Kriteriums der Limitation weist Schmelter (2014, S. 43) darauf hin, dass qualitative Studien mit begrenzter Fallzahl nicht auf statistische Generalisierbarkeit zielen. Entsprechend wird die Geltung der Ergebnisse dieser Arbeit ausdrücklich auf vergleichbare Kontexte des DaF-Unterrichts an italienischen Sekundarschulen begrenzt. Untersucht wurden wie bereits erläutert zehn DaF-Lehrkräfte an sechs Schulen der Sekundarstufe II (vier *licei linguistici*, zwei *istituti tecnici*), in denen Deutsch meist als zweite oder dritte Fremdsprache unterrichtet wird und Klassengrößen von etwa 25 Schüler:innen die Norm darstellen. Die mündliche Prüfung in Deutsch spielt im Rahmen der Maturità eine eher untergeordnete Rolle, was sich potenziell auf die curricularen und motivationalen Rahmenbedingungen der Sprechförderung auswirkt (siehe Kapitel 4). Die Interviews wurden wie bereits erwähnt im Zeitraum März bis Mai 2024 geführt und spiegeln somit eine spezifische schulische Situation in einem begrenzten Zeitraum wider.

Zudem wurden ausschließlich Lehrkräfteperspektiven erhoben, in anderen Worten, systematische Schüler:inneninterviews oder Unterrichtsbeobachtungen wurden bewusst nicht einbezogen. Es liegt somit keine methodische Triangulation im engeren Sinne vor. Knorr und Schramm (2022, S. 97–104) zeigen, dass Triangulation, etwa durch die Kombination unterschiedlicher Datenquellen oder Methoden, die Reichweite von

Befunden erweitern und blinde Flecken verringern kann. Eine solche Erweiterung wäre mit Blick auf Sprechmotivation und Unterrichtspraxis zweifellos wünschenswert gewesen, ließ sich im Rahmen der zeitlichen und organisatorischen Ressourcen einer Masterarbeit jedoch nicht realisieren. Stattdessen wird die Reichweite der Aussagen offen reflektiert und nicht überhöht, sodass die Ergebnisse als kontextsensible Rekonstruktion von Lehr- und Lernprozessen verstanden werden, die Anknüpfungspunkte für weiterführende triangulative Studien bieten können.

5.5.3 Ethische Überlegungen

Was die ethischen Aspekte der Untersuchung betrifft, ist in erster Linie wichtig zu betonen, dass die Interviews auf Grundlage einer schriftlichen Zustimmungserklärung und einer Datenschutzmitteilung der Universität Wien durchgeführt wurden. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden demnach über Zielsetzung, Ablauf und Nutzung der Daten informiert und auf ihre Rechte bezüglich der Datenverarbeitung hingewiesen. Die Interviews wurden mit Einwilligung der Lehrkräfte audioaufgezeichnet, vollständig transkribiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Weder Namen der Lehrkräfte noch Namen der Schulen werden genannt. In anderen Worten, alle Personen-, Schul- und Ortsnamen wurden in den Transkripten pseudonymisiert, um die Vertraulichkeit zusätzlich zu gewährleisten. Außerdem werden die Daten passwortgeschützt gespeichert und nur von der Forscherin eingesehen. Konsequenterweise erfolgen Speicherung und Verarbeitung im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen für wissenschaftliche Forschung.

Weiters wurde vor dem Hintergrund der Doppelrolle der Forscherin als Sprachassistentin und Interviewerin reflektiert, inwiefern bestehende Arbeitsbeziehungen den Gesprächsverlauf und die Interpretation der Aussagen beeinflussen könnten. Wie bereits beschrieben, soll dieser Nähe durch transparente Rollenbeschreibung, den Einsatz von Reflexionsmemos und eine sorgfältige Dokumentation der Auswertung systematisch Rechnung getragen werden.

6 Ergebnisse: Innenperspektive der Lehrkräfte

Im folgenden Abschnitt werden die gewonnenen Daten systematisch vorgestellt, um im Anschluss daran auf dieser Grundlage die Forschungsfrage beantworten zu können. Gegenstand der Analyse ist dabei die Innenperspektive der DaF-Lehrkräfte auf die Förderung der Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen, wie sie in leitfadengestützten Interviews in Form von Selbstauskünften zum Ausdruck kommt. Hierbei folgt diese Untersuchung einem qualitativ-explorativen Forschungsansatz und bedient sich einer inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse. Ausgangspunkt waren vier leitfadenbasierte Oberkategorien, die deduktiv aus der Erhebungslogik abgeleitet wurden. Im Codierprozess wurden diese Kategorien schrittweise am Material weiter ausdifferenziert und durch zusätzliche, aus dem Material hervorgehende Aspekte ergänzt.

Dabei zeigte sich besonders, dass institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen in mehreren Interviews einen wiederkehrenden, interviewübergreifenden Kontext, welcher die Aussagen zur Sprechmotivation in entscheidender Weise mitprägt, gebildet haben. Deshalb wurde dieser Bereich als eigene Hauptkategorie aufgenommen und in der Ergebnisdarstellung gesondert zusammengeführt (siehe Kap. 6.6).

Die gewonnenen Ergebnisse werden zunächst in ihren zentralen Aspekten dargestellt und im weiteren Verlauf miteinander in Beziehung gesetzt, vergleichend betrachtet und in Bezug auf den im Theorieteil dargestellten Forschungsstand zur Sprechmotivation sowie insbesondere auf Dörnyeis L2 Motivational Self System diskutiert.

Zur Orientierung werden die zentralen Ergebnisbereiche im Folgenden entlang der Oberkategorien der Inhaltsanalyse dargestellt. Die Unterkapitel 6.1-6.6 greifen diese Struktur auf, sodass die einzelnen Befunde inhaltlich klar verortet und anschließend in Kapitel 7 theoriebezogen interpretiert werden können. Die Oberkategorien, inklusive zentraler Subcodes, sind im Kategoriensystem dokumentiert und werden nachfolgend kurz beschrieben:

- O1 Wahrnehmung von Sprechen/Prüfungsrelevanz: Stellenwert, Funktion und Einbettung von Mündlichkeit sowie Prüfungs-/Bewertungsbezüge.

- O2 Förderliche Einflussfaktoren: Bedingungen, die Sprechmotivation und Beteiligung erhöhen (z. B. Klassenklima, Sozialformen, Scaffolding).
- O3 Hemmende Einflussfaktoren: Bedingungen, die Sprechen reduzieren oder blockieren (z. B. Angst, Peer-Bewertung, Performanzdruck, fehlende sprachliche Mittel).
- O4 Lehrerverhalten und didaktische Strategien: konkrete didaktische Handlungen (z. B. Steuerung von Öffentlichkeit, Aufgabenformate, Feedback-/Fehlerkultur).
- O5 Institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen: strukturelle Bedingungen wie Zeit, Klassengröße, Prüfungsorientierung, Status von Deutsch.

6.1 Stellung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht

Über alle zehn Interviews hinweg wird das Sprechen erwartungsgemäß theoretisch als zentrale Zielkompetenz des DaF-Unterrichts markiert, gleichzeitig zeigen sich deutliche Differenzen darin, wie diese Wichtigkeit im schulischen Alltag tatsächlich realisiert werden kann und welche Art von Sprechen (beispielsweise kommunikativ-alltagsbezogen versus inhalts-/literaturbezogen) institutionell in den Vordergrund kommt.

Drei Lehrkräfte betonen, dass Sprechen im italienischen Kontext zwar grundsätzlich bedeutsam sei, zugleich aber häufig als „Schwachpunkt“ erlebt werde, insbesondere dann, wenn sich der Unterricht in den Abschlussklassen stärker auf die Maturità, also die Abschlussprüfung, fokussiert. (Exemplarisch IP2, IP4, IP5) Dies lässt sich aus der Beobachtung entnehmen, dass in den letzten beiden Schuljahren „die Sprechansätze einfach ganz andere“ seien, weil es primär um Inhalte, Darstellung und Literatur gehe, während „das Sprechen als solches“ in den Hintergrund trete (IP2: 50). Eine ähnliche Problematisierung findet sich dort, wo der Literaturfokus am (Sprach-)Gymnasium als potenziell kompetenzhemmend eingeschätzt wird: Lernende könnten zwar Texte kommentieren und Biografien sowie Inhalte reproduzieren, aber „inwieweit das wirklich zu Sprachkompetenzen führt, mag in Frage gestellt sein“ meint IP6 (14). Damit wird eine Spannung sichtbar zwischen dem formalen Anspruch, mündliche Kompetenz zu entwickeln, und einem institutionell gerahmten Sprechen, das in Prüfungssituationen eher wissensreproduktiv als interaktiv-kommunikativ ausgerichtet ist.

Gleichzeitig wird die Stellung des Sprechens von der Hälfte der Befragten im Kontrast zu einer als „passiv“ beschriebenen Unterrichtskultur anderer Fächer dargestellt. Besonders deutlich formuliert dies exemplarisch IP8: „... der italienische Unterricht läuft oft passiv ab, also die Schüler schreiben, der Lehrer referiert so ein bisschen wie an der Uni und sie sind gar nicht [...] an diese aktive Teilnahme am Unterricht gewöhnt“ (24). Diese Tendenz wird auch bei IP7 sichtbar, welche, im Vergleich zu der Unterrichtskultur im Fremdsprachenunterricht von Deutschland sowie Österreich, eine weitgehend geringere Sprechmotivation betont. Zugleich sieht sie in Fremdsprachenfächern eine Sonderstellung, jedoch mit der folgenden Einschränkung: Fremdsprachen seien zwar jene Fächer, in denen Sprechen „am meisten gefördert“ werde, aber „im europäischen Vergleich“ weiterhin zu wenig, weil auch dort „relativ viel Grammatikunterricht und Frontalunterricht“ bestehe (IP7: 14). Hier wird bereits ein übergreifender Zusammenhang deutlich, die Fertigkeit Sprechen gilt als sehr wichtig, steht aber im Widerspruch zu traditionellen Lehr- und Lernformen sowie zum Druck, den Stoff möglichst schnell und messbar zu vermitteln.

Ein wiederkehrender Bezugspunkt für die manche der Befragten ist zudem der Konversationsunterricht als institutionelle Besonderheit des italienischen Schulsystems, vor allem im Schultyp liceo linguistico. Dieser wird je nach Interview als inhärent sprechorientierte Ressource beschrieben (zum Beispiel „nur sprechen, nur sprechen“ (IP7: 14) im Sinne eines klaren Fokus auf mündliche Produktion), zugleich jedoch auch kritisch kontextualisiert: exemplarisch betont IP2, der Begriff „Konversation“ sei missverständlich und der ursprüngliche Auftrag liege stärker in „authentischer Landeskunde“ als in freier Gesprächsführung (8). Damit wird die Stellung des Sprechens nicht nur als didaktische, sondern auch als institutionell definierte Praxisform in Rahmen einer eigenen Unterrichtsstunde mit eigener Lehrperson, welche Deutsch als Erstsprache spricht, sichtbar. Gleichzeitig fällt auf, wie die drei befragten Konversationslehrerinnen (IP1, IP2, IP7) ihren Unterricht in Bezug auf den Sprechfokus äußerst unterschiedlich gestalten. Während IP7 angibt, dass circa 80 bis 90 % ihrer durchschnittlichen Einheiten sich auf das Sprechen zentrieren (18), scheinen IP1(2) und IP2 (8) wie reguläre DaF-Lehrkräfte alle Fertigkeiten tendenziell gleichermaßen einzubinden, jedoch mit einem stärkeren Fokus auf Landeskunde.

Mehrere Aussagen von IP3 und IP6 verknüpfen weiters die Stellung des Sprechens mit dem Image von Deutsch und dessen Legitimation im schulischen Fächerkanon. IP3

berichtet von einer kultur- und motivationsbezogenen Herausforderung: Deutsch habe „den Ruf, eine unmögliche Sprache“ zu sein, der „größte Kampf“ sei gegen Vorurteile (IP3: 6). Besonders eindrücklich wird dies in einem Schülerzitat: „... liebe Frau X, das Leben ist zu kurz um Deutsch zu lernen“ (IP3: 6). Ein prägnantes Ankerzitat liefert IP6, wenn sie erklärt das Deutsch im Vergleich zu Spanisch oder Französisch stärker „verteidigt“ werden müsse: „Deutsch ist die schwere Sprache, die man immer wieder rechtfertigen muss“ (IP6: 28). Ihr zufolge erlebt Spanisch aufgrund der Beliebtheit von spanischer Musik unter den Schüler:innen und der Ähnlichkeiten zu Italienisch selbst einen stetigen Wachstum, Französisch habe schon immer einen inhärenten Charme, der die Stellung der Sprache stets sichert. Damit lässt sich bei der Stellung des Sprechens eine zweite Dimension erkennen: Sprechunterricht wird demnach nicht nur als Kompetenztraining, sondern auch als Bereich verstanden, in dem Sinn und Attraktivität des Deutschlernens kontinuierlich thematisiert werden müssen.

Schließlich wird die Stellung von Sprechen in acht von zehn Interviews explizit mit Klassengröße und Zeitressourcen verknüpft. Bei IP7 als zentrales Ankerbeispiel wird sichtbar, dass sehr kleine Gruppen intensive, kontinuierliche Sprechzeit ermöglichen: „... kleine Klasse mit vier Schülern [...] da sprechen wir wirklich die ganze Stunde ...“, während in großen Klassen einzelne „die ganze Stunde nichts sagen“ (IP7: 32). Exemplarisch formuliert IP1 dies sogar als Schwellenwert: „ab 20 wird es praktisch unmöglich“ (IP1: 24). IP10 bestätigt diese strukturelle Logik für den Alltag: Sprechen sei das essenzielle Instrument für den Aufbau von Kommunikationskompetenz, mindestens eine von drei Wochenstunden wird explizit für das Sprechtraining verwendet, größere Klassen reduzieren die individuelle Übungszeit: „In kleineren Gruppen ist es einfach leichter, mehr Zeit fürs Sprechen zu geben. In größeren Klassen verteilt sich das halt auf mehr Personen und dann hat jeder tendenziell weniger Übungszeit.“ (IP10: 10).

Insgesamt lässt sich für die Rolle von Sprechen im italienischen DaF-Unterricht als Tendenz festhalten, dass die Fertigkeit zwar durchgängig als zentral erachtet wird, jedoch in Spannung zu prüfungs- und literaturbezogenen Schwerpunktsetzungen, einer allgemein als frontal und passiv beschriebenen Unterrichtskultur, zeitlich-organisatorischen Grenzen und einem teils negativ gerahmten Sprachimage von Deutsch steht.

6.2 Fördernde Faktoren der Sprechmotivation

In der Kategorie der motivierenden Aspekte für das Sprechen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung. Über alle Interviews hinweg werden Klassendynamik sowie -klima, Beziehungsqualität zwischen den Schüler:innen aber auch in Bezug auf die Lehrkraft, Sicherheits- und Scaffoldingmaßnahmen (wie beispielsweise Vorbereitung, Redemittel, Struktur), interessenbasierte Themenwahl sowie Kleingruppen-Sozialformen als zentrale Motivationshebel beschrieben.

Erstens wird die soziale Dimension besonders stark hervorgehoben. Alle Befragten betonen, dass Sprechmotivation maßgeblich davon abhängt, ob Lernende in einer „wertfreien Situation“ sprechen können. Dies wird von IP2 explizit als soziales Lernziel pointiert formuliert: es müsse daran gearbeitet werden, „dass keine Witze gemacht werden, dass keine Kommentare ... gemacht werden“ (IP2: 26). Ergänzend beschreibt IP7 die gleiche Logik auf Beziehungsebene: Auch wenn die Beziehung zur Lehrperson gut sei, äußerten Lernende sich nicht, „wenn die Klasse untereinander keine gute Beziehung hat“ (IP7: 38). Die Bedeutung eines positiven Klimas wird zudem mehrmals explizit auf das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Lernenden erweitert: „... ein gutes Klima in der Klasse zwischen Lehrern und Schülern ... das ist das Allerwichtigste“ (IP8: 50).

Wenn die Schüler:innen sich in einer sicheren Atmosphäre wiederfinden, in welcher sie weder ausgelacht noch übermäßig kritisiert werden, dann werden sie erwartungsgemäß auch motivierter sein, tatsächlich zu sprechen. Die symbolische Dimension der Lehrperson formuliert IP3 dabei wie folgt: „der Lehrer wird das Symbol von dem Fach praktisch und steht so dafür“ (IP3: 30). Weiters konkretisiert IP7 Beziehungsarbeit als authentisches Interesse: „Ich glaube generell geht es erstmal einfach darum, Interesse für die Schüler zu zeigen. [...] ich will dich wirklich kennenlernen und ich schätze dich, du bist wer du bist. Ich will wissen, was du machst, was du für Hobbys hast.“ (IP7: 84). Gleichzeitig wird Italien von IP7 interessanterweise als Kontext beschrieben, in dem Beziehung als kulturell besonders zentral gerahmt wird: „Es geht alles erstmal um Beziehung ... in Italien sogar ein bisschen mehr“ (IP7: 42).

Zweitens zeigt sich ein breiter Konsens über die motivationalen Effekte von Kleingruppen und Kooperationsformaten. Dabei betont IP6 aus ihrer Erfahrung heraus sogar, dass Lernende in kleinen Gruppen, welche bei ihrem Schultyp Deutsch nur drei

Jahre belegen, „am Ende genauso gut ... oder besser“ sprechen können als Lernende aus zahlenmäßig größeren Klassengruppen, welche die Sprache fünf Jahre lang erlernen (IP6: 3). Als Ankerbeispiel lässt sich zudem die Aussage von IP8 anführen, welche Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit als grundlegend motivierend beschreibt, weil gemeinsam gearbeitet wird: „... auf jeden Fall ist es motivierender ... wenn man mit jemandem zusammenarbeitet“ (IP8: 44). Interessanterweise verweist IP7 zudem auf den Wunsch der Lernenden selbst, der unter anderem über Fragebögen, welche sie jeweils am Anfang und am Ende des Schuljahres an ihre Schüler:innen austeilt, sichtbar wird: Viele möchten „mehr Gruppenarbeit und Partnerarbeit [...], damit sie sich eben nicht vor der Klasse im Plenum äußern müssen. Und dann sind sie auch echt sehr zufrieden, wenn man viel Gruppen- und Partnerarbeit gemacht hat.“ (IP7: 50). Allerdings wirft IP8 auch ein, dass bei solchen Formaten in größeren beziehungsweise weniger motivierten Klassen Vorsicht geboten sei, da manche Schüler:innen dann dazu tendieren, die Zeit der interaktiven Sprechphasen als Pause zu interpretieren. (65)

Drittens wird Sicherheit als motivationaler Schlüsselbegriff von mehr als der Hälfte der Lehrpersonen genannt. Dazu zählen mitunter Vorbereitung, Vorentlastung und sprachliche Hilfen: „Und je besser die Vorentlastung [...] und der Wortschatz, umso motivierter sind die auch“ (Exemplarisch IP2: 18). Dabei verknüpft IP8 Sprechmotivation explizit mit handlungsorientierter Vorbereitung: „... es kommt auf die Aufgabenstellung an, welche Redemittel gebe ich ihnen mit [...] es muss gut vorbereitet sein“ (IP8: 14). Ein ähnliches Muster wird im Zusammenhang mit Prüfungsformaten erkennbar, das Sprechen werde besonders dann motiviert angenommen, wenn Lernende wissen, wofür trainiert wird: „... wenn die Schüler wissen, wofür sie das machen, dann sind die ganz klar motiviert“ (IP2: 40). An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass mehrere Lehrende hierbei auf den Sprechteil beim gängigen Goethe-Zertifizierungskurs hingewiesen haben. Überraschenderweise notiert IP2 zudem einen Effekt von Bewertungstransparenz bezogen auf schulinterne Prüfungen aber auch die Zertifikatsprüfungen, die Schüler:innen lernen „über das Sprechen auch die Bewertungskriterien kennen“ (IP2: 56). IP10 ergänzt diese Perspektive, indem Motivation als nicht statisch beschrieben wird, extrinsische und intrinsische Anteile können „sogar bei derselben Person“ je nach Thema und Zeitpunkt wechseln (IP10: 20).

Viertens wird Authentizität und Außenbezug von neun Lehrpersonen als förderlich beschrieben, etwa im Rahmen von Austausch, Projekte, Fremdsprachassistent:innen im

Unterricht und reale Kontakte mit deutschsprachigen Personen. Hierbei betont IP2 sogar, dass Deutschlehrkräfte sich „ziemlich einig“ seien, dass Austausch „die beste Variante“ sei, um Sprechen zu fördern (IP2: 34). Zwar haben die Schüler:innen öfters zunächst Sprechhemmungen, jedoch heben sich diese normalerweise durch Kontakt mit den Gastfamilien, alltäglichen Transaktionen sowie der Entstehung von privaten Freundschaften auf. Weiters beschreibt IP6 die Wirkung von Sprachassistent:innen im Klassenraum als „Power“, weil damit erfahrbar wird, „dass es irgendwie Menschen gibt, die irgendwo diese Sprache wirklich sprechen [...] ihr bringt einfach ein bisschen die Stimmung, das Gefühl aus einem anderen Land und das wird sicherlich schon zum Beispiel.“ (IP6: 16). Ähnlich formuliert IP4, dass ihre Schüler:innen durch deutschsprachige Musik, Filme und andere diverse Medien den Eindruck erhalten, „dass die Sprache echt ist“ (IP4: 24). In anderen Worten, Schüler:innen benötigen Interaktionen mit Erstsprachler:innen oder zumindest Observationen von aktiv genutztem Deutsch, welche über Material im Lehrbuch hinausgehen, um ein echtes Bild davon zu bekommen, wie es sich anfühlt, im Alltag die Fremdsprache zu verwenden.

Als besonders nachhaltig werden zudem Erasmus- und Projektsettings als Motor beschrieben, wo italienische Schüler:innen in der Regel auf Lernende aus anderen europäischen Ländern mit diversen Erstsprachen, mitunter auch Deutsch, treffen, um mit jenen verschiedene Themen zu besprechen, Probleme versuchen zu lösen und Endprodukte, meist in Form von Präsentationen, herzustellen. Aufgaben innerhalb dieser Gruppenkonstellationen seien auf „authentischen Gebrauch“ ausgerichtet und der Fokus liege nicht auf Grammatikgenauigkeit, sondern auf Strategien zur Aufgabenbewältigung: „... sie müssen aktiv kommunizieren, zum Beispiel, um ein Projekt zu vollenden oder um ein Endprodukt zu realisieren oder um ein Problem zu lösen. [...] Also der Schwerpunkt [...] liegt auf dem spontanen und kreativen Gebrauch der Sprache.“ (Exemplarisch IP3: 8). Gleichzeitig werden transversale Effekte betont, die über bloße Sprechkompetenz hinausgehen, wie in etwa Teamarbeit oder die Überwindung von Schüchternheit. (IP3: 10) Es kann sogar IP3 zufolge ein nachhaltiger Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an diesen Projekten festgestellt werden: „... also Schüler, die an einem Erasmus-Projekt teilgenommen haben, unterschieden sich sehr von den anderen, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben. Auch später, man spürte, dass sie einen Schritt mehr als die anderen gemacht haben“ (IP3: 46). Weiters wird dabei auch auf soziale Leistungsmotivation im Kontakt mit Partnergruppen verwiesen: Schüler:innen wollten demnach „das Beste leisten, weil auch die anderen da waren“ (IP3: 16) und

„interagieren und sich engagieren deswegen, weil sie mit den anderen auf einer parallelen Ebene“ zusammenarbeiten wollten (IP3: 14).

Abschließend kennen acht Lehrkräfte die Einstellung zur Zielsprache Deutsch als zentralen Motivationsfaktor an, wobei die Sprache an einem dezenten Imageproblem zu leiden scheint, insbesondere in Kontrast zu dem Favoriten unter den Fremdsprachen, Spanisch. Laut IP2 beeinflussen vor allem Medien, welche Assoziationen Schüler:innen mit der Sprache verbinden, und da komme Deutsch weniger als Trendsprache vor. Weiters verweist sie interessanterweise auf historisch belastete Bilder die Familienerzählungen geprägt seien: „... auch Erzählungen der Großeltern, die zum Teil noch irgendwie den Krieg miterlebt haben, deutsche Besatzung und so weiter, es gibt also flächendeckend ein Bild vor allen Dingen des Deutschen, was natürlich sehr, sehr durch die Geschichte belastet ist.“ (IP2: 34). Allerdings räumt sie auch ein, dass sich dieser oft negativ behaftete Blick auf Deutsch ändert, sobald die Schüler:innen deutschsprachige Länder besuchen und sich ein eigenes Bild von den Menschen und der Kultur machen können. IP6 beschreibt zugleich den strukturellen, ökonomisch begründeten Stellenwert von Deutsch im italienischen Schulsystem, wo man dem Wirtschaftsboom der 50er und 60er Jahre folgend sich dazu entschied, jene Fremdsprache zu fördern, die in dem Land Amtssprache ist, mit welchem man die meisten wirtschaftlichen Beziehungen hegt. In anderen Worten, Deutsch wurde vor allem als Mittel für schnelle Berufschancen etabliert. Gleichzeitig wurde ihr zufolge Spanisch in den letzten Jahrzehnten als sprachlich näher, leichter zugänglich und attraktiver aufgenommen: „... Spanisch hat ja gewisse Affinitäten mit Italienisch, nur das Problem war, dass diese spanische Welle wie eine Lawine war und wie eine Welle über das italienische Schulsystem einbrach“ (IP6: 34). In der Folge wird Deutsch in der Schule häufig nicht aus persönlichem Interesse gewählt, sondern teils zugewiesen, wenn Spanischklassen bereits voll sind. Diese Ausgangslage prägt erwartungsgemäß dann die Lernhaltung, wer Deutsch nicht freiwillig lernt, verbindet die Sprache eher mit Pflicht, Schwierigkeit und geringerer Verbindung zur eigenen Lebenswelt anstatt mit positiver Identifikation. Dadurch sinke laut IP6 typischerweise die Motivation, Risiken einzugehen, aktiv zu sprechen und sich kommunikativ auszuprobieren. Nebenbei führte dies sogar zu Konsequenzen innerhalb der Lehrerpoltik, wo viele Deutschlehrer:innen durch diesen Trend arbeitslos wurden und es auch heutzutage kein leichtes Unterfangen ist, eine Stelle zu finde (IP6: 34). Auch aktuell scheint Deutsch weiterhin häufig als Fremdsprache gewählt zu werden, wenn berufliche Zukunftschancen als Motivationsbasis fungieren (IP3: 32). In Summe zeigt

sich, dass Motivationsförderung von den Befragten hier nicht nur als Unterrichtsfrage verstanden wird, sondern auch als Arbeit an dem Image von Deutsch.

6.3 Hemmende Faktoren der Sprechmotivation

Bezüglich jener Aspekte, welche Sprechmotivation erschweren oder bis hin zu einer Sprechangst führen können, zeigen die Interviews mehrere wiederkehrende Kernbereiche. Besonders häufig werden Fehlerangst, Peer-Bewertung sowie Performanzdruck im Plenum genannt, diese Faktoren werden teils durch das Klassenklima und häufig auch durch Klassengröße verstärkt.

Im Datenmaterial lassen sich die hemmenden Einflussfaktoren daher wie folgt bündeln:

- Fehlerangst/Angst vor negativer Bewertung
- Peer-Bewertung
- Performanzdruck im Plenum (Öffentlichkeit des Sprechens)
- Klassenklima (z. B. Unterstützungs- vs. Spottkultur)
- Klassengröße
- Medien- und Konzentrationsfaktoren
- Institutionelle Routinen/Unterrichtsabläufe
- Systemische Belastungen (z. B. Zeitdruck, organisatorische Anforderungen)

Systemische und institutionelle Rahmenbedingungen werden im Folgenden zunächst dort aufgegriffen, wo sie von den befragten Lehrerinnen als unmittelbarer Hemmfaktor im Unterrichtsgeschehen beschrieben werden, eine vertiefte Bündelung dieser Dimension erfolgt anschließend gesondert in Kapitel 6.6.

Als besonders wiederkehrend erscheint in sieben Interviews Angst als Schlüsselwort. Besonders deutlich berichtet IP7, dass in ihren an die Schüler:innen ausgeteilten Fragebögen „ganz häufig Angst“ als Ursache von Sprechhemmung genannt werde: Angst vor Bewertung, vor dem Urteil der Mitschüler:innen, Angst, etwas Falsches zu sagen und davor, sich nicht angemessen ausdrücken zu können (IP7: 48). Hierbei verknüpft IP7 die steigende Bewertungsangst interessanterweise begründend mit Social-Media-Sozialisationsbedingungen: Lernende hätten „Ich habe das Gefühl, dass Schüler immer mehr Angst davor haben, auch von ihren Mitschülern bewertet zu werden [...] das dadurch bedingt ist, dass sie ja auch mit Social Media groß werden und man nimmt häufig wahr, dass sie nicht Angst vor den Lehrern haben, sondern auch davor, was die Mitschüler über sie sagen könnten ...“ (IP7: 10), in anderen Worten, diese Sprechhemmung wird

weniger durch Lehrkräfte als durch Peers beeinflusst. Ähnlich wird bei IP2 Peer-Druck aber auch allgemeine Sprechhemmung auf Gegenwartsphänomene wie übermäßigen Social Media-Konsum aber auch das durch COVID verursachte Fernstudium zurückgeführt: „Diese soziale Isolation, die hat natürlich gravierende Spuren hinterlassen. Und die Form des Sprechens ist sowieso in den Hintergrund getreten, zumal die italienischen Schüler exzessiv in ihrem Handy leben ...“ (IP2: 42). Daraus sind ihr zufolge Konzentrationsprobleme entstanden sowie Schwierigkeiten, Gespräche zu strukturieren, da Sprechen in einer Fremdsprache eine intensive Konzentration fordert. Ebenso beschreibt IP3, dass neue Generationen aufgrund von sozialen Medien „stark konditioniert“ seien: „... sie wollen einfache Ansätze einerseits und schnelle Ergebnisse andererseits [...] viele bleiben oft auf einer oberflächlichen Ebene stehen und haben keinen großen Antrieb, tiefer zu gehen [...] in dieser Welt der Schnelligkeit und der Überbeanspruchung durch digitale Medien ist es etwas schwieriger, sie zu motivieren.“ (IP3: 34). Demnach arbeiten Schüler:innen heutzutage mit geringerer Konzentration, Veränderungen vollzogen sich um einiges schneller und machen Motivation erheblich schwieriger. Ergänzend führt IP6 aus, dass die Kommunikation unter den Schüler:innen sich allgemein aufgrund von Social Media grundlegend verändert hat:

[...] sie haben grundsätzlich relationale Schwierigkeiten untereinander und das Sprechen einer Fremdsprache ist ja ein schwieriger Moment, der noch hinzukommt [...] sie haben ja schon Schwierigkeiten, miteinander auf Italienisch zu sprechen [...] sie sind abhängig und eine andere Art von sozialer Kommunikation gewöhnt. Wir haben wahnsinnig viele soziale Kontakte, aber sie reden viel, viel weniger als früher miteinander. (IP6: 42)

Demnach wirkt das Sprechen in der Fremdsprache als zusätzliche Hürde, wenn durch die veränderte Kommunikationspraxis im Kontext sozialer Medien viele Kontakte in der Erstsprache zwar üblich sind, jedoch weniger direkte Gespräche stattfinden und dies folglich aktives Sprechen minimiert.

Ein zweiter wiederkehrender Bereich von Sprechhemmungen scheinen die Unterrichtskultur und methodische Routinen zu sein. Exemplarisch kritisiert IP6 hierbei in erster Linie die scuola media, also die Schulstufe vor der Sekundarstufe II, als einen Ort, an dem „nur Grammatik angepaukt“ werde, und dadurch seien italienische Schüler:innen dann skeptisch, wenn sie im späteren Fremdsprachenunterricht mit anderen Methoden als grammatikorientiertem Frontalunterricht konfrontiert werden würden. Hinzufügend meint die Lehrkraft, dass in der scuola media zwar eine zweite Fremdsprache nach Englisch eingeführt wurde, aber an der „Wurzel der Methodik“ habe man „nichts gerüttelt“ (IP6: 47). Ergänzend beschreibt IP2, dass freie Sprechphasen von

Lernenden teils als „Pause“ missverstanden werden, was zu Chaos und geringer Ernsthaftigkeit führen kann (IP2: 14). Weiters beobachtet IP8 wie bereits erwähnt Vergleichbares bezüglich der Sozialform Gruppenarbeit, manche Schüler:innen betrachteten Gruppenphasen als Freizeit und nähmen sie nicht ernst. (IP8: 28)

Ein drittes Problemfeld im Rahmen von möglichen Sprechhemmungen betrifft strukturelle Faktoren. Klassengröße wird häufig als eine zentrale Barriere beschrieben, in großen Klassen kann es passieren, dass einzelne „die ganze Stunde nichts sagen“ (IP7: 32) und ab einer bestimmten Größe wird Konversation als „praktisch unmöglich“ markiert (IP1: 24). Ein Interview relativiert jedoch die Absolutheit dieses Faktors, IP3 berichtet auch von sehr erfolgreichen großen Gruppen, wodurch sichtbar wird, dass Klassengröße zwar häufig, aber nicht zwingend allein ausschlaggebend ist, sie wirkt anscheinend vor allem in Wechselwirkung mit Klima, Steuerbarkeit und Lernkultur. Ergänzend lässt sich hier auch die Sitzordnung als strukturell-organisatorischer Einflussfaktor fassen. Hierbei beschreibt IP2 für ihre Schule eine „regierungsmäßig angeordnete Sitzordnung“ (52), wodurch die frühere U-Form nach einem Erdbeben durch Zweiertische, welche hintereinander angeordnet sind, ersetzt wurde. Dies erschwere folglich Kommunikation: „... sitze ich in einer U-Form, sehe ich meine Leute vor mir oder gucke ich mir den Rücken von 21 Leuten an und wenn die Schüler in der vierten und fünften Klasse ihren Platz wählen, dann ist ganz klar, wer in den letzten Reihen sitzt, sind die, die keine Lust haben, großartig am Unterricht teilzunehmen.“ (IP2: 53). In eine ähnliche Richtung argumentiert IP7: „... die Sitzordnung ist leider ein Problem in Italien. Also das schöne U oder Gruppentische sind meistens aus Sicherheitsgründen nicht möglich.“ (32). Jedoch fügt sie hinzu, dass wenn sie die U-Form mit ausgewählten Kolleg:innen doch durchsetzen kann und sich die Lernenden ansehen können, dann zeige sich augenblicklich ein positiver Einfluss auf die Sprechmotivation. (IP7: 32)

Als weiteren Aspekt, welcher die Sprechmotivation erheblich verringern kann, wird besonders häufig die Fehlerkultur beziehungsweise autoritäre Lehrhaltung genannt. Ein zentrales Ankerbeispiel stammt von IP8: Sprechangst entstehe, „wenn der Lehrer sehr autoritär auftritt“ oder Fehler als negativ gelten. Fehler müssten „als etwas sehr Positives gesehen werden, denn nur wenn ich Fehler mache, kann ich aus diesen Fehlern lernen und mich verbessern“ (IP8: 58). Wenn Fehler in Folge von der Lehrperson oder auch dem Klassenverband als etwas Negatives, etwas zu Belächelndes angesehen werden, vermeiden die Schüler:innen natürlich das Sprechen. Interessanterweise bringt IP6 in

diesem Kontext auch kulturelle und biografische Faktoren ein, viele ihrer Schüler:innen stammen aus China und sprechen „grundsätzlich leise, egal ob sie Italienisch sprechen oder eine andere Sprache [...] aber das hat nichts damit zu tun, dass sie sich schämen oder dass sie nicht sprechen wollen, sondern es ist halt ein kultureller Unterschied“ (IP6: 24). In weiterer Folge sei es in italienischen Klassen oft Usus, dass die anderen Schüler:innen dann oft ungeduldig werden und nicht mehr zuhören. Dies führt dazu, dass chinesische Schüler:innen dann tendenziell weniger motiviert sind, Deutsch zu sprechen.

Schließlich wird fehlende Freiwilligkeit bei der Auswahl der Fremdsprache an der Schule als demotivierend gekennzeichnet: im italienischen Schulsystem kann es vorkommen, dass die Wahl der zweiten Fremdsprache nicht gesichert ist, sondern durch Anmeldezahlen entschieden wird. Konkret bedeutet dies, dass wenn Spanischklassen häufig zu voll sind, Schüler:innen manchmal gezwungen sind, stattdessen Deutsch zu erlernen. Ergänzend beschreibt IP6 Weiterleitungen in Deutschklassen, wodurch „vielleicht ein Drittel wirklich Deutsch gewählt“ habe (IP6: 36) und problematisiert zugleich elterliche Sprachideologien, denen die Schule Grenzen setzen müsse. Demnach hierarchisieren Eltern in manchen Fällen Spanisch oder Französisch und die Sprachwahl wird emotional aufgeladen, was bei Schüler:innen bereits zu Beginn Abwehr, Enttäuschung und geringere Lernmotivation erzeugen kann, obwohl die Lernenden IP6 zufolge selbst oft weniger festgelegt sind und sich durch positive Erfahrungen durchaus öffnen würden. (IP6: 38)

6.4 Didaktische Gestaltung sprechförderlicher Unterrichtspraxis

Die Unterrichtsgestaltung wird von den befragten DaF-Lehrkräften erwartungsgemäß überwiegend als situativ, klassenabhängig und nicht standardisierbar beschrieben. Besonders deutlich formuliert IP2 dies als Grundprinzip, man müsse „immer wieder schauen, welche Klasse habe ich vor mir“ (IP2: 14). Dementsprechend wird methodische Passung wiederholt als stärkeres Kriterium dargestellt als starre Jahres- oder Niveauregeln, da sich die Wirkung einzelner Methoden auf die Sprechmotivation je nach Klassenzusammensetzung deutlich unterscheiden kann.

Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auf handlungsorientierten, interaktiven Aufgaben mit klarer Zielorientierung. IP8 betont hierbei exemplarisch, dass Sprechmotivation stark von Aufgabenstellung und Vorbereitung abhängt: „Also mein Steckenpferd ist handlungsorientierter Unterricht. Und da sind die Schüler schon bereit zu sprechen und

mitzumachen. Also es kommt vor allem auf die Aufgabenstellung an, welche Redemittel gebe ich ihnen mit, wie gut sind sie auf bestimmte Aufgaben vorbereitet.“ (IP8: 14). Ergänzend beschreibt IP3 die professionelle Notwendigkeit, Materialien bezogen auf die Lernendenperspektive zu wählen: „... interessante Materialien zu finden, [...] ich musste mich in ihre Perspektive setzen, die Welt aus ihrer Perspektive musste ich sehen.“ (IP3: 64). Weiters werden in mehreren Interviews authentische Medienimpulse wie deutschsprachige Videos, Musik und auch Bilder als besonders sprechanregend geschildert, weil sie Anschlusskommunikation ermöglichen und als „echt“ erlebt werden: „... es gibt Personen, die diese Sprache im echten Leben sprechen, und dann, wenn sie das verstehen, dann sind sie auch motivierter.“ (IP4: 24).

Als besonders motivierende Methoden werden häufig Rollenspiele, Simulationen, kleine Präsentationen, Debattenformate sowie dramapädagogische Zugänge genannt. Da der Mangel an Sprechaufgaben in den Literaturlehrbüchern mehrfach kritisiert wird (siehe IP8: 85), ist die Beobachtung von IP8, dass Lernende motiviert sind, wenn sie selbst Texte produzieren und diese präsentieren: „Selbst aktiv werden. Der Text ist von ihnen ... das ist sehr motivierend für die Schüler“ (IP8: 72), besonders prägnant. Wenn IP8 deutsche Literatur mit ihren Klassen behandelt, setzt sie deshalb gern auf Aktivitäten, wo die Schüler:innen einen originalen Textteil umschreiben und dann vortragen. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit betont, über das Lehrwerk hinauszugehen, das Sprechen lasse sich nicht allein „über das Buch“ herstellen, weshalb Lehrkräfte zusätzliche Ideen entwickeln müssten, was als anstrengend, aber essenziell markiert wird. (IP6: 19) Diese Spannung korrespondiert mit einer allgemein ausgeprägten Lehrwerkskritik (siehe IP4:54, IP5: 58), zwar wollen die Schüler:innen „ihr Lehrbuch, weil es für sie wie einen Felsen in der Brandung“ sei, aber gerade im Fach Deutsch seien die Bücher aber oft „super langweilig in der Aufmachung“ (IP6: 75).

Zusätzlich wird die Wahl der Sozialform als maßgeblicher Impuls für das Sprechen beschrieben. Wiederkehrend werden dabei Partner- und Gruppenarbeit als Settings genannt, welche Hemmungen reduzieren, und Sprechanlässe erhöhen. Beispielsweise fasst IP2 dies als schülerorientierte Grundhaltung, man solle Lernende einbeziehen, „welche Themen interessieren euch und dann da weitergeht, das fördert die Motivation zu sprechen“ (IP2: 36). Dies wird in den Daten besonders deutlich, wenn Lehrkräfte die Sozialform explizit als Reduktion sozialer Öffentlichkeit deuten. Exemplarisch zeigt IP7, dass sich Schüler:innen Partner- und Gruppenarbeit ausdrücklich wünschen, weil sie dann

nicht vor dem Plenum exponiert sind. (IP7: 50). Gleichzeitig wird, als wichtiger Gegenpunkt, mehrfach betont, dass Gruppenarbeit nicht automatisch effektiv ist, wenn Lernende sie als Pausenraum nutzen oder ins Italienische wechseln. (IP8: 28). Damit erscheinen interaktive Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit als didaktisch wirksam, aber abhängig von Steuerung, Klassenführung und Lernkultur.

Weiters zeigen mehrere Aussagen, dass spontan-freies Sprechen oft als besonders anspruchsvoll und damit motivationssensibel gilt. Entsprechend werden Vorentlastung und sprachliche Stützen als zentrale Voraussetzung beschrieben: „Wie gut sind sie auf eine Thematik vorbereitet? Und je besser die Vorentlastung ist und die Vorbereitung und der Wortschatz, umso motivierter sind sie auch ...“ (IP2: 18). Interessanterweise fordert IP7 zudem eine Veränderung in der Interaktionssteuerung, statt auf freiwillige Meldungen zu warten, ruft sie ihre Schüler:innen auf: „... ich mag das eigentlich nicht, ich finde es schön, wenn sie selber sprechen können, wenn sie wollen, aber mittlerweile rufe ich sie einfach auf und ich merke, es funktioniert besser“ (IP7: 74). Hier wird sichtbar, dass Sprechförderung in der Praxis häufig auch aktivierende Steuerung erfordert, weil spontanes Sprechen für viele Schüler:innen zunächst Überwindung bedeutet und ohne gezielte Aufforderung leicht ausbleibt. Das Aufrufen kann dann idealerweise ein erstes Gelingen ermöglichen, das als Erfolgserlebnis motivierend in spätere Sprechsituationen hineinwirkt.

Letztlich werden als unterstützende Maßnahmen insbesondere Redemittellisten, Glossare, vorbereitete Fragen, strukturierte Gesprächsrahmen, wiederkehrende Rituale sowie Bewegungselemente genannt. Dabei hebt IP7 beispielhaft die aktivierende Wirkung bewegungsbasierter Methoden hervor: „... ich verbinde es auch häufig mit Bewegung, also Klassenspaziergang, Kugellager, weil die Schüler es auch einfach genießen, mal aufzustehen [...] und ich merke, es aktiviert sie einfach unheimlich gut. Also danach sprechen sie wieder, sprechen sie einfach viel, viel mehr.“ (IP7: 54). Zugleich betont IP2, dass Sprechförderung nicht ausschließlich als Sprachvermittlung zu verstehen sei, sondern auch Soziallernen erfordere: „... man müsste eigentlich auf zwei Ebenen arbeiten. Es geht gar nicht nur um Sprachvermittlung, um Sprechen, es geht einfach auch um Sozialverhalten ...“ (IP2: 18). In anderen Worten, die Schüler:innen müssen sich sicher im Klassenverband fühlen, sozial akzeptiert, um aktiv sprechen zu wollen. Zudem unterstreicht IP8 die Bedeutung von Lehrersprache als Input, wenn demnach die Lehrkraft selbst viel Deutsch spricht, erhöht das die Motivation der

Lernenden, selbst die Zielsprache zu sprechen (IP8: 16). Außerdem ermuntert sie ihre Schüler:innen dazu, aktiv „im Satz“ zu antworten (IP8: 18).

Als seltenere, aber bedeutsame Strategie erscheinen digitale Aufnahmetools, exemplarisch beschreibt IP9 Aufnahmen per Smartphone und Apps wie *vocaroo* als motivierend, weil Sprechen mit Video kombiniert und teilbar wird: „Man konnte sich aufnehmen, vielleicht etwas sagen und dann mit der Klasse teilen und auch kommentieren ...“ (IP9: 38). Interessanterweise warnt IP6, dass Strategien zur Selbstmotivation in Theorie toll seien, in der Umsetzung jedoch nur für besonders autonome Lernende funktionieren: „... Strategien, die super gut sind für Leute, die bereit sind, auch selbst alleine autonom [...] zu lernen [...] Aber das ist in der Schule nicht der Fall, sie erwarten von dir, dass du ihnen was servierst.“ (IP6: 65). Demnach deutet diese Lehrperson darauf hin, dass Strategien zur Selbstmotivation zwar didaktisch plausibel sind, ihre Wirksamkeit im schulischen Kontext jedoch stark davon abhängt, ob Schüler:innen bereits ein Mindestmaß an Lernautonomie verfügen. Ohne diese Voraussetzung bleiben Strategien Angebote, die nur von einem Teil der Lerngruppe, wenn überhaupt, genutzt werden. In diesem Sinne betont IP10, dass Sprechförderung in vielen Fällen im Unterricht selbst aufgebaut werden muss, wobei diese häufigen Sprechanlässe nicht nur die Kompetenzentwicklung unterstützen, sondern auch das Selbstvertrauen stärken und Schüchternheit abbauen können. (IP10: 60)

6.5 Rückmelde- und Bewertungspraktiken beim Sprechen

Im Bereich Feedback zeigt sich eine sehr deutliche gemeinsame Grundlinie, bei acht von insgesamt zehn Befragten gilt ein Unterbrechen beim Sprechen überwiegend als demotivierend, während die Fehlerkorrektur, wenn möglich, verzögert, anonymisiert und kommunikativ funktional erfolgen soll. Konkret bedeutet dies, dass während des Sprechens in der Regel nicht korrigierend eingegriffen wird, solange die Aussage verständlich bleibt und die Aufgabe weitergeführt werden kann. Stattdessen wird die Korrektur verschoben und in einer separaten Feedbackphase umgesetzt. Beispielhaft berichtet IP1 dabei sogar, dass es selbst bei mündlichen Prüfungen Usus an ihrer Schule ist, Fehler „durchgehen zu lassen lassen“, solange Verständigung gelingt und es zu keinem Kommunikationsabbruch kommt (IP1: 135). Weiters bezeichnet IP2 Unterbrechen und Korrigieren nicht zuletzt als einen der „gravierendsten Fehler“ im Fremdsprachenunterricht, weil es den Redefluss hemmt (IP2: 66). Ähnlich äußert sich IP8: „... sonst lasse ich sie einfach sprechen, weil ständiges Unterbrechen auch zu

Hemmungen führt“ (IP8: 62). Verdeutlicht wird die dahinterliegende affektive Logik von IP9, ihr zufolge fühlen beim alltäglichen Sprechen ohne direkte Bewertung Schüler:innen weniger Stress, andernfalls steigt die Sorge, unterbrochen zu werden. (IP9: 42) Hierbei beschreibt IP4 als Ziel, dass Lernende sich psychisch entlastet fühlen: „... es ist sehr schwierig, korrekt zu sprechen. Aber wir sollen verstehen [...] du kannst sprechen, auch wenn du nicht 100 % korrekt sprichst“ (IP4: 78).

Inhaltlich zeigt sich, dass sich Feedback auf bestimmte Teilbereiche der mündlichen Kompetenz bezieht. Mehrere Lehrpersonen nennen demnach als typische Rückmeldefelder Aussprache und prosodische Aspekte wie Sprechmelodie, vor allem dann, wenn diese die Verständlichkeit beeinträchtigen. So betont IP8, sie gebe grundsätzlich Feedback „auf alle Aspekte, Aussprache werde jedoch früh gezielt durch das Imitieren von Sprechmelodie aufgebaut. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass sie bei inhaltlichen Fehlern oder bei typischen Strukturproblemen wie eine falsche Verbposition eingreift, bevorzugterweise aber nonverbal, um Selbstkorrektur auszulösen. (IP8: 66, 68) Ähnlich konkret wird IP10: „... wenn ich merke, dass sie mich anschauen und Bestätigung suchen, dann greif ich ein, zum Beispiel bei Aussprache, dem Satzbau oder beim richtigen Genus.“ (IP10: 50). Zudem wird Grammatik als wiederkehrendes Feedbackfeld erkennbar, beispielsweise nennt IP5 als Schwerpunkt explizit Satzstellung und Satzbau, wo die Schüler:innen ihr zufolge die meisten Fehler beim Sprechen machen. (IP5: 80)

Trotz dieser Gemeinsamkeit zeigen sich spannenderweise Unterschiede in der Fehlergewichtung und im Zeitpunkt des Eingreifens. Einige Lehrkräfte korrigieren stärker indirekt (beispielsweise durch korrektes Wiederholen ohne Nennung der Person), andere greifen punktuell bloß bei „groben“ Fehlern ein, um eine Einprägung der falschen Verwendung zu vermeiden. Häufig wird ein zweistufiges Vorgehen sichtbar, während längerer, freier Sprechphasen wird der Redefluss seitens der Lehrperson nicht unterbrochen, danach gibt es Rückmeldung zu häufigen Fehlern, die mitgeschrieben wurden, oder anhand eines Kriterienrasters. Zudem beschreibt IP2 exemplarisch Feedback im Prüfungsmodus als Trainingsinstrument, um Bewertungstransparenz herzustellen und Angst durch Gewöhnung abzubauen: „... die Schüler lernen praktisch über das Sprechen auch die Bewertungskriterien kennen ...“ (IP2: 56). Insgesamt legen diese Befunde nahe, dass Feedback besonders häufig dort ansetzt, wo Verständlichkeit, Prüfungs- sowie Bewertungsrelevanz oder typische, wiederkehrende Musterfehler im

Vordergrund stehen, während in freieren Sprechphasen eher der Redefluss geschützt wird.

6.6 Systemische und institutionelle Kontextbedingungen

Im Zuge der Auswertung hat sich, zusätzlich zu den leitfadengeleiteten Kategorien, ein übergreifender Themenbereich herauskristallisiert, der in mehreren Interviews wiederkehrt und nicht ausschließlich einer Leitfadenfrage zugeordnet werden kann. Entsprechend der im Methodenteil festgehaltenen Offenheit für induktiv entstehende Kategorien, wird dieser Komplex als eigenes Unterkapitel festgehalten: mehrere Lehrkräfte sehen Sprechmotivation nicht nur als Ergebnis konkreter Unterrichtsmethoden an, sondern analysieren sie wiederholt als Effekt schulischer und institutioneller Bedingungen, die didaktisches Handeln im Alltag ermöglichen oder begrenzen. Die kommenden Abschnitte sollen somit nicht als Wiederholung von den Unterkapiteln 6.1-6.5 fungieren, sondern die beschriebenen Aspekte als zusammenhängendes Wechselwirkungsgefüge sichtbar machen.

Ein erster zentraler Zusammenhang betrifft die Spannung zwischen dem kommunikativen Anspruch des Fremdsprachenunterrichts und der tatsächlichen Unterrichtspraxis. Besonders deutlich formuliert dies IP9, laut der trotz der Tatsache, dass die „kommunikative Methode und kommunikative Fertigkeiten“ als Leitideen weithin präsent seien, ungefähr „80 % der Zeit“ von der Lehrperson gesprochen wird. (IP9: 10) Damit beschreibt sie eine strukturelle Unstimmigkeit, aktive Kommunikation sei im schulischen Diskurs zwar das zentrale Schlagwort („ein benutztes Wort [...] man kann das nicht mehr hören“), aber die institutionell geprägte Unterrichtsrealität produziert häufig weiterhin ein Setting, in dem Schüler:innen relativ wenig tatsächliche Sprechzeit erhalten (IP9: 10). Diese Aussage erklärt, warum die Sprechfertigkeit in den Interviews zugleich als so essenziell behauptet und dennoch meist als Schwachpunkt erlebt wird, wenn die Unterrichtsorganisation tendenziell lehrerzentriert bleibt, entsteht ein systematischer Mangel für aktives Sprechen seitens der Schüler:innen.

Eng damit verbunden ist scheinbar die Prüfungs- und Curriculumslogik, welche die Form des Sprechens mitprägt. In den Abschlussklassen verschiebt sich das Sprechtraining laut mehreren Aussagen (siehe IP4: 18) hin zu stärker prüfungsaffinen Formen, wo es inhaltlich rein um Literatur geht. In diesem Zusammenhang beschreibt IP8 den gewohnten Zugang des „Auswendiglernens“ als pragmatische und zeitgleich

problematische Strategie, wenn das Niveau nicht ausreicht (IP8: 91). Dies bedeutet, dass unter Prüfungsdruck das Sprechen kurzfristig über auswendig erlernte Texte abgesichert werden kann, gleichzeitig wird aber jenes spontanes, interaktives Sprechen, welches viele Lehrkräfte als eigentliches Ziel setzen, strukturell schwerer realisierbar. Damit erklärt sich eventuell auch, warum Unterricht in der Sekundarstufe II häufig als weniger sprechorientiert beschrieben wird, ohne dass dies zwingend eine geringe Wertschätzung des Sprechens bedeutet, es handelt sich wohl vielmehr um eine Anpassung an prüfungsbedingte Anforderungsformate.

Als weiterer institutioneller Faktor wird die räumlich-organisatorische Struktur sichtbar, insbesondere was die Sitzordnung betrifft. Besonders deutlich beschreibt IP2 eine „regelmäßig angeordnete Sitzordnung“ und kontrastiert eine U-Form, wo deutlich mehr Blickkontakt während der Kommunikation möglich wäre, mit Stuhlreihen, wodurch sich die Beteiligung der Schüler:innen sozial und organisatorisch weiter ungleich verteilt (IP2: 52). Ähnlich betont IP7, dass die U-Form oder Gruppentische „meistens aus Sicherheitsgründen nicht möglich“ seien (IP7: 32). Damit erscheint Sprechmotivation nicht nur als didaktisches, sondern als raum- und organisationsabhängiges Phänomen, wo Blickkontakt und unmittelbare Interaktion strukturell erschwert sind, wird Sprechen für die Schüler:innen demnach weniger attraktiv.

Außerdem rahmen mehrere Aussagen eine bestimmte Lernkultur als Kontextbedingung. Exemplarisch meint IP2, dass freie Sprechphasen mitunter als „Pause“ missverstanden werden (IP2: 14), IP8 beobachtet Vergleichbares für Gruppenarbeit, welche dann nicht als Übungszeit für das Sprechen genutzt wird oder wo dann nur in der Erstsprache gesprochen wird (IP8: 28). Das verweist darauf, dass sprechorientierte Formate nicht automatisch motivieren, sondern erst dann, wenn sie in der Klasse als verbindliche Arbeitsform etabliert sind.

Schließlich werden gesellschaftliche und sprachpolitische Rahmenbedingungen als Hintergrund für Sprechmotivation angeführt, mehrere Lehrkräfte (IP2, IP3, IP6, IP7) verknüpfen Sprechhemmungen mit der gegenwärtigen Sozialisation der Schüler:innen. Vor allem die übermäßige Nutzung der sozialen Medien wie die teils monatelange soziale Isolation aufgrund von Lockdowns während der Pandemie, dadurch veränderte Kommunikationsgewohnheiten sowie verminderte Konzentrationsfähigkeit scheinen sich auf die Gesprächsfähigkeit und damit auch auf die Sprechmotivation auszuwirken. Zudem beschreibt IP6 eine institutionell erzeugte Ausgangslage, in welcher Lernende

teils in Deutschklassen weitergeleitet werden, wenn andere Klassen mit der eigentlichen Wunschsprache voll sind: „vielleicht ein Drittel“ habe Deutsch tatsächlich gewählt (IP6: 36). Diese Konstellation kann Sprechmotivation bereits vor Unterrichtsbeginn beeinflussen, da Deutsch in diesem Fall häufiger mit Pflicht anstatt mit Interesse verbunden ist.

Insgesamt verdeutlicht dieses Unterkapitel, dass viele der in den Interviews genannten förderlichen Maßnahmen der Sprechmotivation, wie beispielsweise Vorentlastung, Paar- wie Gruppenarbeit, indirektes Feedback, bewegungsbasierte Aktivierung oder authentische Kontakte, nicht isolierte Methoden sind. Stattdessen scheinen sie Antworten auf institutionelle Rahmenbedingungen zu sein, etwa auf Prüfungsdruck, Unterrichtsrouninen, räumliche Einschränkungen, die traditionelle Lernkultur sowie sprachpolitische Ausgangslagen.

7 Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die im Ergebnisteil (Kap. 6) dargestellten Befunde interpretativ ausgearbeitet und in den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit eingeordnet. Als Leitperspektive dient dabei wie angekündigt Dörnyeis L2 Motivational Self System (siehe Kap. 2.2.2), welches Motivation als Zusammenspiel aus dem idealen L2-Selbst (bezogen auf das attraktive zukünftige Selbst als Sprecher:in der Zielsprache), dem von außen erwarteten L2-Selbst (wahrgenommene Erwartungen und Pflichten betreffend) und der L2-Lehrerfahrung (demnach konkrete Unterrichts- und Lernerfahrungen) modelliert. An diesem Punkt kann bereits hervorgehoben werden, dass diese Dreiteilung für diese Arbeit besonders anschlussfähig ist, weil in den Interviews Sprechmotivation durchgängig nicht als stabile Eigenschaft, sondern als situations- und kontextabhängige Bereitschaft erscheint, welche stark von Aufgabenstellung, Sozialformen, Feedbackpraxis, Klassendynamik und systemischen Bedingungen geprägt wird.

Methodisch ist zugleich zu berücksichtigen, dass, wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, Sprechmotivation in dieser Arbeit nicht direkt bei den Schüler:innen erhoben wird, sondern über die Innenperspektive der DaF-Lehrkräfte rekonstruiert wird. Aussagen über Sprechmotivation beziehen sich daher auf beobachtete Formen der Beteiligung und wiederholt auftretende Reaktionen seitens ihrer Schüler:innen, deren konkrete Rückmeldungen (beispielsweise in Form eines Fragebogens bei IP7) sowie auf das professionelle Erfahrungswissen der Lehrpersonen darüber, welche Arrangements das Sprechen erleichtern oder hemmen können. Durch die erhobenen Daten wird dennoch sichtbar, dass gerade im schulischen Kontext die Perspektive der Lehrkräfte als zentrale Vermittlerinnen besonders hilfreich ist. Demnach stehen sie zwischen den Vorgaben des Systems, etwa bezüglich Klassengröße sowie räumlich-organisatorischen Rahmenbedingungen, und den konkreten Erfahrungen im Unterricht. In den Interviews wird Sprechmotivation daher als Ergebnis einer ständigen Balance erkennbar, zwischen kommunikativem Anspruch und prüfungs- beziehungsweise inhaltsbezogenen Anforderungen, zwischen frei gestalteten Aufgaben und notwendiger Struktur sowie zwischen Sprechen vor der ganzen Klasse und geschützten Übungsphasen.

Die Interpretation folgt der Struktur des Ergebniskapitels (Kap. 6) und arbeitet die Befunde entlang zentraler Einflussbereiche aus. Zunächst wird die Stellung des Sprechens im Unterrichtskontext eingeordnet (7.1). Anschließend werden förderliche Faktoren als gestaltbare Unterrichtserfahrung diskutiert (7.2) und hemmende

Bedingungen als Muster sozialer Öffentlichkeit und affektiver Barrieren interpretiert (7.3). Darauf aufbauend werden didaktische Mittel (7.4) und Fehlerkultur als zentrale Schnittstelle von Förderung und Bewertung (7.5) behandelt. Institutionelle Bedingungen werden als Kontextfaktoren zusammengeführt (7.6). Die Antworten auf Forschungsfragen und Hypothesen werden abschließend gebündelt (7.7) und in praxisbezogene Implikationen überführt (7.8).

7.1 Zur Stellung des Sprechens

Als zentrales Ergebnis kann die deutlich erkennbare Spannung zwischen Anspruch und Realität betont werden, das Sprechen wird von den Lehrerinnen durchgängig als essenzielle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verstanden, teils sogar gereiht als die wichtigste überhaupt, gleichzeitig wird es aber als jener Bereich beschrieben, der sich im Unterricht besonders schwer umsetzen lässt. Diese Spannung sollte jedoch nicht vorschnell als bloßer Widerspruch gelesen werden, vielmehr deuten die Daten darauf hin, dass sich im schulischen Kontext verschiebt, was eigentlich als „Sprechen“ gilt. Aus mehreren Interviews lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Sprechen, vor allem in den höheren Klassen und in der Abschlussphase, weniger als spontane, dialogische Interaktion vorkommt, sondern eher als vorbereitete Darstellungsleistung in prüfungsnahen Situationen. Dadurch verändert sich auch die Funktion des Sprechens, es geht in erster Linie nicht um spontanen Austausch und dialogische Aushandlung, sondern um ein fehlerfreies Auftreten, Inhalte wiedergeben und sich bewähren.

Besonders deutlich wird dieser Punkt bei IP2, welche erklärt, dass in den letzten beiden Schuljahren stark „in Richtung Abitur“ gearbeitet werde und die Sprechanlässe dadurch grundsätzlich andere seien, es gehe vor allem um Inhalte und um Darstellung, „das Sprechen als solches tritt ein bisschen in den Hintergrund“ (IP2: 50). Damit ist offensichtlich nicht gemeint, dass im Unterricht gar nicht mehr gesprochen wird. Vielmehr verändert sich scheinbar, wie gesprochen wird, das Sprechen wird stärker an prüfungsnahen Situationen gekoppelt, also an Bewertung und an das Sprechen vor Publikum, und ist stärker darauf ausgerichtet, Inhalte wiederzugeben. Dieser Befund lässt sich mit Moraldos Diagnose zur Situation des DaF-Unterrichts in Italien verbinden, in welcher er argumentiert, dass an italienischen Schulen die aktive Sprachbeherrschung sowie textsortenspezifisches Wissen im Deutschunterricht häufig „zugunsten der literarischen Bildung“ an den Rand gedrängt werden (Moraldo, 2023, S. 25). Die in Kapitel 6 herausgearbeitete prüfungs- und inhaltsbezogene Umprägung des Sprechens kann somit als konkrete Unterrichtserscheinung jener strukturellen Verschiebung

interpretiert werden, die Moraldo beschreibt. Ergänzend wird diese Problematisierung durch IP6 gestützt, wenn im Kontext des Sprachgymnasiums und dem einhergehenden starken Fokus auf Literatur die Frage aufgeworfen wird, „inwieweit das wirklich zu Sprachkompetenzen führt.“ (IP6: 14).

Zudem wird in den Interviews bezüglich räumlich-sozialen Konstellationen deutlich, dass Sprechen als öffentliche Handlung im Klassenraum besonders empfindlich auf Situationen reagiert, in denen Schüler:innen in den Fokus gerückt werden und damit auch Fehler, Unsicherheiten oder Pausen unmittelbar wahrnehmbar sind. Hierbei beschreibt IP2 eindrücklich, wie Sitzordnung die Beteiligung mitprägt. Sie verweist darauf, dass eine frühere U-Form dazu geführt habe, dass die Schüler:innen einander sehen und leichter miteinander sprechen, während die derzeitige Anordnung in Reihen dazu beitrage, dass „keine Kommunikation läuft“, wenn man „den Rücken von 21 Leuten“ sieht (IP2: 52). Ergänzend führt sie aus, dass die räumliche Struktur auch Möglichkeiten des Rückzugs begünstigt, jene, die wenig teilnehmen wollen, setzen sich gezielt in die letzten Reihen und seien dann etwa bei Simulationen mündlicher Abfragungen „absolut nicht bereit, vor Publikum zu sprechen.“ (IP2: 54). Dieser Befund stützt die Perspektive von Rösler, dass kommunikative Kompetenz nicht nur von Inhalten abhängt, sondern stets auch von Interaktionsbedingungen, wobei der kommunikative Ansatz darauf abzielt, das Ungleichgewicht bezüglich der Redezeit zwischen Lehrende und Schüler:innen zu verringern. (2023, S. 153). Dass sich im Unterricht laut der erhobenen Daten dennoch Beteiligungsdefizite zeigen, unterstreicht die Aussage von Aguado, dass Lernende auch aktuell durchschnittlich nur etwa ein Viertel der Unterrichtszeit sprechen. (Aguado, 2021, S. 260)

Abschließend zeigt sich im Sinne von Dörnyeis L2MSS damit bereits auf Ebene der Stellung des Sprechens eine Verschiebung motivationaler Quellen. Demnach gewinnt in Abschluss- und Publikumssituationen bezüglich Erwartungen, Kriterien und Bewertung das von außen erwartete L2-Selbst an Gewicht. Gleichzeitig könnten dialogische Routinen, welche das ideale L2-Selbst stützen könnten, in Form des Erlebens eines Ichs als handlungsfähige:r Sprecher:in, leichter verdrängt werden. An dieser Stelle scheint die L2-Lernerfahrung entscheidend zu sein, ob Erwartungen als Orientierung oder als Bedrohung erlebt werden, hängt wohl stark davon ab, ob der Unterricht wiederholt geschützte, bewältigbare und sinnstiftende Sprecherfahrungen anbietet.

7.2 Fördernde Faktoren: Sprechmotivation als herstellbare Unterrichtserfahrung

Die im Ergebnisteil herausgearbeiteten förderlichen Faktoren (siehe Kapitel 6.2) lassen sich insgesamt als Hinweise darauf deuten, dass Sprechmotivation im DaF-Unterricht weniger als mitgebrachte Eigenschaft seitens der Schüler:innen erscheint, sondern als Ergebnis einer spezifischen Unterrichtserfahrung, die von Lehrkräften aktiv gestaltet wird. Insbesondere da das Sprechen im Klassenraum stets eine öffentlichkeitsgebundene Handlung ist, wird nachvollziehbar, weshalb die befragten Lehrpersonen in ihren Beschreibungen so konsequent auf Bedingungen verweisen, welche Vermeidungshaltungen reduzieren und Erfolgserleben möglicher machen. Diese Logik unterstreicht die bereits im Theorieteil beschriebene zentrale Funktion der L2-Lernerfahrung: Motivation entsteht erwartungsgemäß wesentlich über die wahrgenommene Qualität konkreter Lern- und Unterrichtssituationen, in etwa in Bezug auf Klassenklima, die Rolle der Lehrkraft, Aufgabenrahmung, Peergruppen und erlebte (Miss-)Erfolge. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62-64)

In erster Linie tritt in den erhobenen Daten die soziale Dimension als zentraler Bereich für förderliche Faktoren der Sprechmotivation in den Vordergrund. Mehrere Lehrkräfte formulieren Sprechmotivation explizit als abhängig davon, ob ihre Schüler:innen in einer wertfreien Situation sprechen können, in anderen Worten, ohne die Erfahrung, sich für Fehler rechtfertigen zu müssen. Es müsse daran gearbeitet werden, „dass keine Witze gemacht werden, dass keine Kommentare gemacht werden ...“, unterstreicht dies IP2 beispielsweise (IP2: 26). Anknüpfend daran beschreibt IP7 dieselbe Logik als Bedingung auf Beziehungsebene, selbst eine gute Beziehung zur Lehrperson reiche nicht aus, „wenn die Klasse untereinander keine gute Beziehung hat“ (IP7: 38). Damit wird Klassenklima als essenzielle Voraussetzung der Sprechmotivation etabliert. Genau an dieser Stelle bestätigen die Aussagen der Lehrpersonen sehr deutlich den Forschungsstand: ein unterstützendes, wertschätzendes Klima wird ebenso in der Literatur als unmittelbarer Hebel zur Erhöhung von Sprechmotivation und zur Reduktion von Sprechangst beschrieben. (Khajavy et al., 2018, S. 619) Jedoch machen die Interviewdaten diesen Zusammenhang noch anschaulicher, da sie zeigen, dass Lehrpersonen in der Praxis häufig versuchen, das Klassenklima zu lenken. Beobachtung und mögliche Beschämung werden demnach so gut wie möglich entschärft, sodass Lernende den Schritt in eine mündliche Äußerung überhaupt wagen.

Eng damit verbunden ist die Rolle der Lehrkraft als Beziehungsperson und als „Symbol“ des Faches. IP3 formuliert dies zum Beispiel wie folgt: „... der Lehrer wird das Symbol von dem Fach praktisch und steht so dafür ...“ (IP3: 30). Weiterhin konkretisiert IP7 Beziehungsarbeit als authentisches Interesse: „Ich glaube generell geht es erstmal einfach darum, Interesse für die Schüler zu zeigen [...] ich will dich kennenlernen [...] ich will wissen, was du machst, was du für Hobbys hast.“ (IP7: 84). Damit wird die im Forschungsstand vielfach betonte Relevanz von Beziehungsqualität als Teil der L2-Lernerfahrung greifbar (siehe Kapitel 3.4.3) und diese Untersuchung kann als weiterer, unterstützender Beleg für Hatties These, dass Lehrpersonen maßgeblich die Lernmotivation beeinflussen, herangezogen werden.

Als nächsten Punkt kann man aus dem Datenmaterial die Wahl der Sozialform hervorheben, welche offensichtlich nicht nur der methodischen Variation dient, sondern auch als zentrale Entlastungsstrategie: Partner- und Gruppenarbeit werden wiederkehrend als Settings beschrieben, welche Hemmungen reduzieren und tatsächliche Sprechanlässe vervielfachen. IP8 formuliert diese motivationalen Effekte dabei sehr direkt: „... auf jeden Fall ist es motivierender [...] wenn man mit jemandem zusammenarbeitet“ (IP8: 44). Besonders stark wird dieser Zusammenhang dadurch gestützt, dass IP7 die Perspektive der Lernenden selbst über Fragebögen einbringt, viele ihrer Schüler:innen wollen „mehr Gruppenarbeit und Partnerarbeit [...] damit sie sich eben nicht vor der Klasse im Plenum äußern müssen“ (IP7: 50). Hier zeigt sich eine klare Struktur, nicht das Sprechen an sich motiviert, sondern Sprechen in einer Sozialform, welche die Risiken der Öffentlichkeit senkt. Dies bestätigt die Behauptung von Kronisch, dass Sprechmotivation wahrscheinlicher entstehen wird, sobald Lernende sich nicht permanent beobachtet fühlen und in wechselnden Partnerkonstellationen sprechen können. (Kronisch, 2016, S. 6–7) Dass Sozialformen zugleich an Klassenführung und Lernkultur gebunden bleiben, wird ebenfalls erkennbar, Gruppenarbeit kann in weniger motivierten Gruppen „als Pause“ missbraucht werden (IP8: 28). Somit präzisiert dieser Befund die häufig in der bisherigen Forschung normativ gesetzten Forderung nach mehr Interaktion, diese wirkt nicht automatisch, sondern benötigt Rahmung, Zielklarheit und sprachliche Ressourcen. Ansonsten kippt die Interaktion den Daten zufolge in Unverbindlichkeit oder in die Erstsprache Italienisch. In anderen Worten, sozial- und arbeitsformbezogene Variation ist vor allem dann sprechmotivierend, wenn sie tatsächlich Sprechzeit erzeugt und nicht nur eine organisatorische Umstellung bleibt. (Funk et al., 2017, S. 92)

Weiters taucht der Schlüsselbegriff Sicherheit im Material fortwährend auf, welcher sehr deutlich mit Scaffolding-Maßnahmen verbunden ist: Vorbereitung, Vorentlastung, Wortschatz und Redemittel werden als Bedingungen beschrieben, unter denen Schüler:innen überhaupt erst „ins Sprechen hineinflinden“. IP2 formuliert dies explizit: „Und je besser die Vorentlastung [...] und der Wortschatz, umso motivierter sind die auch“ (IP2: 18). Dasselbe Prinzip verknüpft IP8 mit Aufgabenstellung und sprachlichen Hilfen: „... es kommt auf die Aufgabenstellung an, welche Redemittel gebe ich ihnen mit [...] es muss gut vorbereitet sein“ (IP8: 14). Dieses Ergebnis deckt sich mit jenem von Pallaufs Studie, insofern Aufgaben mit klaren Sprachvorgaben und insbesondere schriftliche Vorentlastung von Lernenden als stark entlastend und sprechmotivierend bewertet werden, zugleich wird dies als Hinweis auf ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Sprachrichtigkeit interpretiert. (Pallauf, 2017, S. 116-122)

Zudem kann man aus den erhobenen Daten schlussfolgern, dass auch Transparenz und Zielklarheit motivierend wirken können, und zwar gerade dort, wo sonst Prüfungsanforderungen Druck erzeugen würden. Hierbei beschreibt IP2, dass Sprechen dann attraktiver wirkt, „wenn die Schüler wissen, wofür sie das machen“ (IP2: 40). Besonders interessant ist dabei der Hinweis auf Bewertungstransparenz: Lernende lernen „über das Sprechen auch die Bewertungskriterien kennen“ (IP2: 56). Dies bekräftigt die Argumentation von Khajavi et al., wonach externe Erwartungen nicht per se demotivierend sind, sie können Orientierung bieten, wenn sie als realistisch und unterstützend gerahmt sind (Khajavy et al., 2018, S. 606–607). Demnach legen die Interviews nahe, dass das Wissen bezüglich Bewertungskriterien dann nicht als Drohung wirkt, sondern als Struktur, die Sprechen planbarer macht. Motivational verschiebt sich damit der Fokus, nicht die Sorge vor Bewertung und möglichem Scheitern dominiert, jedoch die Orientierung daran, was erwartet wird und wie man sich gezielt darauf vorbereiten kann.

Aufgrund der Tatsache, dass, wie bereits im Ergebnisteil dargestellt, Authentizität und Außenbezug in den Interviews wiederholt als besonders motivierend hervortreten, lässt sich dieser Faktor als zentraler Treiber der Sprechmotivation definieren. Dabei nennen die DaF-Lehrkräfte insbesondere Austauschformate, Sprachassistent:innen und authentische Medienkontakte als Kontexte, in denen Deutsch als „reale“ Sprache erfahrbar wird. Exemplarisch beschreibt IP6 dies als „Power“, da Schüler:innen dadurch spüren, dass es Menschen gibt, „die irgendwo diese Sprache wirklich sprechen“ (IP6: 16).

Theoretisch anschlussfähig ist dies an Aguados Hinweis, dass subjektive Relevanz und Authentizität entscheidend dafür sind, ob Sprechanlässe motivierend erlebt werden. (Aguado, 2021, S. 261) Zudem wird Röslers Argument unterstützt, dass wenig authentische Kommunikationskontexte dazu führen können, dass Äußerungen primär an die Lehrkraft als Kontrollinstanz gerichtet bleiben, wodurch echte Interaktion ausbleibt. (Rösler, 2023, S. 154–157) Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum insbesondere Projekte und Austauschsettings als sprechförderlich erscheinen, das Sprechen wird funktional, weil es zur Bewältigung einer sinnvollen Aufgabe benötigt wird, und verliert damit den Charakter einer reinen Unterrichts- beziehungsweise Leistungsübung.

Schließlich werden aktivierende Elemente wie Bewegung, spielerische Settings und ein methodischer Wechsel in den erhobenen Daten als merklicher Verstärker der Sprechmotivation beschrieben (siehe Kapitel 6.2). Beispielsweise schildert IP7, dass sie einer kurzen Plenumsphase folgend rasch in bewegungs- und gruppenbasierte Formate wechselt, weil das „unheimlich“ aktiviert und ihre Schüler:innen danach „viel, viel mehr“ sprechen (IP7: 54). Dieses Ergebnis unterstreicht somit die Argumentation von Pallauf, welche den „Spaßfaktor“ als motivational relevant hervorhebt und zeigt, dass unterhaltsame, atmosphärisch unterstützende Settings die mündliche Beteiligung steigern können. (Pallauf, 2017, S. 116–122) Ausgehend davon fungieren Aktivierungsformate wohl weniger als bloße Auflockerung, sondern als didaktische Mittel, welche Schwellen senken, Energie erzeugen und die Aufmerksamkeit vom potenziellen Fehlerrisiko stärker auf die Aufgabe verlagern.

Letztlich lassen sich die förderlichen Faktoren mit Dörnyeis L2MSS besonders produktiv als Zusammenspiel der drei motivationalen Komponenten verstehen (siehe Kapitel 2.2.2). Wichtig scheint dabei weniger eine starre Zuordnung einzelner Maßnahmen, sondern die Frage, welche motivationalen Kräfte durch bestimmte Unterrichtsarrangements jeweils aktiviert oder entlastet werden. Der größte Teil der in den Interviews genannten Motivationshebel betrifft unmittelbar die Unterrichtserfahrung: Klima und Beziehung (IP2: 26; IP7: 38; IP8: 50), Kooperationsformen (IP8: 44; IP7: 50), Scaffolding (IP2: 18; IP8: 14), Aktivierung (IP7), Transparenz (IP2: 40/56). Diese Faktoren machen plausibel, warum im schulischen Kontext gerade die L2-Lernerfahrung so stark einflussreich ist, sie entscheidet darüber, ob Sprechen als machbar, sozial sicher und sinnvoll erlebt wird.

Authentizität, Austausch, Projekte, Sprachassistenten und auch Medienkontakte (IP2: 34; IP6: 16; IP4: 24; IP3: 8) adressieren besonders deutlich die Komponente des idealen L2-Selbsts, da sie das Bild eines zukünftigen Selbst als Sprecher:in konkretisieren und emotional aufladen. In der Begrifflichkeit des L2MSS wird das Ideal L2 Self dann motivational wirksam, wenn die Vorstellung als Deutschsprecher:in nicht bloß abstrakt bleibt und stattdessen eine erfahrbare Plausibilität gewinnt. Genau das scheinen die beschriebenen Außenkontakte zu leisten, da Deutsch nicht mehr nur Unterrichtsgegenstand ist, sondern als soziale Realität deutlich wird. Die Interviewdaten ergänzen Dörnyeis Modell hier um eine schulpraktische Präzisierung, Authentizität wirkt besonders stabilisierend, wenn sie didaktisch so vorbereitet ist, dass Lernende nicht nur „ausgesetzt“ sind, sondern handlungsfähig werden, also wenn das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrung ineinandergreifen.

Weiters sind Transparenz und Kriterienwissen (IP2: 40/56) im L2MSS besonders gut als Bearbeitung der Dimension des von außen erwarteten L2-Selbst zu definieren, da sie Erwartungen sichtbar machen und Leistung kalkulierbarer gestalten. Kriterien können demnach Sprechanxiety erzeugen, aber sie können auch Sicherheit kreieren, wenn sie als Wegweiser vermittelt werden. Damit lässt sich eine wichtige Schlussfolgerung formulieren, welche für die hier vorliegende Gesamtargumentation relevant bleibt: förderliche Maßnahmen zielen nicht darauf ab, das von außen erwartete Selbst vollständig auszuschalten, was im schulischen Setting auch unrealistisch wäre. Stattdessen sollte das von außen erwartete Selbst so kontextualisiert werden, dass es nicht blockiert, sondern Struktur bietet.

7.3 Demotivierende Bedingungen und Hemmungen beim Sprechen

Wie in Kapitel 6.3 bereits herausgearbeitet, konzentrieren sich die hemmenden Faktoren der Sprechmotivation in den erhobenen Daten auffällig stark auf ein übergreifendes Muster: Sprechen wird dort vermieden, wo es für die Schüler:innen mit sozial und emotional unangenehmen Konsequenzen wie potenzieller Bloßstellung oder Bewertung verbunden ist. In diesem Sinn ist nicht überraschend, dass „Angst“ im Interviewmaterial wiederholt als Schlüsselwort auftaucht und dabei nicht isoliert als individuelles Persönlichkeitsmerkmal wie etwa Schüchternheit erscheint, sondern als Reaktion auf konkrete Unterrichtskonstellationen.

Diese Befundlage lässt sich direkt mit dem im Theorieteil beschriebenen Zusammenhang von Sprechangst und negativer Bewertung verbinden. Demnach zeigt Fischer, dass Sprechangst häufig mit der Angst vor negativer Beurteilung durch Lehrende und Mitschüler:innen verbunden ist und dass die Klasse in solchen Fällen als kritisches „Publikum“ erlebt wird (Fischer, 2005, S. 38). Hierbei wird der Eindruck eines Publikums in den Interviews nicht nur abstrakt genannt, sondern situativ greifbar: IP2 beschreibt, dass Schüler:innen aus den hinteren Reihen bei Simulationen mündlicher Abiturabfragungen „absolut nicht bereit“ seien, nach vorne zu kommen und „zu einem Publikum“ zu sprechen (IP2: 54). Hemmung erscheint hier offensichtlich als gezielte Schutzstrategie, wer Sichtbarkeit vermeiden kann, minimiert das Risiko, vor anderen zu scheitern.

Damit wird zugleich eine zweite Ebene angesprochen, Sprechhemmung ist in den Daten nicht nur an Angst gebunden, sondern an die erwartete soziale Konsequenz von Fehlerhaftigkeit. IP8 formuliert das als klare Norm: „kein Schüler darf sein Gesicht verlieren oder ausgelacht werden“, weil sich das negativ auf Sprechmotivation auswirke (IP8: 58). Diese Aussage ist insofern zentral, als sie die didaktische Funktion von Fehlerkultur verdeutlicht, Fehlerhaftigkeit ist nicht nur ein linguistischer Zustand, sondern wird im Klassenraum sozial interpretiert. Rösler stützt diese Perspektive mit dem Argument, dass Gesprochenes nicht mehr zurückgenommen werden kann, was eventuelle Fehler im Moment der Produktion besonders sichtbar macht. (Rösler, 2023, S. 152). In Verbindung mit Liedkes Hinweis, dass ein begrenztes sprachliches Repertoire und Angst vor Fehlern Sprechhemmungen verstärken und die Beteiligung erheblich einschränken können (Liedke, 2010, S. 986), wird nachvollziehbar, warum in den Äußerungen der Lehrpersonen die Schwelle zum Sprechen gerade im Plenum besonders hoch erscheint.

Ein dritter Bereich hemmender Faktoren betrifft die Kopplung von Angst mit fehlenden Gesprächs- und Bewältigungsroutinen. In den Interviews wird mehrfach angedeutet, dass Hemmung nicht nur daraus entsteht, dass Lernende Angst haben, sondern auch wenn sie in der Sprechsituation zu wenig Strategien besitzen, um Zeit zu gewinnen, Beiträge zu strukturieren oder Reparaturen einzuleiten. Diese Beobachtung lässt sich präzise mit der im Theorieteil dargestellten Prozesslogik des Sprechens verbinden, das Sprechen erfolgt simultan und unter Zeitdruck, wer in der Formulierung zu lange zögert, verpasst leicht den geeigneten Moment der Äußerung. (Funk et al., 2017, S. 86–88; Moraldo, 2023, S. 16) Wenn Stocken im Plenum zugleich als besonders peinlich erlebt wird, entsteht eine

Schleife, in der mangelnde Routine Angst verstärkt und Angst wiederum Routineaufbau verhindert. Die im Ergebnisteil benannte „Schleife“ von weniger Sprechgelegenheiten hin zu weniger Beteiligung ist daher im Einklang mit den Annahmen zur Zeitkritik und Sichtbarkeit von Fehlern beim Sprechen. (Liedke, 2010, S. 985–986).

Bezüglich Faktoren, die weniger unmittelbar affektiv wirken, aber die Bedingungen für Sprechen indirekt verschlechtern, werden Konzentrations- und Strukturprobleme aufgrund von intensiver Social-Media-Nutzung und Formen sozialer Isolation von mehreren Lehrkräften angesprochen. (IP2: 42; IP3: 34; IP6: 42) Interpretativ lässt sich dieser Befund im Anschluss an Kapitel 2.3 als Hinweis darauf verstehen, dass nicht nur affektive Barrieren wie in etwa die Angst vor Bewertung, sondern auch interaktionale Vorbedingungen für das Sprechen fragiler werden, dialogisches Sprechen setzt geteilte Aufmerksamkeit, Zuhören und Anschlussfähigkeit voraus. In Kombination mit der Zeitkritik des Sprechens (Moraldo, 2023, S. 16) wird nachvollziehbar, warum unter solchen Bedingungen die Schwelle zur mündlichen Beteiligung steigt.

Schließlich treten in den Interviews auch strukturelle beziehungsweise institutionelle Faktoren als potenzielle Sprechhemmungen hervor. Wiederholt werden Klassengröße und Zeit genannt (IP1: 24; IP7: 32), wobei diese Faktoren nicht als direkte „Ursache“ von Angst zu deuten sind, sondern als Bedingungen, die die Menge an tatsächlicher Sprechpraxis verringern können und damit wiederum Routinenaufbau erschweren. Ergänzend thematisieren die befragten Lehrkräfte den Aspekt der Freiwilligkeit als motivationalen Hintergrundfaktor: wenn Deutsch nicht als gewählte Sprache erlernt wird, ist Widerstand wahrscheinlicher, und Sprechen ist oft jene Ebene, auf der sich Widerstand am schnellsten zeigt. (IP6: 36) Damit wird deutlich, dass hemmende Faktoren nicht nur im Unterricht selbst entstehen, sondern auch in der motivationalen Ausgangslage verankert sein können.

Diese hemmenden Faktoren lassen sich im Rahmen des L2 Motivational Self Systems vor allem als situatives Übergewicht des von außen erwarteten L2-Selbsts interpretieren. Dort, wo Sprechen als Bewertungssituation erlebt wird, etwa im Plenum, in prüfungsnahen Formaten oder bei öffentlicher Korrektur, treten Erwartungen, Normen und mögliche negative Bewertungen in den Vordergrund. Dass die Klasse in solchen Momenten als kritisches Publikum erlebt wird, entspricht der im Theorieteil erläuterten Verbindung von Druck des von außen erwarteten L2-Selbsts und Sprechangst. (Fischer, 2005, S. 36–39)

Entscheidend ist hierbei definitiv die L2-Lernerfahrung, sie bestimmt, ob das von außen erwartete L2-Selbst eher als Orientierung oder als Druck erlebt wird. Wenn Sprechen vor allem in sehr sichtbaren Situationen wie im Plenum stattfindet oder wenn Korrektur öffentlich und unterbrechend erfolgt, wird Sprechen leichter zur Bewährungssituation und die Verbindung zwischen von außen erwartetem L2-Selbst und Angst verstärkt sich. (Fischer, 2005, S. 36–39; Rösler, 2023, S. 153). Umgekehrt wird verständlich, warum eine redeflussorientierte Fehlerkultur in den erhobenen Daten als entlastend erscheint. Das entspricht den didaktischen Empfehlungen, in freien Sprechphasen Flüssigkeit und Korrektheit auszubalancieren und Fehler zunächst zugunsten der Sprechfreude zu tolerieren. (Aguado, 2021, S. 264)

Was das ideale L2-Selbst betrifft, wird es von hemmenden Erfahrungen scheinbar meist indirekt beeinflusst: wiederholtes Stocken und die damit verbundene Überforderung machen ein attraktives Zukunftsbild als deutschsprachende Person weniger plausibel. Gerade deshalb muss man festhalten, dass kleine, gelingende Sprecherfahrungen so essenziell sind, da sie dem Angstmodus konkrete Gegenerfahrungen entgegensetzen und das ideale L2-Selbst als erreichbar stabilisieren. Insgesamt weisen die hemmenden Faktoren somit weniger auf ein generelles Motivationsdefizit hin als auf eine Konstellation, in der das von außen erwartete L2-Selbst in sichtbaren Settings leicht dominiert und in der die L2-Lernerfahrung darüber entscheidet, ob Sprechen als machbares Lernhandeln oder als riskante Bewährung erlebt wird.

7.4 Didaktische Mittel und Unterrichtsgestaltung

Nachdem in den vorangegangenen Unterkapiteln bereits ausführlich dargestellt wurde, dass Sprechmotivation im DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen laut den erhobenen Daten maßgeblich über soziale Absicherung, Bewältigbarkeit und Sinnbezug hergestellt beziehungsweise blockiert wird, werden diese Punkte im Folgenden nicht erneut unter die Lupe genommen. Für diesen Abschnitt ist vielmehr entscheidend, welche didaktischen Mittel die befragten Lehrkräfte konkret einsetzen, um genau diese Bedingungen im Unterricht verlässlich zu organisieren (siehe Kapitel 6.4), und wie sich diese Praktiken im Forschungsstand verorten lassen.

Ein erstes signifikantes Ergebnis besteht darin, dass die Lehrkräfte nicht eine einzelne Methode als Patentrezept identifizieren, stattdessen verstehen sie Sprechförderung als fortlaufende Abstimmung von Aufgaben und Settings, wie IP6 betont, es gebe „keine

Wunderlösung“, vielmehr müsse man „immer wieder testen“ (IP6: 47). In anderen Worten, die Lehrenden entscheiden situativ, wie offen eine Aufgabe sein kann, wie stark sie strukturiert werden sollte und welche Sozialform die aktive Beteiligung der Schüler:innen am ehesten unterstützt. Diese situationsabhängige Ausrichtung ist gut mit dem kommunikativen Paradigma vereinbar, welches, wie bei Rösler ausgeführt, nicht auf die Reproduktion vorgefertigter Dialoge zielt, sondern auf die Ermöglichung von sprachlichem Handeln in bedeutungsvollen Situationen. (Rösler, 2023, S. 153) Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es Grenzen gibt, wie frei kommunikative Aufgaben sein können. Wenn Aufgabenstellungen zu wenig Vorgaben bieten, steigt offensichtlich das Risiko von Überforderung, Rückzug und in weiterer Folge Sprechhemmung. Deshalb betonen die Lehrpersonen wiederholt vorbereitende Schritte wie sprachlicher Input in Form von Beispiel-Dialoge, Redemittel und klar verteilte Rollen (siehe Kapitel 6.4). Dies schließt an Pallaufs These an, dass schriftliche Vorentlastung und sprachliche Vorgaben von Lernenden als hilfreich erlebt werden und daher als wichtige Grundlage für mündliche Aktivitäten zu verstehen sind. (2017, S. 116-122) Diese Strukturierung erscheint in den vorliegenden Daten nicht bloß als Stütze für schwächere Schüler:innen, sondern als allgemein didaktische Strategie, um Sprechen in einem Setting zu fördern, welches Öffentlichkeit und Bewertungsrisiken mit sich bringt.

Konkrete Methoden betreffend zeigt sich zweitens, dass besonders häufig handlungsorientierte, rollen- oder szenenbasierte Verfahren genannt werden, da sie den Schüler:innen genau vorgeben, worüber und wozu gesprochen wird, und damit spontane Produktion erleichtern. Dazu zählen den erhobenen Daten zufolge insbesondere Rollenspiele und dramapädagogisch inspirierte Formate (IP8: 72; IP6: 19), aber auch diskussions- und präsentationsnahe Aufgabenformen, die Sprechen an Inhalte binden, ohne es vollständig in reines Vortragen zu verwandeln. Dies lässt sich in Bezug auf Funk et al. als Umsetzung des Prinzips verstehen, dass wenn Sprache nicht als Selbstzweck produziert wird, sondern als Mittel zur Bewältigung einer Situation, die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Lernende tatsächlich sprechen. In anderen Worten, wenn Schüler:innen als „Figur“ sprechen können, wird personenbezogener Druck reduziert, und sie orientieren sich einer Situation, nicht primär an der eigenen sprachlichen Perfektion. (Funk et al., 2017, S. 86–88) Ergänzend ist hier die Perspektive auf Sprechstrategien relevant, wie Bimmel betont, wirkt es motivational entlastend, wenn Schüler:innen nicht auf „perfekte“ Formulierungen warten müssen, sondern mit Routinen, Chunks und einfachen Strategien handlungsfähig bleiben. (Bimmel, 2010, S.

844) Genau das leisten Rollenspiel- und Szenarioformate den Daten nach urteilend häufig implizit, sie geben eine kommunikative Rolle vor und reduzieren damit die „Leere“ des freien Sprechens.

Weiters werden im Material Aktivierungs- und Bewegungsformate als konkrete Einstiegshelfer beschrieben, demnach weniger als bloße Auflockerung, sondern als Methode, um Beteiligung in Gang zu setzen. Beispielsweise nennt IP7 hier ausdrücklich den Klassenspaziergang und das Kugellager und beschreibt deren Wirkung so, dass ihre Schüler:innen nach einer kurzen Plenumsphase in bewegungsbasierte Gruppenformate wechseln und danach „viel, viel mehr“ sprechen (IP7: 54). Diese Praxis lässt sich als Reduktion von Sprechhemmungen über Setting-Design einordnen, Bewegung und wechselnde Partnerkonstellationen erzeugen kurze, wiederholte Sprechansätze und senken dadurch die Hemmschwelle, weil der Fokus weniger auf einem großen Beitrag liegt, sondern auf vielen kleinen Beiträgen. Damit wird zugleich die prozessuale Dimension des Sprechens berücksichtigt (Moraldo, 2023, S. 16) und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich Routinen überhaupt aufbauen können.

Zudem kann man in den Interviews kleinschrittige Strukturierungsverfahren als durchgehende didaktische Basis identifizieren, auch wenn sie nicht immer als Methode im engeren Sinn benannt werden, insbesondere vorbereitete Fragen, Glossare, Redemittel und kurze Rituale. Ein sehr konkretes Beispiel liefert IP8, die ihre Schüler:innen dazu anhält, aktiv „im Satz“ zu antworten (IP8: 18). Solche kleinen Gesprächsvorgaben scheinen didaktisch wirksam zu sein, weil sie der mündlichen Produktion ein sprachliches Gerüst geben, ohne sie zu einer schriftähnlichen Form zu machen. Die Lernenden erhalten demnach ein klareres Format, was gesagt werden soll, und damit sinkt logischerweise die Wahrscheinlichkeit von Abbrüchen oder Überforderung. Dies lässt sich wiederum gut über Sprechstrategien und Routinen begründen (Bimmel, 2010, S. 844), zunächst steht die Sicherung von Flüssigkeit und Handlungsfähigkeit im Vordergrund, nicht die maximale Komplexität des Gesprochenen.

Schließlich, und das ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant, da es über klassische Methodendiskussionen in der bisherigen Literatur hinausgeht, treten digitale Sprechformate als gezielte Schutzräume auf, in denen Sprechen aus der unmittelbaren Öffentlichkeit des Plenums herausgelöst wird. IP9 beschreibt dabei Aufnahmen per Smartphone und Apps wie *vocaroo* (IP9: 38), IP10 nennt ergänzend Formate, in denen Sprechen mit Video kombiniert und teilbar wird. (IP10: 60) Die didaktische Logik

dahinter ist eindeutig, die Schüler:innen können mehrfach aufnehmen, auswählen und dadurch Sprechen erproben, ohne im Moment der Produktion vor der ganzen Klasse plötzlich zu stocken und potenzieller Scham ausgesetzt zu sein. Damit wird eine zentrale Eigenschaft des Sprechens, also die Unmittelbarkeit und Irreversibilität im Moment, didaktisch entschärft (Moraldo, 2023, S. 16) und Sprechen wird als Übungshandlung zugänglicher. Dass solche Formate in den Interviews eher als seltenere, aber bedeutsame Strategie erscheinen (siehe Kapitel 6.4), passt zugleich zu den systemischen Rahmenbedingungen: sie erfordern technische Ressourcen, Zeit und eine gewisse Autonomie der Lernenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die DaF-Lehrkräfte Methoden nicht primär nach Modernität wählen, sondern danach, ob sie Sprechen konkret in Gang setzen. Rollenspiele und Szenarien erhöhen den Handlungsdruck bei gleichzeitigem Strukturgewinn, Kugellager und Klassenspaziergang erzeugen viele kurze Sprechanlässe und senken Schwellen. Weiters stabilisieren Redemittel, Rituale und Mikroregeln die Bewältigbarkeit, digitale Aufnahmen verlagern die Sprechübung in einen weniger exponierten Raum. In Dörnyeis Terminologie lässt sich dies, ohne hier erneut systematisch zu kategorisieren, vor allem als Gestaltung der L2-Lernerfahrung verstehen: die im Kapitel beschriebenen Methoden werden deshalb so sprechmotivierend von den Lehrerinnen erlebt, weil diese Sprechsituationen so organisieren, dass Hemmschwellen sinken, Beiträge planbarer werden und Schüler:innen wiederholt im Unterricht tatsächlich ins Sprechen kommen.

7.5 Fehlerkultur als Schlüsselstelle der Sprechmotivation

Während die bisherigen Unterkapitel in erster Linie die Bedingungen des Sprechens in Bezug auf Aufgaben, Sozialformen und Öffentlichkeit fokussiert haben, macht Kapitel 6.5 deutlich, dass sich Sprechmotivation besonders stark an Rückmeldesituationen entscheidet, hier kann erkannt werden, ob Fehler als Entwicklungspunkt oder als Sanktion erlebt werden. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich dieses Kapitel präzise auf folgende Aspekte: der Zeitpunkt von Korrektur, die Form von Rückmeldung sowie die ambivalente Funktion von Bewertungstransparenz.

In den erhobenen Daten zeigt sich zunächst sehr konsistent, dass Unterbrechen während der mündlichen Produktion als motivational riskant gilt und deshalb weitgehend vermieden wird (siehe IP2: 66; IP8: 62; IP9: 42). Interessant ist dabei weniger die banale

Feststellung, dass ein Stoppen des Redeflusses von Schüler:innen zweifellos sprechhemmend wirkt, sondern die didaktische Begründung dahinter: die befragten DaF-Lehrkräfte behandeln den Moment der Sprechproduktion als eine Phase, in der Aufmerksamkeit knapp ist und Beiträge unter Echtzeitdruck entstehen. Genau diese Zeitkritik des aktiven Sprechens wird auch von Moraldo als Grundmerkmal von Mündlichkeit gefasst (2023, S. 16; auch Liedke, 2010, S. 985). Daher greifen Korrekturingriffe im Moment der Produktion nicht nur in die Sprachform ein, sondern unterbrechen den gesamten Sprechprozess von Planen-Formulieren-Sprechen. Für Sprechmotivation ist dies sofern relevant, als Korrektur zum Zeitpunkt des Sprechens entweder die Hemmschwelle zum Sprechen erhöht, insbesondere wenn Genauigkeit als Voraussetzung erscheint, oder das Sprechen als grundsätzlich erlaubte Lernhandlung stabilisiert, also wenn etwaige Fehler erst im Anschluss aufgegriffen werden.

Daraus lässt sich als zweites Schlüsselergebnis ein in den Interviews identifizierbares zweistufiges Vorgehen präzisieren. Während der Sprechphase wird Verständlichkeit priorisiert, danach erfolgt in der Regel ein gebündeltes Feedback, häufig zu Musterfehlern, teils anonymisiert, teils über Bewertungsraster. Dies kann als unterstützenden Beleg für Aguados Forderung, in freien Sprechphasen ein Gleichgewicht zwischen Flüssigkeit und Korrektheit herzustellen und Fehler zunächst zugunsten der Sprechfreude zu tolerieren, herangezogen werden. (Aguado, 2021, S. 264) Bemerkenswert ist zugleich, dass auf Basis der Interviewdaten dieser Ansatz nicht nur die Empfehlung aus der Literatur bestätigt, sondern als professionelle Routine beispielhaft darstellt, mehrere Lehrkräfte kombinieren flüssigkeitsorientiertes Sprechen im Moment mit einer nachgelagerten Phase, in der Genauigkeit gezielt adressiert wird (siehe Kapitel 6.5).

Eine dritte Interpretation, welche in ihrer Konsequenz für den schulischen Kontext besonders relevant ist, betrifft die Konzeption dessen, was in Bewertungssituationen als ausreichend gilt. IP1 berichtet beispielsweise, dass selbst in mündlichen Prüfungssettings Fehler „toleriert werden“ würden, solange Verständigung gelingt und kein Kommunikationsabbruch entsteht (IP1: 135). Dieser Punkt ergänzt den bisherigen Forschungsstand in einer interessanten Art und Weise: von Schmidt wird Sprechkompetenz als Bündel mehrerer Zielbereiche beschrieben, unter anderem Flüssigkeit und Korrektheit, aber auch pragmatische Angemessenheit (Schmidt, 2016, S. 102), und zugleich betont Anh, dass mündliche Äußerungen nicht nur korrekt, sondern

situativ angemessen sein sollen. (2015, S. 141) Nun legen die hier erhobenen Daten nahe, dass im schulischen Alltag, selbst unter Prüfungsdruck, Verständlichkeit und kommunikatives Gelingen teils höher gewichtet werden als formale Fehlerfreiheit. Das widerspricht dem Forschungsstand nicht grundsätzlich, verschiebt aber die Prioritäten in der Praxis, in anderen Worten Korrektheit bleibt relevant, wird jedoch didaktisch so behandelt, dass sie die mündliche Handlungsfähigkeit nicht blockiert.

Weiters ist die Form der Rückmeldung im vorliegenden Korpus nicht beliebig gewählt, sondern auffällig häufig auf Gesichtswahrung und Selbstkorrektur hin organisiert. Zum Beispiel nennen die befragten Lehrkräfte anonymisiertes Besprechen von Fehlern sowie nonverbale Signale, um Lernende zur Selbstkorrektur anzuregen (siehe in etwa IP8: 66, 68). Damit bestätigt sich sehr präzise, was von Obradovic sowohl als didaktische Empfehlung (2016, S. 39) als auch von Grosinger (2018, S. 85-88) als Lernendenperspektive beschrieben wird: diskrete, nicht unterbrechende Korrekturen sowie das spätere anonymisierte Thematisieren werden als entlastend bewertet. Ergänzend lässt sich dieser Zusammenhang aufgrund neuerer Motivationsforschung differenzieren, Han und Ganapathy zeigen demnach, dass wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkraft Sprechmotivation direkt erhöhen kann, insbesondere indem psychologische Sicherheit gefördert wird und ein lernorientiertes Kompetenzverständnis begünstigt wird. (Han & Ganapathy, 2025, S. 6–9) In den vorliegenden Interviewpassagen erscheint Rückmeldung entsprechend als zentrale Schnittstelle, an der Unterstützung im Unterricht konkret wirksam wird oder ausbleibt, Rückmeldung fungiert also nicht nur als bloße sprachliche Korrektur, stattdessen definiert sie Fehler entweder als beschämenden Mangel oder als legitimen Teil des Lernprozesses.

Schließlich ist als fünfte essenzielle Beobachtung die Bewertungstransparenz hervorzuheben, da sie im Datenmaterial nicht eindeutig als Verstärker von Druck, allerdings teils als Entlastung erscheint. Hierbei beschreibt IP2 im Prüfungsmodus ein Vorgehen, bei dem Lernende ausreden dürfen, während eine Kollegin anhand von Kriterien mitprotokolliert. Ziel ist dabei, dass die Schüler:innen „über das Sprechen auch die Bewertungskriterien kennen“ (IP2: 56). Das ist für dieses Forschungsvorhaben zentral, weil es eine verbreitete Vereinfachung korrigiert, nicht Bewertung an sich erzeugt zwingend Sprechhemmung, jedoch häufig die Kombination aus Bewertung und Unklarheit beziehungsweise Unberechenbarkeit. Daher kann Transparenz, sofern sie nicht als Sanktion erlebt wird, Sprechmotivation stützen, zumal sie Erwartungen

kalkulierbarer macht und Sprechsituationen in einen Trainingsmodus überführt. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen eine Balance zwischen Förderung und Bewertung anstreben, Kriterien werden transparent gemacht, ohne den Sprechprozess durch ständige Eingriffe zu unterbrechen.

Im Rahmen von Dörnyeis Modell betreffen diese Schlussfolgerungen maßgeblich die L2-Lernerfahrung angesichts der Tatsache, dass Rückmeldung und Bewertung darüber entscheiden, ob Sprechen als Übungsraum oder als riskante Bewährung wahrgenommen wird. Ausschlaggebend bleibt deshalb der gezielte Einsatz von diskreter, nachgelagerter Korrektur und Übungsformate, welche den Redefluss absichern.

7.6 Institutionelle Bedingungen der Sprechmotivation

Die institutionellen Bedingungen, an die Sprechmotivation in den Interviews gekoppelt wird, betreffen vor allem drei Ebenen: (1) Zeit und Gruppengröße (reale Sprechzeit pro Lernende:r), (2) prüfungs- und curriculare Steuerung (Inhalts-/Literaturorientierung vs. kommunikative Praxis) sowie (3) organisatorische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (räumliche Vorgaben, Routinen, veränderte Kommunikationsgewohnheiten).

Wie bereits in Kapitel 6.6 verdeutlicht, koppeln die befragten DaF-Lehrkräfte Sprechmotivation regelmäßig an Bedingungen, welche außerhalb einzelner Unterrichtsstunden liegen, etwa die Sprechzeit pro Schüler:in, Gruppengröße der Lernenden sowie Prüfungsformate, welche kommunikatives Sprechen tendenziell ausklammern. An dieser Stelle genügt daher eine knappe Schwerpunktsetzung: die Interviews legen nahe, dass Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen in einem institutionellen Spannungsfeld entsteht, in dem kommunikative Zielsetzungen zwar normativ hoch bewertet sind, im Alltag jedoch strukturell begrenzt werden. Diese Perspektive deckt sich mit Fischers Hinweis, dass Sprechmotivation unter einem zu stark einengenden institutionellen Rahmen leidet. (Fischer, 2005, S. 36)

Eine weitere zentrale Erkenntnis betrifft die curriculare und prüfungsbezogene Steuerung. Wie im Theorieteil herausgearbeitet, diagnostiziert Moraldo für den italienischen Kontext eine Tendenz, produktive Fertigkeiten im schulischen Deutschunterricht zugunsten literarischer Bildung zu marginalisieren. (Moraldo, 2023, S. 25) Dieses Argument erhält

im Rahmen der hier erhobenen Daten zusätzliche Plausibilität durch den Bezug auf den Prüfungsrahmen der Maturità. Dörflinger und Atz beschreiben demnach, dass bildungspolitische Reformen die nicht-englischen Fremdsprachen einerseits über Stundenkürzungen, andererseits über die veränderte Abschlussprüfung strukturell geschwächt haben. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 39) Für den Forschungsstand lässt sich damit festhalten, dass die häufig diskutierte Differenz zwischen kommunikativer Ausrichtung und realer Sprechpraxis nicht allein aus methodischen Entscheidungen einzelner Lehrkräfte entsteht, sondern auch aus einem System, welches schrift- und inhaltsorientierte Leistungsformate tendenziell höher gewichtet. In diesem Sinne ergänzt diese Arbeit Moraldos Diagnose um eine unterrichtsnahe Dimension, sie zeigt, wie die Prüfungs- und Curriculumsanforderungen in der Unterrichtsplanung als permanenter Hintergrunddruck wirksam werden.

Gleichzeitig ergeben sich auf Basis der analysierten Interviews Ergänzungen, die den Forschungsstand differenziert fortführen. Folglich wird im Theorieteil darauf hingewiesen, dass Sprachzertifikate, insbesondere ausgestellt vom Goethe-Institut, an Sekundarschulen verbreitet sind und die Nachfrage nach B1-Prüfungen scheinbar deutlich zugenommen hat. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 37) Zwischen dieser Entwicklung und der These einer rein literaturdominanten Ausrichtung lässt sich ein gewisses Spannungsverhältnis erkennen, Zertifikatsformate setzen produktive Kompetenzen stärker voraus und eröffnen dadurch Sprechbezüge, selbst wenn der institutionelle Rahmen sie nicht systematisch priorisiert. Damit erscheint der schulische Kontext weniger eindimensional, was positiv zu bewerten ist. In anderen Worten, neben strukturellen Hemmnissen existieren auch institutionelle Nebenpfade in Form von beispielsweise Sprachzertifikaten, Austauschprogrammen oder CLIL-Aufgabenstellungen, welche die kommunikative Praxis plausibler machen.

Als weiterer systemischer Faktor tritt in dem Datenmaterial zudem eine gesellschaftliche Rahmung hervor, die im klassischen Sprechhemmungsdiskurs von Angst und Bewertung häufig weniger prominent aufscheint. Demzufolge verknüpfen mehrere Lehrkräfte Konzentrations- und Interaktionsprobleme mit intensiver Social-Media-Nutzung und sozialer Isolation (IP2: 42; IP3: 34; IP6: 42). Dieser Hinweis erweitert den theoretischen Blick auf Mündlichkeit, insofern Sprechen nicht nur als sprachliche Produktion und stattdessen als interaktives Handeln zu verstehen ist, welches Zuhören, Anschlussfähigkeit und situationsangemessenes Reagieren einschließt. (Aguado, 2021,

S. 253; Schmidt, 2016, S. 102-103) In dieser Perspektive gewinnen Gesprächsroutinen und gemeinsame Aufmerksamkeit als Voraussetzungen für dialogische Mündlichkeit besonderes Gewicht, die Koeppel als kommunikative Handlungsfähigkeit beschreibt. (Koeppel, 2022, S. 310) Werden solche Routinen im Alltag seltener stabil eingeübt, erhöht sich im Unterricht der Aufwand, dialogische Sprechphasen verlässlich zu organisieren und sozial zu stützen.

Insgesamt ergibt sich aus den hier dargestellten Argumenten ein klares Ergebnis für die Forschungsfrage: Förderstrategien greifen im untersuchten Feld vor allem dann nachhaltig, wenn sie mit dem institutionellen Rahmen kompatibel sind. Unterricht kann demnach Sprechmotivation gezielt begünstigen, zugleich setzen Stundenumfang, Prüfungsanforderungen, Fachstatus von Deutsch als L3 unter Konkurrenzdruck und gesellschaftliche Kommunikationsgewohnheiten Grenzen, die in der Forschungsliteratur als zentrale Rahmenbedingungen präsentiert werden. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 39; Moraldo, 2023, S. 25)

7.7 Zusammenführung der Ergebnisse: Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen

Die vorangegangenen Unterkapitel haben die zentralen Einflussfaktoren auf Sprechmotivation bereits entlang von Unterrichtserfahrung, Sozialdimension, Aufgabenstellung und Rückmeldepraxis herausgearbeitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse so komprimiert, dass die Antworten auf die Unterfragen des Forschungsvorhabens jeweils nachvollziehbar zuordenbar bleiben: Rahmen- und Kontextfaktoren (Unterfrage 1), praktische Hindernisse (Unterfrage 2), Einschätzungen zur didaktischen Wirksamkeit (Unterfrage 3) sowie Hinweise auf niveaubezogene Unterschiede (Unterfrage 4). Damit soll zugleich ein direkter Bezug zur leitenden Forschungsfrage hergestellt werden, inwiefern Sprechmotivation aus Perspektive der DaF-Lehrpersonen gefördert wird. Nachfolgend werden die Antworten entlang der vier Unterfragen in separaten Teilabschnitten gebündelt.

7.7.1 Unterfrage 1: Rahmen- und Kontextfaktoren

Ein signifikantes Ergebnis der Interviews betrifft die räumliche Organisation des Klassenzimmers, genauer die Sitzordnung als Interaktionsbedingung. Während die Literatur bezüglich Mündlichkeit häufig die Öffentlichkeit des Klassenraums, die Irreversibilität des Sprechens sowie die Zeitgebundenheit der Produktion betont

(Moraldo, 2023, S. 16), wird die konkrete Raumstruktur im rezipierten Forschungsstand nicht systematisch als eigenständige Variable diskutiert. Im Datenmaterial erscheint sie jedoch als ausgesprochen einflussreich, IP2 führt hierbei die Umstellung von einer früheren U-Form auf Reihenbestuhlung auf sicherheitsbezogene Vorgaben in einem Erdbebengebiet zurück und verknüpft diese Veränderung unmittelbar mit rückläufiger Kommunikation, da die Schüler:innen einander weniger sehen und Rückzug aus mündlicher Beteiligung erleichtert wird. Damit wird Sitzordnung in den Daten als konkrete, institutionell gesetzte Rahmenbedingung sichtbar, welche die Umsetzung sprechförderlicher Verfahren unmittelbar begrenzt.

Diese Konstellation ist für diese Arbeit bedeutsam, da sie einen Teil jener Differenz erklärt, die in der Literatur oft als Spannungsfeld zwischen kommunikativem Anspruch und realer Sprechpraxis beschrieben wird: selbst bei methodischer Bereitschaft zu kooperativen Formaten bleiben Interaktionsräume erwartungsgemäß begrenzt, wenn Blickkontakt, Adressierung und wechselseitige Aufmerksamkeit räumlich erschwert sind. Demzufolge kann als zentrale Schlussfolgerung dieser Forschung hervorgehoben werden, dass Sitzordnung als institutionelle Schwelle fungiert, an der sprechförderliche Methoden entweder erst möglich werden oder schon im Ansatz an Wirkung verlieren.

7.7.2 Unterfrage 2: Praktische Hindernisse im Unterrichtsalltag

Ein zweiter Punkt, welcher in mehreren Interviews übereinstimmend hervorgehoben wird, betrifft die Klassengröße. Sie erscheint nicht als bloße Randbedingung, sondern als zentrale Einschränkung für sprechförderliche Unterrichtsphasen. IP1 formuliert dies beispielsweise als Schwellenwert: „ab 20 wird es praktisch unmöglich“ (IP1: 24); IP5 koppelt Motivation und Beteiligung ebenfalls direkt an Gruppengröße und verweist darauf, dass in gefüllten Klassen einzelne Lernende faktisch nicht drankommen. Diese Aussagen stützen die Hypothese, dass große Lerngruppen ohne Teilung die Anzahl realer Sprechgelegenheiten pro Person deutlich reduzieren und damit Routineaufbau behindern. Sie korrespondieren zugleich mit der im theoretischen Rahmen angeführten strukturellen Ausgangslage einer rechtlich vorgesehenen Klassengröße an italienischen Sekundarschulen im Bereich von 27–30 Lernenden. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025, para. 6)

Wie mehrfach beschrieben, wird im Forschungsstand häufig darauf verwiesen, dass Schüler:innen im Durchschnitt nur einen begrenzten Anteil der Unterrichtszeit aktiv

sprechen. (Aguado, 2021, S. 260) Die Interviewdaten liefern hierfür eine schulpraktische Erklärung, die über die bloße Zeitknappheit hinausgeht, mit wachsender Klassengröße steigen nicht nur die rechnerisch verteilten Sprechminuten, sondern auch die Anforderungen an Klassenführung und die Wahrscheinlichkeit von Rückzug. Damit wird verständlich, weshalb in den Interviews so häufig auf Verfahren gesetzt wird, die viele kurze Beiträge erzeugen wie Kugellager, Klassenspaziergang oder Sprechen in Kleingruppen verlagern. Diese Verfahren sind offensichtlich nicht primär methodische Vorlieben der Lehrerinnen, sondern Antworten auf ein strukturelles Problem, das sonst kaum zu kompensieren ist. Der Forschungsstand wird hier bestätigt und zugleich präzisiert, gefüllte Klassen führen nicht lediglich zu einem Mangel an Sprechzeit, sondern verändern ebenso die Steuerbarkeit der Sprechsituation und damit die Bedingungen, unter denen sprachliche Risiken überhaupt eingegangen werden.

Besonders auffällig ist weiters, dass mehrere Lehrkräfte Sprechhemmungen nicht ausschließlich über Angst, Bewertung und Fehlerorientierung erklären, sondern über veränderte Kommunikationsgewohnheiten, die mit intensiver Social-Media-Nutzung und sozialer Isolation verbunden werden. So beschreibt IP2 „exzessives“ Leben im Handy und verweist auf gravierende Spuren sozialer Isolation (42), IP6 spricht von relationalen Schwierigkeiten und davon, dass Jugendliche „viel, viel weniger“ direkt miteinander reden (42), IP3 verbindet digitale Überbeanspruchung mit Oberflächlichkeit, Schnelligkeitserwartungen und geringerer Bereitschaft, „tiefer zu gehen“ (34).

Dieser Themenkomplex nimmt in den Interviews eine zentralere Rolle als erwartet ein und ist für diese Arbeit aufgrund des Einflusses auf die unmittelbaren Voraussetzungen dialogischer Unterrichtsphasen äußerst relevant. Demnach rückt Mündlichkeit als interaktives Handeln in den Vordergrund, Sprechen umfasst auch aus Perspektive der Lehrkräfte neben der sprachlichen Produktion ebenso interaktionale Kompetenzen wie etwa Zuhören und angemessenes Reagieren (Schmidt, 2016, S. 102–103). In diesem Licht lässt sich das Interviewmaterial als Ergänzung zum klassischen Diskurs über Sprechangst einordnen, nicht nur das Risiko negativer Bewertung hemmt, auch die Grundlage routinierter Gesprächsteilnahme kann fragiler werden. In der deutschdidaktischen sowie DaF/DaZ-Literatur wird Digitalisierung zwar in großer Breite behandelt, der konkrete Zusammenhang zwischen Social-Media-Sozialisation, Gesprächsgewohnheiten und schulischer Sprechmotivation wird jedoch vergleichsweise selten als zentraler Faktor identifiziert. Für diese Arbeit ist daran zentral, dass dieser Zusammenhang in mehreren

Interviews unabhängig voneinander auftaucht, er sollte daher als relevante Kontextbedingung der Sprechförderung an italienischen Sekundarschulen berücksichtigt werden.

7.7.3 Unterfrage 3: Wirksamkeit didaktischer Konzepte und institutioneller Formate

Zudem lässt sich aus den Interviews eine weitere Deutungslinie ableiten, welche die Unterschiede in der Art, wie DaF-Lehrkräfte an italienischen Schulen den schulischen Rahmen deuten und hinterfragen, betrifft. Eine vorsichtige Interpretation liegt nahe, dass DaF-Lehrpersonen mit biografischer oder beruflicher Verankerung außerhalb des italienischen Schulsystems teils deutlichere Kontraste zwischen kommunikativem Unterrichtsideal und erlebter Unterrichtskultur formulieren. Eine Konversationslehrerin stammend aus Deutschland, IP7, zieht explizit Vergleiche zu Deutschland beziehungsweise Österreich und betont, dass selbst in Fremdsprachenfächern an italienischen Schulen weiterhin viel Grammatik- und Frontalunterricht dominiert. (10) Ebenso verknüpft IP8, die ihre Herkunft aus Deutschland anspricht (12), Sprechförderung stark mit handlungsorientiertem Unterricht und einer konsequenten Zielsetzung auf Kommunikation. Demgegenüber ordnet IP2 den Konversationsunterricht historisch-institutionell ein und zeigt, wie stark Rollenverständnisse im System verankert sind und regional unterschiedlich interpretiert werden. (6)

Auf dieser Grundlage lässt sich natürlich nicht eindeutig kausal ableiten, dass die Erstsprache als erklärender Faktor für die Bewertung fungiert. Als interpretatives Angebot bleibt sie dennoch plausibel, die professionelle Sozialisation prägt Erwartungshorizonte darüber, wie „normal“ sprechzentrierter Unterricht ist, wie stark Schüler:innen zur Beteiligung angehalten werden und welche Abweichungen als problematisch markiert werden. Der Forschungsstand zu Lehrkräftekognitionen und zur Rolle von Unterrichtsüberzeugungen liefert hierfür einen Anschlussrahmen, insofern Unterrichtshandeln regelmäßig als Zusammenspiel aus institutionellen Vorgaben und subjektiven Professionalisierungswegen verstanden wird. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62–64) Daraus ergibt sich ein klarer Ansatzpunkt für weiterführende Forschung, eine differenzierte Analyse entlang von Ausbildungs- und Sozialisationserfahrungen könnte erklären, weshalb identische Rahmenbedingungen in Interviews unterschiedlich problematisiert und didaktisch unterschiedlich bearbeitet werden. Insbesondere, wenn diese in einem anderen Land und damit in einem Kontext mit stärker verbreitetem kommunikativem Unterricht stattgefunden haben.

Ergänzend dazu erscheint der Konversationsunterricht im italienischen Fremdsprachenkontext häufig als struktureller Vorteil für mündliche Förderung. Konkret ist damit die naheliegende Erwartung verbunden, dass wenn eine Einheit ausdrücklich als Konversation ausgewiesen ist, darin auch tatsächlich mehr gesprochen werden sollte und dies folglich mehr Gelegenheiten für Sprechförderung bieten müsste anstatt im regulären DaF-Unterrichtsformat. Die Interviews zeigen jedoch, dass diese Ressource keineswegs automatisch zu einem einheitlich sprechzentrierten Unterricht führt. Die Konversationslehrerin IP1 betont beispielsweise, dass die Stunde „nicht genau definiert“ sei (2). Eine weitere Konversationslehrkraft, IP2, hält den Begriff „Konversation“ für historisch missverständlich und hebt Landeskunde als ursprünglichen Auftrag hervor (6, 8). Dahingegen beschreibt IP7, die dritte befragte Konversationslehrerin, einen sehr hohen Sprechanteil und ein konsequent mündlich orientiertes Vorgehen. (18, 26) Damit wird innerhalb derselben institutionellen Form eine erhebliche Spannweite sichtbar, von stärker regulärem DaF-Unterricht mit Landeskundefokus bis hin zu nahezu ausschließlich mündlichen Settings.

Diese abweichenden Sichtweisen sind für diese Forschung bedeutsam, da sie die Unterfrage nach der Eignung und Wirksamkeit didaktischer Konzepte genauer fassen, demzufolge garantiert nicht das Format an sich Sprechmotivation, jedoch die jeweilige Ausgestaltung, welche wiederum von Rollenverständnis, Koordination mit der Deutsch-Fachlehrkraft und standortbezogenen Routinen abhängt. Die Forschungslage zu Authentizität und Alltagsbezügen kann hier indirekt anschließen, insofern Konversationsunterricht häufig über „native speaker“-Kontakt legitimiert wird, der als Bezug zur außerschulischen Realität und als motivationaler Anknüpfungspunkt fungiert. (Aguado, 2021, S. 261) Zugleich präzisieren die Interviews den Zusammenhang institutionell, Authentizität durch Personalkontakt ist didaktisch nicht vorgegeben und kann je nach Auftrag, beispielsweise Landeskunde versus freie Interaktion, unterschiedliche Sprechanlässe erzeugen. Damit wird ein Spannungsfeld innerhalb derselben institutionellen Form erkennbar, welches im schulischen DaF-Kontext Italiens bislang selten ausdrücklich über konkrete Rollenprogramme und deren Missverständnisse beschrieben wird.

7.7.4 Unterfrage 4: Niveaubezogene Unterschiede und Abschlussphase

Zur Hypothese, dass sich Sprechmotivation je nach GeR-Niveau (A1-B2) unterscheidet, liefern die Interviews insgesamt ein gemischtes Bild. Einerseits beschreibt IP1 einen

Verlauf, in dem in den ersten Jahren stärker „nach dem Buch“ gearbeitet wird und später erst themenorientiertes Sprechen möglich wird (26), andererseits betont IP2, dass in den letzten beiden Schuljahren die Sprechkanäle „ganz andere“ werden und sich auf Inhalte und Darstellung ausrichten (50). Diese Beobachtungen stützen die Annahme, dass die Abschlussphase eine Veränderung des Sprechhabitus begünstigt, welche weniger dialogisch und stärker darstellungsorientiert ausfällt. Gleichzeitig wird damit auch eine Vereinfachung relativiert, ein niedriges Niveau unter den Sprecher:innen ist nicht automatisch motivational günstig. Gerade im A1/A2-Bereich begrenzen Wortschatz und Strukturen die Ausdrucksmöglichkeiten stark, was Sprechen ebenfalls risikobehaftet machen kann. (Liedke, 2010, S. 985–986)

Insgesamt deuten die Daten eher auf ein wiederkehrendes Spannungsfeld als auf eine stufenförmige Entwicklung hin: auf niedrigeren Stufen können Themen zwar alltagsnah und überschaubar sein, die sprachlichen Mittel bleiben jedoch knapp; auf höheren Stufen stehen grundsätzlich mehr Mittel zur Verfügung, die institutionelle Ausrichtung kann sich jedoch stärker in Richtung Prüfung, Literatur und Inhaltsreproduktion verschieben. Diese Interpretation unterstützt Moraldos Diagnose, dass produktive Sprachbeherrschung im schulischen Deutschunterricht Italiens tendenziell zugunsten literarischer Bildung an Gewicht verlieren kann (Moraldo, 2023, S. 25) und sie passt zur im Theorieteil dargestellten Unsicherheit über den tatsächlichen Stellenwert mündlicher Deutschanteile in der Maturità. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 39) Damit lassen sich aus den Interviews vor allem Tendenzen beschreiben, eine verlässliche Typologie entlang A1-B2 ergibt sich aus dem vorliegenden Material nicht.

7.7.5 Beantwortung der leitenden Forschungsfrage und Hypothesen

Auf Basis der gebündelten Ergebnisse lässt sich die leitende Forschungsfrage präzise beantworten: aus Perspektive der DaF-Lehrkräfte wird Sprechmotivation insbesondere durch Unterrichtsarrangements gefördert, die Beteiligung sozial absichern, Sprechen über Struktur und Vorentlastung bewältigbarer machen und Relevanz über Lebensweltbezüge herstellen. Zugleich zeigen die Interviews, dass diese Förderung regelmäßig an strukturelle Grenzen stößt, insbesondere an Klassengröße und räumliche Vorgaben, und dass neue Kontextfaktoren wie die aktuelle Social-Media-Sozialisation die interaktiven Voraussetzungen Sprechmotivation im Klassenraum mitprägen. Diese Befunde lassen sich zudem zur Beantwortung der Unterfragen heranziehen, sie benennen signifikante Kontextfaktoren, machen wiederkehrende praktische Schwierigkeiten erkennbar und

zeigen, unter welchen Voraussetzungen didaktische Verfahren als wirksam eingeschätzt werden. Niveaubezogene Unterschiede können hingegen nur als Hinweise, nicht als generalisierbare Stufenunterschiede definiert werden.

Weiters erhalten mehrere Hypothesen deutliche Unterstützung:

- Die Annahme, dass Frontalunterricht und geringe Schülerzentrierung hinderlich sind, findet im Interviewkorpus Übereinstimmungen, etwa wenn IP9 beschreibt, dass trotz kommunikativer Konzepte der Redeanteil der Lehrperson hoch bleibt. (IP9: 10)
- Die Hypothese zur Klassengröße, dass die rechtlich vorgesehene Lerngruppengröße von etwa 27-30 Lernenden ohne Teilungsmöglichkeiten die Sprechmotivation aufgrund von weniger Sprechgelegenheiten pro Person indirekt hemmen kann, wird klar gestützt. Mehrere Lehrkräfte benennen Klassengröße als zentrale Einschränkung für sprechaktive Phasen, IP1 formuliert darüber hinaus einen konkreten Schwellenwert und betont, dass Konversation ab einer Gruppengröße „ab 20“ praktisch nicht mehr realisierbar sei (IP1: 24).
- Die Hypothese zur Abschlussphase lautete, dass die Maturità-Vorbereitung, insbesondere am Schultyp liceo, wo Deutsch vor allem über literatur- und schriftbezogene Formate bei der Prüfung abgedeckt wird, Sprechaktivitäten in Richtung Inhalts- und Literaturdarstellung verschiebt und dialogische Sprechpraxis folglich zurücktritt (Moraldo (2023, S. 25) Hierfür liefern mehrere Interviews klare Hinweise (IP2: 50; IP4: 18, IP6: 14), so beschreibt IP2 für die letzten beiden Schuljahre eine klare Orientierung „in Richtung Abitur“ und betont, dass die Sprechkanäle dann „ganz andere“ seien, da es primär und Literaturinhalte und -darstellung gehe und „das Sprechen als solches“ zurücktrete (IP2: 50).

Gleichzeitig entstehen Ergänzungen, die über die Hypothesen hinausgehen: die starke Prominenz der Sitzordnung (U-Form versus Reihen) ist in dieser Spezifizierung im Forschungsstand kaum präsent, tritt im Datenmaterial jedoch als zentrale Interaktionsvoraussetzung hervor. Ebenso erweitert die wiederholte Verknüpfung von Social Media und sozialer Isolation den Blick auf Sprechhemmung, indem sie Gesprächsroutinen und gemeinsame Aufmerksamkeit als Rahmenbedingungen ins Zentrum rückt, die in der klassischen Angst- und Bewertungsdiskussion weniger fokussiert werden. Schließlich zeigt die große Spannweite in der Unterrichtsgestaltung

im Konversationsunterricht, dass institutionelle Ressourcen nicht automatisch einheitlich wirken, sondern stark von Auslegung und Koordination abhängen.

Offen bleibt, und hier liegt ein klarer Anschluss für Folgestudien, in welchem Ausmaß Unterschiede entlang der GeR-Stufen tatsächlich motivational generalisierbar sind. Die Interviews liefern Hinweise, aber keine systematische, gleichmäßig dichte Evidenz für alle Stufen. Ebenso bleibt die hier skizzierte Vermutung zu Deutungsunterschieden entlang professioneller Sozialisation ein plausibles Interpretationsangebot, das für eine verlässliche Aussage eine gezielte Vergleichsanlage bräuchte.

7.8 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass Sprechmotivation im schulischen DaF-Unterricht an italienischen Sekundarschulen nicht primär durch eine bloße Ausweitung der Sprechgelegenheiten steigt, sondern über gezielte Gestaltung von Bedingungen, unter denen mündliche Beteiligung für Lernende als sozial tragfähig, bewältigbar und sinnvoll erscheint. Weiterführend bedeutet dies für die Praxis, dass Sprechförderung als Bündel aus Unterrichtsentscheidungen, Klassenführung und institutioneller Rahmung zu behandeln ist. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zentrale Ansatzpunkte zusammengefasst, welche sich aus den Interviewaussagen sowie aus dem im Theorieteil skizzierten Forschungsstand ableiten lassen.

Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass Sprechen vor allem dort zurücktritt, wo Schüler:innen negative Reaktionen durch Peers erwarten. Daraus ergibt sich als erste Implikation, dass Lehrpersonen Sprechförderung als Klassenführungsaufgabe mit sozialpädagogischer Dimension planen müssen. Praktisch bedeutet dies klare Normen gegen Spott und kommentierende Abwertung, konsequente Intervention bei Störungen sowie ritualisierte Formen wertschätzender Rückmeldung. In der Forschung wird Sprechangst als eng an negative Bewertung gekoppelt beschrieben (Fischer, 2005, S. 36–39), zugleich verweist Rösler auf die besondere Sichtbarkeit des Gesprochenen, das nicht nachträglich geändert werden kann. (2023, S. 152) Folglich spricht dieser Zusammenhang für eine bewusst aufgebaute Fehler- und Beteiligungskultur, in der Beiträge als Lernschritte anerkannt werden. Im Unterricht lassen sich hierfür stabile Routinen einsetzen: kurze, häufige Mini-Beiträge statt seltener längerer Auftritte, regelmäßige Partnerwechsel zur Auflösung fester Grüppchen sowie transparente Gesprächsregeln (Zuhören, Ausredenlassen, Anschlussfragen). Der Aufbau solcher

Routinen stärkt die interaktionale Basis, die Schmidt als Teil mündlicher Kompetenz fasst (2016, S. 102–103), und knüpft an Koepfels Verständnis kommunikativer Handlungsfähigkeit an. (2022, S. 310)

Eine zweite Implikation betrifft die Steuerung von Öffentlichkeit. Die Interviewaussagen zeigen, dass Plenumsprechen häufig als Hochrisiko-Situation wahrgenommen wird, während Partner- und Gruppenformate Hemmungen reduzieren. Didaktisch ergibt sich daraus ein Stufenmodell: Sprechhandlungen beginnen in stark geschützten Settings wie Partnerarbeit oder Kleingruppe, gehen über teilöffentliche Phasen wie Stationen und münden erst dann in Plenumsformate. Diese Progression entspricht Empfehlungen des kommunikativen Unterrichts, Interaktion als Normalfall zu etablieren und die Klasse nicht ausschließlich als Publikum zu organisieren. (Rösler, 2023, S. 153–154) Für die Praxis sind hier besonders tragfähige, in den Interviews vorgeschlagene Methoden wie Kugellager, Klassenspaziergang, Autogramm jagd, Speed-Dating-Formate sowie kurze Rollenkarten-Dialoge. Sie erzeugen viele Wiederholungen in geringer Exponiertheit. Pallauf hebt die motivationale Relevanz aktivierender, atmosphärisch unterstützender Settings hervor (2017, S. 116–122), was im schulischen Alltag als Einstieg in regelmäßige Sprechpraxis genutzt werden kann.

Weiters unterstreichen die erhobenen Daten, dass Sprechen dort wahrscheinlicher wird, wo Aufgaben sprachlich und inhaltlich vorbereitet sind. Aus praktischer Sicht folgt daraus eine klare Priorität für Scaffolding: Redemittel, Strukturkarten für Gesprächsphasen, Wortschatzpools zum Thema, Beispieldialoge, Satzstarter, kurze Planungszeit vor dem Sprechen. Aguado betont die Rolle der Unterrichtsgestaltung für mündliche Kompetenz und verweist auf die geringe Sprechzeit von Lernenden im Durchschnitt (Aguado, 2021, S. 260), gerade unter dieser Bedingung erhöhen sprachliche Gerüste die Chance, dass die vorhandene Übungszeit tatsächlich genutzt wird. Ergänzend sind Sprechstrategien und Routinen zu vermitteln: Zeit gewinnen, umformulieren, Rückfragen stellen, unbekannte Wörter umschreiben. Bimmel verweist auf die Bedeutung solcher Strategien, um Handlungsfähigkeit trotz begrenzter Mittel zu sichern. (2010, S. 844)

Ein wiederkehrender Impuls aus den Interviews betrifft Authentizität und Außenkontakt. Praktisch folgt daraus, dass Sprechanlässe möglichst an Situationen gekoppelt werden, in denen Deutsch als soziale Realität sichtbar wird, Begegnungen mit Austauschpartner:innen, Unterricht mit Sprachassistent:innen, Kooperationen zwischen

Schulen, E-Mail-/Videoprojekte, kleine Interviews, virtuelle Austauschformate. Auch medial lässt sich Relevanz herstellen wie über kurze deutschsprachige Clips, Musik oder Social-Media-Formate, sofern sie didaktisch klar gerahmt sind und Anschlusskommunikation erzeugen. Aguado betont hierbei den Einfluss subjektiver Relevanz und Authentizität auf Motivation (Aguado, 2021, S. 261), Rösler warnt zugleich vor künstlichen Kommunikationskontexten, die Äußerungen primär an die Lehrkraft binden (Rösler, 2023, S. 154–157). Für die Praxis bedeutet dies, dass Außenbezug den größten Effekt ausübt, wenn er Interaktion zwischen Lernenden organisiert und nicht lediglich als Input konsumiert wird. Projekt- und Erasmus-Settings sind hier besonders anschlussfähig, da sie Sprechen als Mittel zur Aufgabenbewältigung positionieren. Funk et al. beschreiben Sprechen als prozessuale Handlung unter Zeitdruck (Funk et al., 2017, S. 86–88), in solchen Projekten entsteht genau jener funktionale Druck, der zu spontaner Produktion anregt.

Weiters ist für den italienischen Kontext die prüfungsbezogene Veränderung von Sprechfertigkeit zentral. Wie berichtet, diagnostiziert Moraldo eine Tendenz, produktive Sprachbeherrschung zugunsten literarischer Bildung zurückzudrängen. (Moraldo, 2023, S. 25) Dörflinger und Atz beschreiben zudem, dass schriftliche Formate in der Maturità überdurchschnittlich stark gewichtet sind. (Dörflinger & Atz, 2020, S. 39) Aus praktischer Sicht folgt daraus kein Verzicht auf Literatur, vielmehr eine methodische Umstellung: Literatuarbeit könnte systematisch mit dialogischen Verfahren wie etwa Figuren-Interviews gekoppelt werden. Damit würde die Prüfungsvorbereitung kompatibel mit Sprechförderung bleiben, ohne dass Sprechen ausschließlich als Darstellungsleistung gerahmt wird.

Zudem liegen mehrere Implikationen auf Schulebene. Wenn Klassengröße systematisch hoch bleibt, gewinnen organisatorische Maßnahmen an Wichtigkeit, etwa Parallelgruppen. Auch die Anordnung im Raum hat sich als didaktisch relevant erwiesen: wo U-Form oder Gruppentische möglich sind, sollten sie für Sprechphasen priorisiert werden; wo Sicherheitsvorgaben dies einschränken, sind Alternativen zu planen wie beispielsweise Partnerrotationen. Darüber hinaus entfaltet Konversationsunterricht sein Potenzial nur bei curricularer Abstimmung. In Anbetracht der in den Interviews auffällig gewordenen großen Varianz in der Ausgestaltung folgt daraus als praktische Empfehlung eine verbindliche Koordination zwischen Fachlehrkraft und Konversationslehrkraft. Klar

definierte Aufgabenfelder und ein verstärkter Fokus auf Sprechen im Konversationsunterricht sind empfehlenswert.

In Dörnyeis L2 Motivational Self System lässt sich die Praxisperspektive bündig zusammenführen. Maßnahmen zur sozialen Sicherheit, zur Steuerung von Öffentlichkeit, zu Scaffolding und zu feedbacksensiblen Routinen betreffen vorrangig die L2-Lernerfahrung. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62–64) Außenbezug, Austausch und projektorientierte Begegnungen stärken das ideale L2-Selbst, da sie ein attraktives Zukunftsbild als handlungsfähige deutschsprechende Person plausibler machen. Kriterienarbeit und prüfungsnaher Orientierung betreffen das von außen erwartete L2-Selbst, motivational günstig wirkt hier eine Perspektive, welche solche Erwartungen als erreichbare Ziele vermittelt und nicht als dauerhaften Druck.

8 Resümee und Ausblick

Zur abschließenden Bündelung der Ergebnisse wird im Folgenden die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit nochmals aufgegriffen und in komprimierter Form beantwortet: „Inwiefern wird die Sprechmotivation von DaF-Schüler:innen aus Perspektive von DaF-Lehrpersonen an italienischen Sekundarschulen gefördert?“ Die vorliegende Masterarbeit ist als explorative Interviewuntersuchung angelegt und nimmt damit nicht primär Sprechkompetenz als beobachtbare Performanz in den Blick, sondern die Innenperspektive der Lehrkräfte auf Bedingungen, Routinen und Hindernisse, unter denen mündliche Beteiligung im Unterricht wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird. Bereits der Ausgangspunkt der Arbeit, die wiederkehrend wahrgenommene geringe Sprechmotivation im Unterricht und die von Lehrpersonen berichteten motivationalen Ausgangslagen („... das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen“, IP3: 6), verweist darauf, dass Sprechmotivation im schulischen Kontext nicht als stabile Eigenschaft einzelner Lernender verstanden werden kann, sondern als situatives Geschehen, das im Unterricht regelmäßig hergestellt, gestützt oder auch erschwert wird. In dieser Perspektive ergibt sich als zentrale Antwort auf die Forschungsfrage: Sprechmotivation wird von den befragten Lehrpersonen vor allem dann als förderbar erlebt, wenn Unterricht dauerhaft Bedingungen sozialer Sicherheit, sprachlicher Bewältigbarkeit und kommunikativer Sinnhaftigkeit erzeugt. Zugleich wird diese Förderung in der Praxis wesentlich durch institutionelle Rahmenbedingungen begrenzt, die Sprechpraxis strukturell einschränken oder als riskante Bewertungssituation spürbar machen. Diese Grundlinie ist in den erhobenen Daten über unterschiedliche Schulformen, Regionen und Rollenprofile hinweg erstaunlich stabil, gleichzeitig treten je nach Prüfungsdruck, Gruppengröße, räumlicher Organisation und didaktischer Tradition deutlich Unterschiede hervor.

Die Ergebnisse zeigen erstens, dass Sprechen im Unterricht von den DaF-Lehrerinnen konsequent als öffentliche Fertigkeit beschrieben wird, in der Lernende nicht nur sprachlich, sondern sozial angreifbar sind. Damit decken sich die Aussagen mit den in der Literatur häufig betonten Eigenschaften der Mündlichkeit, insbesondere der Unwiderrufbarkeit, Zeitkritik und Sichtbarkeit von Fehlern. (Moraldo, 2023, S. 16; Rösler, 2023, S. 152) Im Datenmaterial wird diese Öffentlichkeit jedoch nicht nur abstrakt benannt, sondern konkret als Publikumssituation greifbar: wenn Schüler:innen im Plenum nach vorne kommen sollen, wird dies von Lehrpersonen explizit als Schwelle

beschrieben („zu einem Publikum“, IP2: 54), sodass Rückzug als Schutzstrategie plausibel erscheint. Diese Beobachtung lässt sich eng mit der Forschung zu Sprechangst verbinden, insofern Sprechhemmung häufig an die Angst vor negativer Beurteilung durch Lehrende und Peers gekoppelt ist. (Fischer, 2005, S. 36–39) Auffällig ist dabei, dass mehrere Lehrpersonen Sprechhemmung nicht als reines Angstphänomen interpretieren, sondern als erwartbare Reaktion auf soziale Konsequenzen von Fehlerhaftigkeit. Die in den Interviews wiederkehrende Norm, „kein Schüler darf sein Gesicht verlieren oder ausgelacht werden“ (IP8: 58), markiert Fehlerkultur damit als didaktische Schlüsselstelle. Fehler sind im Unterricht demnach nicht nur linguistische Abweichungen, sondern sozial gerahmte Ereignisse, die entweder Zugehörigkeit und Lernchancen signalisieren oder Bloßstellung und Statusverlust riskieren. Diese Einsicht ist insofern zentral, als sie erklärt, weshalb Lehrerinnen die affektive Dimension der Korrekturpraktiken so stark hervorheben und Unterbrechen beim Sprechen überwiegend als demotivierend einordnen. Die bevorzugten Verfahren sind verzögerte, anonymisierte und kommunikativ funktionale Rückmeldung, was sich ebenso mit dem bisherigen Forschungsstand deckt (Liedke, 2010, S. 985–986; Funk et al., 2017, S. 86–88).

Zweitens zeigen die Interviews sehr deutlich, dass Sprechmotivation aus Lehrkräftesicht eng an Bewältigbarkeit gebunden ist, wobei hiermit nicht geringe Schwierigkeit gemeint ist, sondern insbesondere eine klare Struktur. Sprechen wird eher versucht, wenn Schüler:innen Redemittel, Gesprächsrollen, klar abgegrenzte Phasen, Vorbereitungszeit und sprachliche Stützen erhalten. Damit tritt ein Ergebnis hervor, welches sich gut mit dem im Theorieteil beschriebenen Spannungsfeld der simultanen Sprachverarbeitung erklären lässt: wer unter Zeitdruck formuliert, muss nicht nur Inhalte generieren, sondern zugleich sprachliche Mittel auswählen, reparieren und adressatengerecht gestalten. (Funk et al., 2017, S. 86–88; Moraldo, 2023, S. 16) In den Interviews wird mehrfach angedeutet, dass Hemmung dort ansteigt, wo Strategien fehlen, um Zeit zu gewinnen, Beiträge zu strukturieren oder Reparaturen einzuleiten. Gerade deshalb erhalten Gesprächsroutinen und ritualisierte Abläufe ein hohes Gewicht, sie reduzieren kognitive Last, stabilisieren Erwartungen und machen Beteiligung planbarer. Die Anschlussfähigkeit an die Literatur ist hier ebenfalls deutlich, wenn Gesprächsroutinen und gemeinsame Aufmerksamkeit als Voraussetzungen dialogischer Mündlichkeit betont werden (Aguado, 2021, S. 253; Schmidt, 2016, S. 102–103) und Koepfel dies als kommunikative Handlungsfähigkeit rahmt. (Koepfel, 2022, S. 310) Aus der Perspektive dieser Arbeit lässt sich daraus eine didaktisch relevante Hypothese zuspitzen, nicht eine Zunahme von freiem Sprechen an

sich wirkt motivational, sondern die wiederholte Erfahrung, dass Sprechen mit Unterstützung gelingt und dadurch weniger riskant wird.

Drittens wird Sprechmotivation in vielen Interviews als Frage von Sinn und Außenbezug verhandelt. Mehrere der befragten Lehrkräfte beschreiben, dass Deutsch im schulischen Kontext häufig nicht aus persönlichem Interesse gewählt wird, sondern teils durch Systemlogiken, wie beispielsweise Konkurrenz zu Spanisch, mitbestimmt ist, damit sinkt die Bereitschaft, Risiken einzugehen und sich kommunikativ auszuprobieren. (IP6: 34; auch Dörflinger & Atz, 2020, S. 39) In dieser Ausgangslage wird Motivationsförderung von den Lehrpersonen nicht nur als methodische Frage verstanden, sondern auch als Arbeit am Image der Sprache, in anderen Worten als Versuch, Deutsch als sinnvolles Medium für Handeln, Austausch oder Zukunftsperspektiven plausibel zu machen. Dabei erscheinen projektorientierte, lebensweltnahe Sprechanlässe, Austauschformate und Begegnungssituationen als besonders geeignet, weil sie die Zielsprache Deutsch aus der primär leistungsorientierten Logik herauslösen und in eine kommunikative Funktion überführen. Diese Logik korrespondiert mit der Annahme des L2 Motivational Self Systems, dass motivationale Dynamik dann gestärkt wird, wenn ein attraktives Zukunftsbild als handlungsfähige L2-Person konkret vorstellbar wird. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62–64) In den Daten wird jedoch auch sichtbar, dass solche Außenbezüge im italienischen Schulalltag nicht automatisch verfügbar sind, sondern aktiv hergestellt werden müssen und dass ihr Potential wiederum stark von Zeitressourcen, Stundenumfang und curricularer Ausrichtung abhängt.

Eine besonders signifikante Erkenntnis, welche über den die naheliegenden Faktoren von Angst, Fehlerkultur und Methoden hinausgeht, betrifft viertens institutionelle und räumliche Bedingungen als direkte Barrieren für Interaktion. So wird die Sitzordnung im Forschungsstand häufig nicht als eigenständige Variable diskutiert, obwohl Mündlichkeit als öffentliche, irreversible und zeitgebundene Produktionsform beschrieben wird. (Moraldo, 2023, S. 16) Im Datenmaterial erscheint Sitzordnung hingegen als ausgesprochen wirkmächtig: IP2 verknüpft die Umstellung von U-Form auf Reihenbestuhlung mit sicherheitsbezogenen Vorgaben nach einem Erdbeben und beschreibt unmittelbar rückläufige Kommunikation, weil Schüler:innen einander weniger sehen und Rückzug erleichtert wird. (IP2: 52–53) IP7 betont ähnlich, dass U-Form oder Gruppentische „aus Sicherheitsgründen nicht möglich“ seien, während die Möglichkeit von Blickkontakt und wechselseitiger Adressierung sogleich positive Effekte auf die

Beteiligung habe (IP7: 32). Damit wird sichtbar, dass sprechförderliche Methoden nicht allein an didaktischer Kompetenz hängen, sondern an Interaktionsräumen, die institutionell überhaupt zugelassen werden. In dieselbe Kategorie fällt die Klassengröße, die in den Daten nicht als bloßer Nebenaspekt, sondern als zentrale Barriere markiert wird („ab 20 wird es praktisch unmöglich“, IP1: 24; auch IP7: 32). Diese Aussagen sind besonders aufschlussreich, weil sie einen nachvollziehbaren Zusammenhang erklären: große Lerngruppen reduzieren reale Sprechgelegenheiten pro Person, wodurch Routinenaufbau erschwert wird. Dies verstärkt wiederum Hemmung, weil weniger Übung zu weniger Sicherheit führt. Die strukturelle Ausgangslage rechtlich vorgesehener Klassengrößen im Bereich von 27–30 Lernenden macht diesen Zusammenhang im italienischen Kontext zusätzlich plausibel. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025, para. 6) Wichtig ist zugleich, dass diese Befunde nicht alles auf eine einzige Ursache zurückführen, einzelne Aussagen deuten darauf hin, dass auch große Gruppen gelingen können, wenn Klima, Steuerung und Lernkultur stabil sind. (IP3; siehe Kapitel 6.3) Gerade dieses Spannungsfeld unterstreicht die zentrale Erkenntnis der Arbeit, dass Sprechmotivation in Wechselwirkungen entsteht, zwischen individuellen Ausgangslagen, Unterrichtsorganisation und systemischen Grenzen.

Eng verbunden damit ist fünftens die Feststellung, dass Prüfungs- und Bewertungspraxen die Art der Sprechanlässe deutlich verschieben. In den letzten Schuljahren wird Unterricht in mehreren Interviews als stark in Richtung Abitur ausgerichtet beschrieben (IP2: 50; IP4: 18; IP6: 14), wobei Sprechanlässe dann primär Inhalts- und Literaturdarstellung betreffen und „das Sprechen als solches“ zurücktritt (IP2: 50). Diese Verschiebung stützt die im Theorieteil diskutierte Annahme, dass Prüfungsformate nicht nur messen, sondern Unterrichtspraxis formen und damit indirekt motivational wirken. (Moraldo, 2023, S. 25) Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass Ausrichtung an Bewertungskriterien und Prüfungsorientierung mehrdeutig wirken, sie können Sicherheit schaffen, wenn Erwartungen transparent und erreichbar werden, sie können aber ebenso Sprechen stärker als Bewertungssituation rahmen, wenn Öffentlichkeit, Fehlerhaftigkeit und soziale Konsequenzen dominieren. Auch dies lässt sich im L2MSS-Rahmen einbetten: Förderstrategien, die soziale Sicherheit, Scaffolding und feedbacksensible Routinen aufbauen, stabilisieren primär die L2-Lernerfahrung, während prüfungsnahe Kriterienarbeit stärker mit dem von außen erwarteten L2-Selbst verschränkt ist. (Dörnyei & Ushioda, 2021, S. 62–64) Aus den Interviews ergibt sich

dabei als entscheidender Unterschied, ob Erwartungen als machbares Ziel dargestellt werden oder als dauerhafter Druck, der Risiken im Sprechen noch unattraktiver macht.

Eine weitere Erkenntnis, welche in mehreren Interviews auftaucht und im klassischen Diskurs um Sprechangst weniger prominent ist, betrifft schließlich Veränderungen von Aufmerksamkeits- und Gesprächsroutinen im Zuge intensiver Social-Media-Nutzung und Formen sozialer Isolation. (IP2: 42; IP3: 34; IP6: 42) In interpretativer Hinsicht ist dies bedeutsam, weil hier nicht primär Angst, sondern die interaktionalen Vorbedingungen von Dialogen berührt werden: Zuhören, Anschlussfähigkeit, geteilte Aufmerksamkeit und die Bereitschaft, sich aufeinander zu beziehen. Wenn diese Voraussetzungen fragiler werden, steigt die Schwelle zur mündlichen Beteiligung auch dann, wenn Schüler:innen nicht unbedingt ängstlich im wörtlichen Sinne sind. In Kombination mit der Zeitkritik des Sprechens (Moraldo, 2023, S. 16) ist nachvollziehbar, weshalb Lehrpersonen unter solchen Bedingungen mehr Struktur, stärkere Steuerung und ritualisierte Gesprächsformen als notwendig erachten.

Aus der Zusammenschau dieser Ergebnisse lässt sich für die Praxis vorsichtig festhalten, dass Sprechmotivation herstellbar, aber nicht beliebig herstellbar ist. Fördernde Verfahren wirken dort, wo sie Öffentlichkeit beim Sprechen begrenzen, Bewältigbarkeit sprachlich und sozial sichern und Sprechen als sinnvoll jenseits reiner Notenorientierung dargestellt wird. Hemmend wirken hingegen Konstellationen, in denen Plenum und Bewertung zusammenfallen, Interaktionsräume räumlich und organisatorisch eingeschränkt sind und institutionelle Faktoren (Prüfung, Zeit, Klassengröße, Status von Deutsch als L3) das Sprechen strukturell reduzieren. Gerade deshalb reicht es nicht, Schüler:innen lediglich vermehrt zum Sprechen aufzufordern. Vielmehr sprechen die Daten dafür, dass Sprechen als Unterrichtsziel nur dann nachhaltig stabilisiert wird, wenn Unterricht langfristig Routinen aufbaut, Fehler sozial entschärft und die Menge realer Sprechgelegenheiten pro Person erhöht, auch und gerade in kleinen Formaten.

In dieser Argumentationslinie lässt sich auch die Rolle des Konversationsunterrichts differenziert bewerten. Einerseits erscheint er in mehreren Interviews als institutionelle Chance, weil er strukturell auf mündliche Praxis angelegt ist. Andererseits zeigen die Gespräche eine auffällige Differenzierung in der Ausgestaltung, sodass Konversationsunterricht sein Potential nur dann entfaltet, wenn er curricular abgestimmt ist und nicht als lose Zusatzstunde neben dem regulären DaF-Unterricht steht. Daraus folgt als zentrale Empfehlung, im Sinne einer realistischen, institutionell

anschlussfähigen Maßnahme, eine verbindliche Koordination zwischen Fachlehrkraft und Konversationslehrkraft, mit klaren Aufgabenfeldern und einem expliziten Fokus auf dialogische Sprechpraxis.

Weiters muss betont werden, dass die Reichweite der vorliegenden Ergebnisse im Sinne qualitativer Forschung bewusst zu begrenzen ist. Schmelter weist darauf hin, dass qualitative Studien mit begrenzter Fallzahl nicht auf statistische Generalisierbarkeit zielen, sondern kontextsensible Rekonstruktionen liefern. (Schmelter, 2014, S. 43) Die Aussagen dieser Arbeit beziehen sich entsprechend auf zehn Lehrkräfte an sechs Schulen der Sekundarstufe II in Italien (vier *licei linguistici*, zwei *istituti tecnici*) und auf einen klar umrissenen Erhebungszeitraum (März bis Mai 2024). Zudem wurden ausschließlich Lehrkräfteperspektiven erhoben, Schüler:inneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden bewusst nicht einbezogen, weshalb keine methodische Triangulation im engeren Sinne vorliegt. Knorr und Schramm betonen, dass Triangulation blinde Flecken verringern und Befunde verbreitern kann. (Knorr & Schramm, 2022, S. 97–104) Eine solche Erweiterung wäre, gerade angesichts der affektiven und situativen Natur von Sprechmotivation, zwar wünschenswert gewesen, ließ sich jedoch im Rahmen der organisatorischen und zeitlichen Ressourcen einer Masterarbeit nicht realisieren, zumal der Feldzugang im Kontext der Tätigkeit als Sprachassistentin eine pragmatische Schwerpunktsetzung nahelegte. Gerade daraus ergibt sich jedoch ein klarer Ausblick: die vorliegende Studie kann als strukturierter Ausgangspunkt dienen, um in weiterführenden Projekten gezielt jene Perspektiven einzubeziehen, die hier ausgespart bleiben mussten, etwa durch Schüler:inneninterviews, Beobachtungen sprechaktiver Sequenzen oder durch die Analyse von Unterrichtsmaterialien und Bewertungsrastern.

Ein weiterer Limitations- und zugleich Qualitätsaspekt betrifft die Frage der Forscher:innenrolle und der interpretativen Nähe zum Feld. Da die forschende Person mit einem Teil der Interviewpartnerinnen im Rahmen der Sprachassistentenzusammenarbeitete, bestand einerseits ein erleichterter Zugang, andererseits aber auch die Notwendigkeit, die Gefahr unbewusster Identifikation und vorschneller Deutung aktiv zu reflektieren. In diesem Punkt wurde Reflexivität nicht als reine Behauptung, sondern als konkrete Arbeitsweise umgesetzt, durch Transparenz des Feldzugangs, Dokumentation der Beziehungen und die Anfertigung von Reflexionsmemos im Rahmen der Transkription und Auswertung wurde versucht, mögliche Einflussnahmen auf Interpretation sichtbar zu machen. (Schmelter, 2014, S. 42) Dass solche Memos in

MAXQDA an relevanten Stellen angeheftet wurden, folgt zudem der methodischen Empfehlung, Reflexion im Analyseprozess systematisch zu verankern. (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 40)

Aus den Ergebnissen ergeben sich somit mehrere Ansatzpunkte für weitere Forschung. Zentral wäre erstens eine Triangulation der Perspektiven, insbesondere durch Schüler:inneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen, um zu prüfen, ob die von Lehrpersonen beschriebenen Schwellen beim Sprechen von Lernenden ähnlich erlebt werden und wie Fehlerkultur sowie Scaffolding im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden. Zweitens erscheint eine genauere Untersuchung institutioneller Faktoren sinnvoll, etwa im Vergleich unterschiedlicher Schulformen, regionaler Bedingungen, Ausprägungen des Konversationsunterrichts und lokaler Prüfungspraktiken. Drittens legen die erhobenen Daten nahe, Sprechmotivation stärker als interaktionales Geschehen zu fassen und dabei Aspekte wie Gesprächsorganisation, Zuhörpraktiken und Anschlussfähigkeit systematisch einzubeziehen. Viertens wäre eine Differenzierung der Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenüberzeugungen, Professionalisierung und Unterrichtspraxis weiterzuführen, da identische Rahmenbedingungen offensichtlich unterschiedlich gedeutet und bearbeitet werden.

Der Beitrag der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass sie nicht einzelne Methoden als mit absoluter Sicherheit wirksame Mittel zur Steigerung der Sprechmotivation von DaF-Schüler:innen ausweist, sondern Bedingungen sichtbar macht, unter denen Lehrpersonen Sprechmotivation als realistisch förderbar einschätzen und wo strukturelle Grenzen liegen. Sprechmotivation erscheint damit im schulischen DaF-Kontext nicht als individuelles Defizit, sondern als Ergebnis eines Zusammenspiels aus Bewertungs- und Angstdynamiken, Routinenaufbau, didaktischer Strukturierung und institutionellen Rahmenbedingungen. Vor diesem Hintergrund ist Motivationsförderung vor allem als professionelle, kontextsensibel gestaltete Arbeit an Lerngelegenheiten zu verstehen, die nachhaltiger wird, wenn sie institutionell unterstützt und koordiniert wird.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2023). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Auflage). utb GmbH.
- Aguado, K. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In C. Altmayer, C. Fandrych, C. Riemer & R. Schöningh (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 253–267). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_16
- Albert, R., & Marx, N. (2025). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung* (4., überarbeitete Auflage). Gunter Narr Verlag.
<https://doi.org/10.24053/9783381115228>
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Ammon, U. (1991). *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Franz Steiner Verlag.
- Amorati, R. (2021). The motivations and identity aspirations of university students of German: A case study in Australia. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 175–194. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2007>
- Auswärtiges Amt. (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020* (2. Auflage).
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaitytė, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (1. Aufl.; Deutsch lehren lernen, Bd. 2). Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, P. (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbbd. 1, S. 842-849). De Gruyter Mouton.
- Breakwell, G. M. (2002). Interviewing. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 239–250). Sage.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 277–290). Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., & Krumm, H.-J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick - Kompendium - Studienbuch* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). A. Francke Verlag.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2020, 4. Juni). *[Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020]*.
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_deutschlernerhebung_stand_04.06.2020.pdf

- Do Mai Anh. (2015). Sprechmotivation beim Deutschlernen. In L. Götze (Hrsg.), *Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache* (S. 141–148). Lang-Ed.
- Dörflinger, M., & Atz, H. (2020). *Quantitative und qualitative Studie zur Rolle der deutschen Sprache in Italien: Ergebnisbericht zu einer empirischen Untersuchung*. Bozen: apollis.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (Third edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Europäische Kommission. (2017). *Neue Ideen für den Sprachunterricht in Schulen: Thematischer Bericht aus einem Programm von Expertenworkshops und Peer-Learning-Aktivitäten (2016–17)*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2766/584023>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.
- European Commission. (2025). *EU multilingualism policy – promoting language diversity and language learning*. Multilingualism, translation and language-based AI services. Zugriff am 14 November 2025, from https://translation.ec.europa.eu/languages-eu-why-multilingualism-matters/eu-multilingualism-policy-promoting-language-diversity-and-language-learning_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025, February 13). *Organisation of general upper secondary education*. Eurypedia: Italy.
- Fandrych, C., & Hufeisen, B. (2010). Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbbd. 1, S. 34–43). De Gruyter Mouton.
- Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In *German as a foreign language* (Nummer 3, S. 31–45).
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (1. Aufl.; Deutsch lehren lernen, Bd. 4; unter Mitarbeit von J. Ricart Brede). Ernst Klett Sprachen.
- Goethe-Institut Italien. (o. J.). Deutsch an italienischen Schulen. Abgerufen am 20. Oktober 2025, von <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/eng/das.html>
- Grosinger, L. (2018). *Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.55614>
- Grum, D., & Legutke, M. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 85–96). Narr Francke Attempto.
- Günthner, S., Schopf, J., & Weidner, B. (2021). Einleitung. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 9–24). Stauffenburg Verlag.
- Han, D., & Ganapathy, M. (2025). Teacher support in enhancing willingness to communicate: The mediating effect of growth language mindset. *International Journal*

of Applied Linguistics. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12864>

- Harna, N. (2025). *Förderung der Sprechkompetenz in DaF-Integrationskursen mit ukrainischen Lernerinnen*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.78265>
- Herzmann, P., & König, J. (Hrsg.). (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. UTB.
<https://doi.org/10.36198/9783838559261>
- Istituto Istruzione Superiore “Einaudi - Alvaro” Palmi (RC). (2024, May 15). *Liceo linguistico: Documento del Consiglio di Classe, classe 5° BL (anno scolastico 2023/2024)* [PDF]. https://www.iiseinaudialvaropalmi.edu.it/wp-content/uploads/2024/05/DOCUM-15-maggio-VBL_23-24-PRIVACY_compressed.pdf
- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 97–104). Narr Francke Attempto.
- Koepfel, R. (2022). *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (4., überarb. und erw. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krings, F. (2018, November). *Der Stellenwert der deutschen Sprache in Italien: 7 Fragen an Sandro Moraldo*. Goethe-Institut Italien.
<https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/mag/21416356.html>
- Kronisch, I. (2016). *Spontanes Sprechen im DaZ-Unterricht: Methoden, Aufgaben und Ideen für mehr Interaktion* (1. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Krüsemann, H., & Graham, S. (2025). ‘Learning German is like ...’: How learner representations, motivational beliefs, and perceptions of public views relate to motivation for continuing German study. *The Language Learning Journal*, 53(4), 446–472. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2388116>
- Kursiša, A. (2017). Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2).
- Legutke, M. K. (2014). Mündlichkeit – eine Herausforderung für den Englischunterricht in der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 137–146). Tübingen.
- Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbbd. 1, S. 983–991). De Gruyter Mouton.
- Mayring, P. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2017). *Decreto ministeriale 9 maggio 2017, n. 259. Revisione e aggiornamento delle classi di concorso per l’accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie generale, 258.
- Moraldo, S. M. (2023). Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Kritik: Rivista di letteratura e critica letteraria*, 1, 13–29.

- Obradovic, A. (2016). Sprich dich aus! Aufgaben zur Förderung des freien Sprechens. In Goethe-Institut e. V. (Hrsg.), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch: International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht* (Red. B. Widlok, in Zusammenarbeit mit L. Ciepielewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe & H. Wendlandt, S. 39–42). Erich Schmidt Verlag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019, June 19). *Italy – Country note: TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as life-long learners*. OECD.
- Pallauf, S. (2017). *Sprechmut—Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der Sprechfertigkeiten von DaF-Studierenden*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.48182>
- Petersen, K. (1993). *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in multikulturellen Australien* [The position of German as a foreign language in multicultural Australia]. Peter Lang.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer VS.
- Riemer, C. (2006). DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht* (S. 43–58). Studien Verlag.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168–172). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Riemer, C. (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird: Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H. Barkowski, S. Demmig, H. Funk & U. Würz (Hrsg.), *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 327–340). Schneider Verlag.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 15–31). Schöningh.
- Riemer, C. (2016a). Affektive Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 266–270). A. Francke Verlag.
- Riemer, C. (2016b). L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache: Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten [L2 motivation research for German as a foreign language: Country-specific and transnational insights]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 30–45.
- Riemer, C. (2019). Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 365–379). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232-022>
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8>

- Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen/Motivation. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbbd. 1, S. 876-885). De Gruyter Mouton.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45). Schöningh.
- Schmidt, G. (2011). *Motives for studying German in Australia*. Peter Lang.
- Schmidt, G. (2014). Personal growth as a strong element in the motivation of Australian university students to learn German. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(2), 145–160.
- Schmidt, T. (2016). Sprechen und Interagieren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarb. und erw. Aufl., S. 102–106). A. Francke.
- Schramm, K. (2022). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 50–60). Narr Francke Attempto.
- Schwittalla, J. (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbbd. 1, S. 425-430). De Gruyter Mouton.
- Settinieri, J., Demirkaya, S., & Feldmeier García, A. (Hrsg.). (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*.
- Stadler Elmer, S. (2023). 8 Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn Schärer (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Aufl., S. 177–191). utb GmbH.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Multilingual Matters.

Anhang

Anhang A: Zustimmungserklärung

Anhang B: Fragenkatalog Interviews

Anhang C: Kategoriensystem

Anhang D: Transkripte

Anhang A: Zustimmungserklärung

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Experte/Expertin für ein Gespräch im Zuge der Datensammlung für eine wissenschaftliche Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen in pseudonymisierter Form in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Name (E-Mail-Adresse, Studentin der Studienrichtung MEd Lehramt an der Universität Wien)

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

Anhang B: Fragenkatalog Interviews

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an diesem Interview teilzunehmen. Zur Information vorab: Das Gespräch wird voraussichtlich etwa eine halbe Stunde dauern. Ich habe 12 Fragen vorbereitet und würde das Interview gerne – sofern Sie einverstanden sind – aufzeichnen und dann anonymisiert auswerten.

Ich sammle aktuell Daten für meine Masterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache und untersuche, wie die Sprechmotivation von Schüler:innen im DaF-Unterricht an italienischen Schulen aus Sicht der Lehrkräfte gefördert wird. Es geht also nicht um Sprechkompetenz, sondern um Sprechmotivation, wie motiviert die Schüler:innen dazu sind, in der Fremdsprache Deutsch zu sprechen. Im Mittelpunkt stehen dabei Ihre persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen als Lehrende/r.

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
1.	Wie schätzen Sie die Sprechkompetenz im Fach Deutsch Ihrer Schüler:innen allgemein ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechkompetenz im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten • Unterschiede bei verschiedenen Sprachniveaus • auch im Kontext vom italienischen Schulsystem: wie wichtig ist die Kompetenz Sprechen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel Wert legen Sie im eigenen Unterricht auf das Sprechen? • Was ist das ungefähre Ausmaß der Unterrichtszeit, die für das Sprechen benutzt wird? • Gibt es auch Unterschiede bei der Zeit, die für das Sprechen im Unterricht aufgewendet wird, je nach Klassengröße? 	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Situationen ist das Sprechen wichtig (Prüfungen, Maturità)?
2.	Welche Faktoren wirken sich Ihrer Meinung nach positiv auf die Sprechmotivation von Schüler:innen aus?	<ul style="list-style-type: none"> • interne Motivation • externe Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum könnten diese Schüler:innen motivierter sein als andere? Was ist da Ihre Vermutung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Art von Motivation überwiegt, kommt häufiger vor?

		<ul style="list-style-type: none"> • Faktoren wie Lernumgebung, Klassendynamik, Einstellung zur Zielsprache, Lehrer-Schüler-Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Art von Motivation (interne vs. externe) überwiegt? • Bemerkten Sie Unterschiede bei der Sprechmotivation je nach verwendeter Sozialform, also sprechen die Schüler:innen unterschiedlich vor der Klasse versus zum Beispiel in Gruppen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Denken Sie, dass sich das allgemeine Klassenklima auf die Redebereitschaft auswirkt? • Warum wollen die Schüler:innen überhaupt Deutsch lernen, könnte dies sich auch auf ihre Motivation auswirken?
3.	Welche Faktoren könnten Ihrer Meinung nach sprechhemmend wirken, eventuell sogar zu einer Sprechangst führen?	<ul style="list-style-type: none"> • Klassendynamik • Emotionale Verfassung der Schüler:innen • Lehrer-Schüler-Beziehung • Sind es die Schüler:innen gewöhnt, zu sprechen? 		<ul style="list-style-type: none"> • Kommt Sprechangst in bestimmten Situationen besonders häufig vor?
4.	Welche Methoden oder Aktivitäten verwenden Sie in Ihrem Unterricht, um Schüler:innen zum Sprechen zu motivieren?	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede je nach Niveaustufe • Möglichkeiten, auch außerhalb des Unterrichts das Sprechen zu üben 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht eine typische Sprechaktivität aus? • Wie wird so eine Sprechaktivität angeleitet? • Welche Methoden/Aktivitäten haben sich bewährt? • Welche Methoden/Aktivitäten funktionieren tendenziell weniger gut? • Welche Lehr- und Lernmaterialien verwenden Sie, um das Sprechen zu fördern? 	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie konkrete Beispiele nennen?

5.	Haben Sie den Eindruck, dass manche Schüler:innen Strategien nutzen, um sich zum Sprechen zu motivieren/ihre Hemmungen zu überwinden?		<ul style="list-style-type: none"> • Bringen Sie ihnen solche Strategien eventuell sogar bei? • Welche Strategien? 	
6.	Wie und wann geben Sie Rückmeldung, wenn Schüler:innen sprechen?	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitpunkt des Feedbacks • Faktoren des Sprechens, die beim Feedback inkludiert sind (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Satzbau, Flüssigkeit) 		<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es auch Sprechsituationen, wo gar kein Feedback gegeben wird?
7.	Wie gestalten Sie eine positive Atmosphäre, in der sich die Schüler:innen trauen, auf Deutsch zu sprechen?	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerkultur • Aufgabentypus • Zeit für Vorbereitung vs. spontanes Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es spezifische Rituale? • Gibt es Angebote für individuelle Unterstützung? 	
8.	Möchten Sie noch etwas ergänzen, was Ihnen im Zusammenhang mit dem Sprechen einfällt?			

Anhang C: Kategoriensystem

Das hier vorgelegte Kategoriensystem dokumentiert die im Codierprozess verwendeten Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse. Es umfasst einen vollständigen Codebaum und ein Kurz-Codebuch für Oberkategorien sowie zentrale Subcodes.

C.1 Codierregeln

- Codiereinheit: kleinste sinnvolle inhaltliche Einheit (Satz/Sinnabschnitt).
- Mehrfachcodierung: zulässig bei mehreren Dimensionen in einer Passage.
- Explizit/implizit: primär explizite Aussagen; implizit nur bei eindeutiger Kontextstützung.
- Abgrenzung: O2/O3 = Bedingungen, O4 = didaktisches Handeln, O5 = Rahmenbedingungen.

C.2 Codebaum

1. O1 Wahrnehmung von Sprechen und Prüfungsrelevanz

- O1.1 Stellenwert von Mündlichkeit im Fertigkeitenprofil
- O1.2 Ziele von Sprechpraxis (Handlungsfähigkeit/Interaktion)
- O1.3 Prüfungs- und Bewertungsbezug
- O1.4 Konversationsunterricht/Aufgabenteilung
- O1.5 Deutsch im Sprachenprofil (L2/L3, Konkurrenz)

2. O2 Förderliche Einflussfaktoren auf Sprechmotivation

- O2.1 Lernendenbezogene Voraussetzungen
 - O2.1.1 Interesse/Lebensweltbezug
 - O2.1.2 Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit
 - O2.1.3 Positive Vorerfahrungen
- O2.2 Sozial-interaktive Faktoren
 - O2.2.1 Klassenklima/Sicherheit
 - O2.2.2 Peer-Unterstützung/Kooperation
 - O2.2.3 Passung von Sozialformen (Partner/Gruppe vs. Plenum)
- O2.3 Unterrichtsbezogene Faktoren
 - O2.3.1 Scaffolding/Vorentlastung
 - O2.3.2 Routinen/kleine Sprechhandlungen
 - O2.3.3 Transparenz/Zielklarheit
 - O2.3.4 Aktivierung/Spiel/Bewegung
 - O2.3.5 Authentizität/Außenkontakt

3. O3 Hemmende Einflussfaktoren auf Sprechmotivation

- O3.1 Angst/Fehlerangst/Scham
- O3.2 Peer-Bewertung/Gesichtsverlust
- O3.3 Performanzdruck im Plenum (Publikum)
- O3.4 Fehlende sprachliche Mittel

- O3.5 Fehlende Gesprächs-/Bewältigungsroutinen
- O3.6 Demotivierende Lernkultur/Unterrichtserfahrungen
- O3.7 Medien-/Konzentrations- und Gegenwartsfaktoren

4. O4 Lehrerverhalten und didaktische Strategien

- O4.1 Steuerung von Öffentlichkeit (geschützt → teilöffentlich → Plenum)
- O4.2 Scaffolding als Strategie (Stützen/Planungszeit/Rollen)
- O4.3 Aufgaben- und Methodenformate
- O4.3.1 Rollenspiel/szenische Verfahren
- O4.3.2 Diskussion/Debatte/Pro–Contra
- O4.3.3 Bewegungs- und Rotationsformate
- O4.4 Feedback- und Fehlerkultur
- O4.4.1 Fehler sozial entschärfen (Sicherheitsrahmen)
- O4.4.2 Korrekturmodus (diskret/zeitversetzt)
- O4.5 Ermutigung/Erfolg sichtbar machen
- O4.6 Differenzierung nach Niveau (A1–B2)

5. O5 Institutionelle, curriculare und prüfungsbezogene Rahmenbedingungen

- O5.1 Zeit/Stundentafel/geringe Sprechzeit
- O5.2 Klassengröße/Teilungslogik
- O5.3 Raum- und Sitzordnung
- O5.4 Prüfungsorientierung in Abschlussjahren
- O5.5 Status/Image von Deutsch
- O5.6 Ressourcen/Programme (Austausch/Kooperationen)

C.3 Kurz-Codebuch (Oberkategorien und zentrale Subcodes)

Code	Bezeichnung	Definition	Codierregel (Einschluss/Abgrenzung)
O1	Wahrnehmung von Sprechen/Prüfungsrelevanz	Metaaussagen zu Stellenwert, Funktion und Einbettung von Sprechen.	Einschluss: Einordnungen, Ziele, Bewertungs-/Prüfungsbezüge. Abgrenzung: Maßnahmen → O4; Struktur → O5.
O1.3	Prüfungs- und Bewertungsbezug	Bezug auf Noten, Kriterien, Leistungsfeststellung und Abschlussdruck.	Einschluss: prüfungsrelevant, Notenlogik, Kriterien. Abgrenzung: Zeitmangel → O5.1; Prüfungsdidaktik → O4.3.2.
O2	Förderliche Einflussfaktoren	Bedingungen, die Sprechbereitschaft und Beteiligung erhöhen.	Einschluss: motivierende Bedingungen. Abgrenzung: Hemmnisse → O3; Lehrkraftstrategien → O4.
O2.2.3	Passung von Sozialformen	Motivation durch geschützte Settings (Partner/Gruppe statt Plenum).	Einschluss: mehr Beteiligung in Partner/Gruppe. Abgrenzung: Steuerung als Maßnahme → O4.1; Plenumhemmung → O3.3.
O2.3.1	Scaffolding/Vorentlastung	Stützen vor/während des Sprechens (Redemittel, Wortschatz, Struktur).	Einschluss: Satzstarter, Rollen-/Kartenmaterial, Planungszeit. Abgrenzung: Feedback/Korrektur → O4.4; Defizit → O3.4.
O2.3.3	Transparenz/Zielklarheit	Klarheit über Zweck, Ablauf, Erwartungen und Kriterien.	Einschluss: Wozu? Kriterien sichtbar. Abgrenzung: Noten-/Bewertungsdruck → O1.3; reine Aufgabenbeschreibung → O4.3.
O3	Hemmende Einflussfaktoren	Bedingungen, die Sprechen reduzieren oder blockieren.	Einschluss: Rückzug, Vermeidung, negative Affekte. Abgrenzung: Bearbeitung/Strategien → O4.
O3.1	Angst/Fehlerangst/Scham	Affektive Barriere: Angst, Scham, Unsicherheit, Blockade.	Einschluss: Angst-/Schambezüge, Blockieren. Abgrenzung: Peer-Ursache → O3.2; Plenum-Ursache → O3.3.
O3.2	Peer-Bewertung/Gesichtsverlust	Soziales Risiko durch Peers (Auslachen, Abwertung, Status).	Einschluss: Peers als Bewertungsinstanz. Abgrenzung: Lehrkraftdruck/Beschämung → O3.6; positives Klima → O2.2.1.
O3.3	Performanzdruck im Plenum	Hemmung durch Exponiertheit vor der gesamten Klasse.	Einschluss: vorne stehen, Publikum, alle schauen. Abgrenzung: allgemeine Angst → O3.1; Steuerung → O4.1.
O3.4	Fehlende sprachliche Mittel	Blockade durch unzureichenden Wortschatz/Strukturen/Aussprache.	Einschluss: mir fehlen Wörter, kann mich nicht ausdrücken. Abgrenzung: Gesprächsstrategien → O3.5; Vorentlastung → O2.3.1.
O4	Lehrerverhalten/didaktische Strategien	Didaktische Steuerung und Maßnahmen zur Unterstützung von Sprechen.	Einschluss: Lehrkraft handelt/steuert. Abgrenzung: Bedingungen → O2/O3; Struktur → O5.
O4.1	Steuerung von Öffentlichkeit	Stufung der Öffentlichkeit (geschützt → teilöffentlich → Plenum).	Einschluss: Schutzräume, graduelle Öffnung. Abgrenzung: Sozialformwirkung → O2.2.3; Plenumhemmung → O3.3.
O4.4.1	Fehler sozial entschärfen	Fehlerkultur: Fehler normalisieren, Bloßstellung vermeiden.	Einschluss: Regeln/Normen, Schutz vor Auslachen. Abgrenzung: Korrekturtechnik → O4.4.2; Angst ohne Bearbeitung → O3.1.
O4.4.2	Korrekturmodus	Timing/Art der Korrektur zur Entlastung der Sprechsituation.	Einschluss: diskret, zeitversetzt, gesammelt. Abgrenzung: Bewertung/Noten → O1.3; Defizit → O3.4.
O4.5	Ermutigung/Erfolg sichtbar machen	Bestärkung, Anerkennung und Sichtbarmachung von Fortschritt.	Einschluss: Lob, Mut machen, Fortschrittsmarker. Abgrenzung: allgemeines Klima → O2.2.1; Methodenbeschreibung → O4.3.
O5	Rahmenbedingungen	Strukturelle Bedingungen (Zeit, Klassen, Räume, Prüfungsregime, Status).	Einschluss: organisatorisch-institutionelle Faktoren. Abgrenzung: didaktische Reaktion → O4; Interaktionseffekte → O2/O3.

Code	Bezeichnung	Definition	Codierregel (Einschluss/Abgrenzung)
O5.2	Klassengröße/Teilungslogik	Begrenzung von Sprechzeit/Steuerbarkeit durch Klassengröße/fehlende Teilung.	Einschluss: zu viele; Teilung fehlt. Abgrenzung: Sozialformsteuerung → O4.1.
O5.4	Prüfungsorientierung in Abschlussjahren	Verschiebung von Zielen/Inhalten durch Abschlussprüfungen und Leistungsdruck.	Einschluss: prüfungsnah Formate, Reproduktion/Präsentation statt Interaktion. Abgrenzung: Bewertungsbezug ohne Jahrgangsfokus → O1.3.

Anhang D: Transkripte

- 1 **I:** Sehr gut. Genau also noch einmal vielen Dank, dass du dir Zeit für mein Interview nimmst. Also das hilft mir wirklich sehr und es wird ungefähr eine halbe Stunde dauern und ich nehme es auch über Zoom auf, aber ich lösche die Aufnahme, sobald ich das Interview aufgeschrieben, transkribiert, habe und du kannst mir auch jederzeit Bescheid geben, wenn du doch nicht möchtest, dass ich deine Daten verwende in meiner Arbeit. Sie kommen aber auch nur anonymisiert vor. Also dein Name wird nie aufscheinen. Super genau. Und ich habe eben acht Fragen vorbereitet und genau, noch einmal zu meinem Thema. Also ich untersuche, wie man die Sprechmotivation, die Sprechbereitschaft von Schülern in Italien, die Deutsch als Fremdsprache lernen, wie man diese Motivation fördern kann, weil ich das halt selbst als Sprachassistentin sehr oft als Thema hatte. Und genau, also, es geht jetzt nicht um die Sprechkompetenz, sondern um die Sprechmotivation. Und dabei geht es vor allem eben um deine Erfahrungen und um deine persönlichen Einschätzungen als Lehrerin. Genau, und da möchte ich dich eh zunächst fragen, wie unterrichtest du, also, bist du eine Deutschlehrerin, Konversationslehrerin, welche Klassen hast du, welche Schule?
- 2 **IP9:** Ja, also zurzeit bin ich Doktorandin an der Universität. Ich unterrichte seit 2021 nicht mehr. Also ich bin nicht mehr in der Klasse seit 2021, aber davor, also ich bin Deutschlehrerin seit ungefähr zehn Jahren, ich habe unterschiedliche Niveaus, unterschiedliche Klassen gehabt, ich hab sowohl in Hotelfachschulen als auch in Sprachgymnasien gearbeitet. Die Klassen waren wie gesagt, also von 14 bis 19 Jahren waren meine Lernenden und hauptsächlich habe ich Erfahrung in Italien gemacht, also Mittelitalien in Umbrien. Nur einmal war ich in Emilia Romagna und da war eine Hotelfachschule, also zweimal in einer Hotelfachschule, einmal in einem Gymnasium und einmal in einem Sprachgymnasium, wo ich jetzt bin, eigentlich, wo meine Schule eigentlich ist.
- 3 **I:** Okay, alles klar, und du hast gesagt, du hast verschiedene Sprachniveaus unterrichtet, ist dir da ein Unterschied bei der Sprechmotivation aufgefallen? Je nach Niveau und Altersstufe?
- 4 **IP9:** Also es ist natürlich immer sehr unterschiedlich. Es kommt immer darauf an, wie die Klassen, wie die Gruppe sich bildet oder wie die Verbindung zwischen Lehrerinnen und Lernenden ist oder sich entwickelt. **Aber was ich gemerkt habe, und das hat sicherlich mit Motivation zu tun, ist, dass die Lernenden, je mehr die Lernenden jünger sind, desto mehr Freiheit zum Sprechen haben sie, sozusagen, also die fühlen sich irgendwie freier zum Sprechen.** Die sprechen manchmal so spontan einfach etwas aus. Sie wechseln natürlich zwischen Italienisch und Deutsch, sie benutzen sowohl Deutsch als italienische Wörter, aber also es braucht einen kleinen, man braucht einen kleinen Input, um vielleicht die ganze Klasse sprechen zu lassen. Das sinkt irgendwie in den Jahren, das sinkt, es sinkt die Motivation und damit sinkt auch die Lust, etwas vielleicht von sich selbst zu erzählen. Das ist nicht immer so, also ich habe auch Erfahrung gehabt mit Lernenden, die 18, 19 Jahre alt waren, die so viele, so viele Themen gesprochen haben, auch literarische Themen, kulturelle Themen, politische Themen. Also es ist unterschiedlich, aber was ich so im Allgemeinen gesehen habe, also je jünger die sind, desto mehr haben sie vielleicht keine Angst zu reden, zu erzählen.
- 5 **I:** OK, alles klar und wenn du jetzt an deinen Unterricht zurück denkst, wie wichtig war dir Sprechen im Allgemeinen, im Vergleich jetzt zu den anderen Fertigkeiten, wie Hören, Lesen, Schreiben?
- 6 **IP9:** Also sprechen ist immer in meinem Kopf, Sprechen als Fertigkeit ist super wichtig, weil was die Lernenden und auch was die Familien der Lernenden immer sagen, ist, er hat oder sie hat fünf Jahre lang Deutsch gelernt und sie kann, oder er kann nicht sprechen. Also mein Ziel war immer, irgendwie die Fertigkeiten gleich zu behandeln, vielleicht nicht in einem Unterricht, weil wir auch nur eine Einheit als Unterrichtsstunde hatten. Aber wenn wir zum Beispiel zwei Stunden hatten, dann habe ich alle Fertigkeiten gleich behandelt oder versucht, wenigstens ... und was ich immer versucht habe, und dafür habe ich auch kleine Tipps die, die wir bei den Webinaren oder Fortbildungen von Goethe- Institut genommen haben, dass sie einfach zusammen sprechen, also die ganze Klasse spricht entweder in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen, die sprechen zusammen. Also nicht dafür was normalerweise, was sehr oft in Italien passiert, ist, dass die Lehrerin oder die Konversationslehrerin fragte, na erzählt, was hast du heute gemacht oder versuchen wir, diese Struktur zu verwenden und es wird eine Person nur gefragt, wenn man eine Sprechaufgabe an die ganze Klasse verteilt, dann sie sprechen gleichzeitig. Alle haben Sprechanlässe und das wird ein bisschen chaotischer.
- 7 **I:** Natürlich.

- 8 **IP9:** Aber alle sprechen und sie haben auch weniger Angst, wenn sie mit einem Mitschüler oder Mitschülerin reden. Ansonsten, wenn die mit der Lehrerin reden, sprechen, ja, wenn auch die anderen alle zuhören, haben sie vielleicht schon Angst. Genau, dann wird es still und alle hören zu. Und das ist die schlechteste Situation, die man erfährt als Lernende und, na ja, meine Erfahrung mit Sprechen ist immer sehr, sehr spielerisch sozusagen auch gewesen und ich hab auch vergessen zu sagen, ich hab auch mit Kindern gearbeitet. Und bei denen muss man diese *silent period* irgendwie respektieren. Also man verwendet andere andere Antwortarten sowie *total body response* oder dass man irgendwie mit dem Körper oder mit Gästen antwortet anstatt zu sprechen. Und das passiert auch bei niedrigen Niveaus, wo sie noch kein wirklich, überhaupt keinen Wortschatz besitzen. Dass man vielleicht Übungen einsetzt, wo sie Hörfertigkeit und ein bisschen Sprechfertigkeit üben. Aber es ist eher Hören als Sprechen.
- 9 **I:** Okay, aber so kann man auch beginnen. Okay, ja, spannend. Und was würdest du sagen, deiner Erfahrung nach, wie wichtig ist allgemein Sprechen im Fremdsprachunterricht Deutsch in Italien, weil aus, also ich komme aus Österreich. Und hier habe ich das Gefühl, dass so seit Jahren eigentlich schon der Hauptfokus, die Hauptkonzentration ist auf Kommunikation. Es ist schon das Wichtigste, wie hast du das Gefühl, dass da die Situation in Italien ist? Natürlich, alle Klassen sind ein bisschen unterschiedlich, auch die Lehrer, aber gibt es so eine allgemeine Tendenz an den Schulen?
- 10 **IP9:** Sprechen über Kommunikation ja, auch in Italien. Das liegt vielleicht daran, dass die kommunikative Methode am verbreitetsten ist und die kommunikative Fertigkeiten sind am wichtigsten. Aber trotz dieses theoretischen Sprechens darüber wird ich glaube 80 % der Zeit die Lehrkraft sprechen. Die Lernenden und das, das ist sehr schade, das merkt man, denn es ist mir auch passiert, dass ich Beobachtungen bei Kolleginnen und Kollegen gemacht habe und die Lehrkräfte sprechen sehr viel, wirklich. Also die Kommunikation ist sehr wichtig als Thema. Die kommunikative Kompetenz ist so wie ein benutztes Wort, also man, man kann das nicht mehr hören, was aber man vielleicht verliert, ist auch der Rest. Den Rest. Also es gibt nicht nur Kommunikation, es gibt auch, keine Ahnung, also Interpretationen sind auch wichtig, also wie man kommuniziert, aber auch Kultur, interkulturelle Kommunikation im Sinne von Beachten, von anderen Sichtweisen und Kulturen und ja, also das, das habe ich auch in meiner Dissertation vor, also über symbolische Kompetenzen zu reden. Das hat auch mit kommunikativer Kompetenz zu tun. Aber es muss irgendwie, diese Kompetenz reicht nicht aus in einer so komplizierten Gesellschaft. Ja, es braucht mehrere, die ineinander treffen.
- 11 **I:** Klar. Und du hast schon darüber gesprochen, dass es eben für die Schüler motivierend ist, wenn sie in verschiedenen Sozialformen miteinander sprechen, als alleine, in Partner-, Gruppenarbeit, was sind sonst so Faktoren, wo du das Gefühl hast, die wirken sich positiv auf die Sprechmotivation von Schülern aus?
- 12 **IP9:** Also natürlich Fokus auf ihre Interessen. Also Themen, die sie irgendwie ansprechen und für sie interessant sind, dass man irgendwie eine Verbindung zu zu entweder zum privaten Bereichen der Lernenden schafft oder zu privaten Interessen. Also irgendwie, dass man als Lehrer lernerfokussiert bleibt. Das ist nicht einfach, weil die Interessen sind nicht so klar zu lesen und zu sehen. Ja, sehr unterschiedlich, auch oft in einer Gruppe. Und dass man sich als Lehrkraft irgendwie trauen muss. Also es muss eine freundschaftliche oder eine entspannte Atmosphäre da sein. Bewegung kommt auch immer ins Spiel und vielleicht auch so diese spielerische Techniken, dass man vielleicht ein Ziel als Gruppe hat oder als einzelne Personen hat, zum Beispiel wir haben immer Autogramm jagd gemacht, wo sie alle Autogramme der Mitschüler sammeln mussten, wenn sie eine richtige Frage gestellt hatten. Und die haben dann in der Klasse sich bewegt und das hat auch seine Mischung aus Spiel und Bewegung. Genau, Spiel und Bewegung oder Spiel, einfach oder einfach auch nur Bewegung. Ja, also wichtige Themen für sie auch, dass man vielleicht also diese Debatte- Technik ist auch vielleicht gut, also Gegen oder Pro. Also auch, dass sie ihre eigene Meinung geben müssen, so dieses Aquarium. Also es gibt viele Namen dafür, dass sie sich vielleicht gegen und, Contras und Pros zusammen debattieren.
- 13 **I:** Und wie schätzt du die Rolle vom Klassenklima ein? Wie die Klassendynamik ist?
- 14 **IP9:** Die Klassendynamik ist wichtig, dass wie gesagt die, die Atmosphäre muss irgendwie nicht ängstlich wirken auf das Sprechen, also es passiert oft, dass vielleicht es Schüler oder Schülerinnen gibt, die sehr schüchtern sind und außer der Klasse sprechen sie normal. In der Klasse, trauen sie sich nicht, auf Deutsch zu sprechen. Das kann auch so sein, aber Klassendynamik und die Lehr-, die Lehrkräfte kommen natürlich in dieser Dynamik auch mit. Ja, auf jeden Fall. Und die Materialien sind auch wichtig, meiner Meinung nach. Also es müssen bedeutungsvolle, schöne, ansprechende Materialien verwendet werden, es kann ein Bild sein, ein schönes Bild, auch aus irgendwelchen Museum

oder Streetarts oder Werbungen. Also es gibt sehr viele, auch Bilder, die man dafür verwenden kann.

15 **I:** Hast du da gerne mit dem Lehrbuch gearbeitet oder hast du auch selbst Materialien gesucht?

16 **IP9:** Ich habe immer versucht, mit dem Lehrwerk zu arbeiten, das zu adaptieren, also irgendwie anzupassen an die Situation. Und ich habe auch selber Materialien hergestellt, wo ich vielleicht gesehen habe, dass ein Thema interessant war, habe ich versucht, das zu entwickeln, vielleicht zu einer Projektarbeit zu machen. Und sie haben auch in Gruppen gearbeitet und die Wirbelgruppe ist auch eine gute Technik, wo sie dann die Ergebnisse der Gruppenarbeit erklärt haben, also einer anderen Gruppe.

17 **I:** Ah okay, wo immer einer der Experte ist und die anderen hören zu und das wechselt sich dann halt ab, oder? Ja, ich kenne nur die Methode, aber ich habe auch den Namen nicht so gewusst. Aber da habe ich auch schon positive Ergebnisse miterlebt.

18 **IP9:** Ja, genau und ja, Materialien entweder selbst oder okay, die Lehrwerke sind nicht perfekt. Es gibt kein perfektes Lehrwerk, nicht nur im Sinne Sprechen als Fertigkeit für alle Fertigkeiten, aber man kann schon die Aufgaben anpassen, ein bisschen modifizieren oder ein bisschen interaktiver machen. Also wenn man ein bisschen damit kreativ arbeitet, kann man immer schon was anfangen.

19 **I:** Natürlich. Und denkst du auch, dass es eine Rolle spielt, welche Einstellung die Schüler zur Sprache Deutsch haben, also warum sie überhaupt Deutsch lernen wollen?

20 **IP9:** Das ja, auf jeden Fall. Also ich zitiere immer einen Schüler, der hat gesagt, ich habe Deutsch gewählt, weil ich kein Französisch lernen wollte, okay, das ist eine super Motivation. Oder wir haben Deutsch gewählt, weil das die einzige Wahl war. OK, also die Leute, die die deutsche Sprache lieben oder dass sie irgendwie in die Grammatik spielerisch eintauchen oder eben auch in der Kultur, in der Welt, der deutschen Kultur eintauchen dann sprechen sie natürlich öfter, öfter und lieber. Also die Einstellung ist, wirkt sehr viel auf die Motivation. Also alle Einstellungen können auch verändert werden, zum Beispiel solange sie vielleicht einmal in Deutschland sind. Oder einmal, dass sie vielleicht einen netten Deutschen oder eine nette Deutsche kennengelernt haben oder dass sie eine, eine positive Beziehung mit der Lehrkraft haben, dann kann sich das Ganze verändern. Im Positiven. Bei bei jungen geht das so einfach, besser, in einem Tag kann man den Unterschied wirklich machen, also ich habe auch mit meinem Kind, also der ist kein Kind, der ist 13. Aber hatte schon so Ideen über Deutschland und wir sind seit vier Tagen hier, der hat jetzt alles geändert, der will hier studieren, ich will das machen und ja, die Einstellung verändert sich einfach mit der Zeit, mit der Erfahrung, mit der Sprache.

21 **I:** Hast du auch Auslandsaufenthalte im deutschsprachigen Bereich mit deinen Schülern gemacht?

22 **IP9:** In Deutschland meinst du?

23 **I:** Genau. Oder Österreich, Schweiz.

24 **IP9:** Ja, also ich habe die Erfahrungen in Deutschland, Klassenfahrten, habe ich gemacht. Ich bin einmal nach Wien gegangen mit meiner, das war in der vierten Klasse, glaube ich, und das war sehr schön.

25 **I:** Und hattest du dann auch das Gefühl, dass sie das motiviert für das Sprechen, weil sie diese echten Situationen erleben?

26 **IP9:** Das kommt nicht so direkt. Es ist nicht so direkt, die Verbindung, dass sie dann da sind, und gleich anfangen zu

sprechen, das wäre ein Traum. Einige trauen sie sich vielleicht, die Leute, die schon das Sprechen geübt haben, in den Klassen, dann trauen sie sich vielleicht ein paar Fragen zu stellen nach Informationen, nach dem Weg zu fragen oder einen Kaffee bestellen, wenn sie alleine sind, nicht mit dem Lehrer. Nur, wenn man sie zwingt. Also sagt okay, dann geh mal da und frag mal oder nimm mir einen Kaffee mit oder so, also nur die Lernenden, die das schon, die solche Fertigkeit schon geübt haben, dann trauen sie trauen sich zu sprechen mit den anderen Menschen. Es kann entweder als Grund für eine sinkende Motivation sein, also ich kann das nicht, Deutsch ist zu schwierig oder das hängt immer zusammen mit dem Hören, wenn sie nicht verstehen, dann trauen sie sich auch nicht, zu sprechen, also sie sagen, ich verstehe kein Wort. Und dann ist einfach alles vorbei. Also hören ist zu. Genau, also was, was man in der in der Klasse macht, ist schon sehr wichtig für den Rest. Es muss irgendwie geübt werden, also sprechen lernt man durch sprechen und alles, schreiben genauso. Aber für die Motivation, es kann natürlich eine super Erfahrung sein, wenn das Ganze auch gut geplant ist.

27 **I:** Und umgekehrt, gibt es auch Faktoren, wo du das Gefühl hattest, das wirkt sich negativ auf die Sprechmotivation der Schüler aus, oder das führt sogar zu einer Sprechangst?

28 **IP9:** Wenn man sie unterbricht, auf jeden Fall, zum Beispiel sie fangen an, etwas zu erzählen, vielleicht etwas Persönliches. Und die Lehrkraft sagt, korrigiert vielleicht deine Aussprache oder die Grammatik, noch schlimmer. Weil dann der Fokus, also ich glaube sie denken, okay, sie hört mir nicht zu, sie denkt nur an Fehler und das wirkt total demotivierend. Das ist gleich eine Prüfungssituation. Ja, oder vielleicht auch die Mitschüler, die vielleicht darüber ein bisschen lächeln, so die Atmosphäre in der Klasse, das wirkt auch, das wirkt auch negativ. Ja, es geht immer wieder auf das Klassenklima zurück.

29 **I:** Und wenn du dich zurück erinnerst, welche Methoden oder Aktivitäten hast du gerne verwendet, um Schüler zum Sprechen zu bringen, zu motivieren?

30 **IP9:** Ja, also definitiv spielerische Methoden. Also Rückendiktate, Debatte, Werbegruppe, Autogramm jagd, natürlich Referate, also kleine Präsentationen. Auch wie gesagt, mit Materialien. Zum Beispiel, dass man ein Bild beschreibt, eine Vignette, dann ja, kleine Szenen, so kommunikative Situationen, die man vielleicht zieht, so aus Zufall und du bist das, du bist das. Rollenspiele, also kleine. Vielleicht auch Theater, kleine Inszenierungen. Dann auch vielleicht ein bisschen, dass man vielleicht mit anderen, dass man vielleicht ironisch oder böse oder aggressiv, etwas, eine Szene zu spielen versucht, also so kleine Interpretationen. Ansonsten, wir haben auch viel über die Aussprache gearbeitet. Einmal hatten wir das mit einer Konversationslehrerin gemacht, für die erste Klasse war das Thema für die ersten vier Monate des Jahres Phonetik und wir haben wirklich alle Übungen so mit Feuerzeug die Auslautverhärtung geübt, dass Luft rauskommen muss. Das war die Umlaute und das waren kleine Aussprechübungen. Ich weiß nicht, ob die zum Sprechen gehören, aber ich glaube schon. Oder mit kleinen Spiegeln. Sie haben auch versucht, damit einen Satz oder ein Wort auszusprechen, das war mit einem Material aus dem Goethe-Institut, und das war sehr, das hat sehr gut geklappt.

31 **I:** Ja, also hast du auch hier einen Unterschied bei den Niveaustufen, bei den Altersstufen gemacht, welche Methoden du verwendest?

32 **IP9:** Also in der Regel nein. Außer, Debatte ist vielleicht die einzige Technik, wo ich denke, dass sie, wenn sie sich über ein Thema äußern müssen und mehr als einen Satz okay, ne, das, das könnte man theoretisch auch bei A1 machen, aber das wäre vielleicht weniger produktiv, also stelle ich mir unrealistisch vor. Okay, alle Techniken sind gut, es kommt darauf an, die Themen, die Strukturen vielleicht, die man vorher als Lehrer zur Verfügung stellt. Und die Ziele, also was will damit, was will man damit erreichen, wie lange muss diese Aktivität dauern, also nicht unbedingt, die Techniken sind für alle, für alle Niveaustufen gemacht meiner Meinung nach.

33 **I:** Und während dieser Übungen du als Lehrperson, was hast du da in der Regel gemacht? Also ich meine, ich kann mir vorstellen, es kommt ja auf die Methode darauf an, aber was war das für die Rolle von dir?

34 **IP9:** Meine Rolle war irgendwie, also ich bin zum Beispiel bei Gruppenarbeit, ich gehe in der Klasse herum, und ich beobachte die Arbeit, ich helfe, wenn sie was fragen, etwas zu fragen haben. Na ja, es gibt viele Metaphern für die

Rolle der Lehrkraft. Ich weiß es nicht, also eine Assistentin oder ein Regisseur. Ich weiß, ich weiß es nicht, also man läuft einfach rum und und sieht was passiert, hilft wo es gebraucht wird. Aber ich versuche immer irgendwie die Struktur der Arbeit davor zu planen und vielleicht eine Checkliste, irgendwas, dass sie alleine machen, nicht dass die Lehrkraft immer dabei sein muss, dass sie aktiv in der Gruppe werden, das bei Gruppenarbeit, ansonsten zum Beispiel bei diesen kleinen Situationen, Sprechkanäle oder Rollenspiele. Die sprechen miteinander, aber ich bin dabei. Also ich höre zu und bin da einfach, aber kommentiere nichts, wenn es nicht um Grammatik geht oder um irgendwas Besonderes. Ich versuche da zu sein und zuzuhören.

35 I: Verstehe, und umgekehrt gibt es auch Aktivitäten oder Methoden, die du gar nicht gerne machst, weil du nicht denkst dass sie funktionieren, um die Schüler zu motivieren, zu sprechen?

36 IP9: Na ja, diese Momente am Anfang oder am Ende des Unterrichts, wo man fragt, erzähl mir, was du gestern gemacht hast. Also das habe ich immer als Studentin so schlimm gefunden und das mache ich nicht. Oder Übersetzungen. Das finde ich fürchterlich, das ist auch sprechen, aber auf Italienisch, also lies mal vor, lies mal vor laut vor und übersetze. Das finde ich wirklich, obwohl wie gesagt kommt darauf an, vielleicht manchmal hilft das, es kommt darauf an, welche Zwecke man als Lehrkraft hat, aber das finde ich langweilig und auch motiviert es mich nicht und deswegen denke ich auch nicht die Schüler, weil vorlesen, vorlesen ist etwas, das, also man konzentriert sich nicht auf was man liest, wenn man vorliest. Und wenn man dazu noch Antworten, Fragen beantworten muss, das ist so schlimm. Ah noch eine Aktivität, die wir gemacht haben. Das war immer mit Phonetik. Sie haben Gedichte auswendig gelernt, so kleine, kurze, entweder Reime oder Gedichte, und das fanden sie super, ja nicht motivierend, aber sie fanden das irgendwie als Herausforderung. Sie fühlten sich aktiv mit der Sprache und das hat gut geklappt, so kleine Gedichte, ja.

37 I: Ja, das kann ich mir vorstellen, das kann man auch gut zu Hause dann vortragen, vor den Eltern. Ja, okay. Und hast du den Eindruck, dass auch manche Schüler auch Strategien zu Hause genutzt haben, damit sie sich zum Sprechen bringen, zum Sprechen motivieren?

38 IP9: Ich denke, die Strategie ist immer, vielleicht vor einem Buch alleine so für sich etwas auszusprechen, etwas zu versuchen, zu sagen. Manchmal arbeiten sie zu zweit oder zu dritt zu Hause und eine Sache, die, die wir auch gemacht haben, entweder mit Apps oder auch mit dem Smartphone, dass wir Aufnahmen aufgenommen, also kleine Sprechübungen aufgenommen haben und dann verteilt haben. Und mit Apps. Ich weiß, ich kenne den Namen des Apps nicht mehr, aber das fand, das fand ich super, weil das auch mit Video kombiniert war. Man konnte sich aufnehmen, vielleicht etwas sagen und dann mit der Klasse teilen und auch kommentieren, man konnte auch einen Kommentar darunter schreiben. So vielleicht, ich hab gesagt, okay, das ist die Übung, ihr müsst diese Situation vorstellen, vorspielen und sie haben sich aufgenommen, was ich glaub, das *vocaroo*, *vocaroo* oder so was hieß das, man konnte auf einen Knopf drücken und man wurde aufgenommen, das war sehr sehr einfach. Oder *screen customatic*, sie haben das auch zu Hause verwendet. Das ist so ein, dass man das Video aufnimmt und gleichzeitig spricht. Das ist für Präsentationen gut. Also sich aufnehmen und vielleicht vor jemandem reden oder mit jemandem reden. Andere Strategien kenne ich nicht, das ist eine gute Frage, ein guter Punkt. Für mich ist es schon schwierig genug, dass man sie oft dazu bringt, dass sie die Hausaufgaben überhaupt machen. Also ich kenne viele Lesestrategien, aber Sprechstrategien stimmt, also jetzt im Moment fällt mir nichts ein.

39 I: Ja, kein Problem. Und du hast schon erwähnt, also denkst du ist es eher negativ oder negativ allgemein, wenn man sie unterbricht beim Sprechen, das heißt wie hast du Feedback gegeben an deine Schüler wenn es um das Sprechen geht, also nie währenddessen, immer nur danach und über welche Faktoren?

40 IP9: Also es kommt immer auf die Art und Weise des Feedbacks und auf die Art der Fehler an und also manchmal auch vielleicht mit kleine Gesten, zum Beispiel die, die machen immer den Fehler, das Verb nicht an der zweite Stelle zu sagen. Also wir hatten so mit einer Kollegin von mir das so, dass man an zweiter Stelle das Verb setzen muss, also kleine Gesten, die vielleicht das Sprechen nicht unterbrechen, das war ein Feedback, ansonsten am Ende auch schriftliche Feedbacks oder wie gesagt, wenn sie auch Videos aufgenommen haben. Dann auch schriftliche als Kommentare, schriftliche Kommentare, und wir haben immer eine Tabelle mit Kriterien zusammen, ganz am Anfang geschaut, gelesen, zusammen gelesen, versuchen zu verstehen und für alle Fertigkeiten verwendet.

41 I: Und die Tabelle aber in Prüfungssituationen verwendet, nicht jetzt, wenn es um eine alltägliche Sprechübung geht, oder?

42 **IP9:** Beim täglichen Sprechen wie gesagt nein, also kein direktes Feedback, also einfach, dass man versteht, also sich in der Konversation miteinbezogen zu fühlen, oder dass sie das merken, dass man reagiert und dass sie nicht einfach unterbrochen werden. Dann haben sie ja noch mehr Sorge, zu sprechen, sie sind gestresst, wenn sie denken, ich werde sie unterbrechen.

43 I: Ja, alles klar und genau, ich habe nur diese, ich wollte nur noch fragen, gibt es sonst irgendwas, wie du eine positive Atmosphäre gestaltet hast für deine Schüler, damit sie sich motiviert fühlen zu sprechen?

44 **IP9:** Nein, also ich denke ich habe dir schon sehr viel gesagt, denke ich, über die Atmosphäre.

45 I: Ja, natürlich. Dann, trotzdem danke!

- 1 **I:** Dann nehme ich uns auf jeden Fall auf. Ok, ja nochmal vielen Dank, dass du dir da die Zeit nimmst. Genau, es wird ungefähr eine halbe Stunde dauern. Es sind acht Fragen und genau, diese werden dann aufgezeichnet und dann anonymisiert ausgewertet, das habe ich dir jetzt eh schon gesagt. Genau noch einmal, um was es geht. Also ich schreibe die Masterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache und ich möchte untersuchen, wie man die Sprechbereitschaft, also die Sprechmotivation von Schüler im Fachunterricht in Italien fördern kann. Also es geht jetzt nicht um die Sprechkompetenz, wie gut sie sind, sondern wie motiviert sie sind, wirklich zu sprechen, weil mir das einfach auch aufgefallen ist. Also es ist immer im Fremdsprachbereich schwierig, aber ja, auch hier an der Schule ist es mir selber auch aufgefallen. Es ist ziemlich schwer, sie dazu zu bringen, genau und hauptsächlich geht es halt um deine persönlichen Einschätzungen, Meinungen und was du erlebt hast als Lehrende. Aber jetzt mal vorneweg, wie ist so dein Hintergrund? Also du bist ja Konversationslehrerin, was heißt das genau?
- 2 **IP1:** Das ist Konversationslehre. Also wir arbeiten zusammen mit der Deutschlehrerin, wir haben eine Stunde pro Woche, und zwar durchgehend auf allen Stufen, von der ersten bis in die fünfte Gymnasialstufe und in dieser Stunde, es ist eigentlich nicht genau definiert, was wir machen sollten. Aber es geht eigentlich darum, auf den Europäischen, auf das Niveau des Europäischen Referenzrahmens zu kommen, B1, eigentlich müssten wir sogar auf B2 kommen und das heißt, es beinhaltet sowohl Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben. Und natürlich haben die Schüler große Probleme mit dem Hören und dem Sprechen.
- 3 **I:** Okay, das sind so die Hauptbereiche?
- 4 **IP1:** Ja, Lesen geht eigentlich, daran sind sie gewöhnt. Das ist für sie normal. Fast, wobei ich festgestellt habe, dass sie oft nicht genau verstehen, was sie eigentlich lesen. Also wenn man dann wirklich nachfragt, detaillierte Fragen stellt, merkt man, dass oft fehlt es einfach auch an Wortschatz. Also ich würde sagen, heute ist das Problem einfach auch dass sie nicht mehr wie früher diesen Wortschatz so Erüben und jeden Tag vielleicht rasch wiederholen.
- 5 **I:** Okay also merkst du wirklich eine Veränderung im Vergleich zu ...?
- 6 **IP1:** Ja, ja.
- 7 **I:** Ja, darf ich fragen, wie lange arbeitest du schon als Konversationslehrerin?
- 8 **IP1:** Seit über 20 Jahren.
- 9 **I:** 20 Jahre? Ja, sehr cool.
- 10 **IP1:** Wobei, am Anfang waren das weniger Stunden und jetzt sind es natürlich mehr Stunden, also seit der Feststellung sind es auch mehr Stunden und ... es ist eigentlich interessanter geworden, wenn man fest angestellt ist, wenn man natürlich ja jeden Tag die Schüler sieht, ist das ... arbeitet man eigentlich besser, als wenn man nur so sporadisch an einem Tag kommt.
- 11 **I:** Ja, natürlich. Also das merke ich auch.
- 12 **IP1:** Ja, ja, je besser man die Schüler kennt, desto besser kann man auch arbeiten. Gerade auf dem Niveau der Konversation also. Und dann das Sprechen natürlich auch, wenn sie die Lehrer nicht kennen, sprechen sie noch weniger.
- 13 **I:** Natürlich.
- 14 **IP1:** Sie sagen dann immer, ja, sie seien schüchtern, aber ich glaube nicht. Es ist natürlich schon ein Moment, müssen sie irgendwie die Person, die sie vor sich haben, einordnen können, also.

- 15 **I:** Wie wird die reagieren?
- 16 **IP1:** Ja, und ich habe auch gemerkt, dass man oft vielleicht gar nicht so mit dem Stoff beginnen soll, sondern einfach auch einfach mal etwas erzählen oder erzählen lassen. Einfach sich gegenseitig etwas kennenlernen.
- 17 **I:** Ja, also auch so eine ruhige Atmosphäre. Ja, sehr freundlich, ja warm werden.
- 18 **IP1:** Und das ist natürlich möglich, wenn es wenig Schüler sind. Gerade dieses Jahr habe ich hier eine Klasse mit ungefähr nur 10 Schülern, das ist die Klasse, die aufgeteilt wird.
- 19 **I:** Ah, die 2A.
- 20 **IP1:** Ja. Und da arbeitet man wirklich sehr gut, weil die auch wirklich sprechen.
- 21 **I:** Ja, das liebe ich sehr. Auch sind die-
- 22 **IP1:** Lieb und die erzählen. Ja, ja, und total motiviert. Ja, und da kann man einen Witz machen. Sie wollen auch irgendwie auf einem persönlichen Niveau lernen und sprechen, das ist wirklich schön dieses Jahr und natürlich in Klassen, wo sie sehr unruhig sind, wie die zweite BL, da wird es wirklich schwierig.
- 23 **I:** Also Klassengröße, auf jeden Fall ein Faktor. Ja, da stimme ich auf jeden Fall zu.
- 24 **IP1:** Ja, für die Konversation absolut. Also ich würde sagen, ab 20 wird es praktisch unmöglich.
- 25 **I:** Wird es schwierig? Ja. Okay, okay, okay und wie viel Wert legst du im eigenen Unterricht auf das Sprechen? Also jetzt im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten? Du hast schon gesagt, also du merkst die Unterschiede beim Können so mit Lesen, Schreiben und so weiter aber wie viel? Genau, wie wichtig ist es dir oder wie viel Zeit nimmst du?
- 26 **IP1:** Eigentlich schon der Hauptpunkt, also, dass wir versuchen, natürlich vielleicht in den ersten zwei Jahren, versuchen wir, die Grammatik ein wenig zu üben, ganz einfache Sätze zu wiederholen, nach dem Buch zu arbeiten und dann ab der dritten Klasse kommen natürlich auch andere Themen. Etwas Aktuelles oder zur Kultur, zur Landeskunde. Was schwierig geworden ist, die Landeskunde, sie wissen wirklich wenig.
- 27 **I:** Ja, also wie ich die Österreich-Präsentation gemacht habe, was ist da unter Kärnten, unter Tirol?
- 28 **IP1:** Aber auch über das kulturelle. Also sie sind wirklich, das ist jetzt schon eine Generation, die irgendwie ... nicht mehr so interessiert ist, irgendwie an der deutschen Kultur oder der deutschsprachigen Kultur. Und das das ist ein Problem, also und dann in der vierten, fünften kann man natürlich auch etwas Literatur erarbeiten, kurze Texte lesen, viel mehr ansehen.
- 29 **I:** Also das heißt, dass, du hast das Gefühl, dass man mehr spricht, je weiter das Level, ja, hinauf geht.
- 30 **IP1:** Es gibt Klassen, die sprechen, zum Beispiel. In Perugia habe ich eine Klasse, die sind sehr wenig, die sind nur sechs, die sind extrem gefördert worden, also sie sprechen wirklich perfekt, also da kann man irgendwie einen kurzen

Film zeigen und sie sprechen, sie diskutieren, die haben jetzt auch das B2 Zertifikat gemacht.

31 **I:** Ah super, also dort ist das Sprechen wirklich der Hauptfokus für dich.

32 **IP1:** Ja, also da geht es wirklich nur noch um sprechen. Ja, die sprechen auch perfekte Sätze.

33 **I:** Okay also auch wirklich die wichtigste Fertigkeit, so viel.

34 **IP1:** Ja, sie werden natürlich mit der Sprache schon vertraut, wenn sie merken, dass sie sprechen können. Am Anfang trauen sie sich das gar nicht zu und denken, ja, das können wir sowieso nicht oder so. Und dann, wenn sie, merken sie, dass das geht.

35 **I:** Dann bekommen sie auch Lust.

36 **IP1:** Also ein paar Leute, die ja, die sprechen dann gerne.

37 **I:** OK, und was ich dich auch fragen wolte, also du unterrichtest hier an der Schule eben im Liceo-Sprachgymnasium, aber auch noch in Perugia, ja was ist das für ein Schultyp?

38 **IP1:** Also dort, wo ich bin, ist immer das sprachliche Gymnasium.

39 **I:** OK, auch Gymnasium.

40 **IP1:** Ja, ist auch Gymnasium.

41 **I:** OK, alles klar. Genau und wie also allgemein im Kontext zum italienischen Schulsystem? Wie wichtig ist da Sprechen, also brauchen die Schüler die Sprechkompetenz in Deutsch, auch für die maturità?

42 **IP1:** Also vielleicht für die maturità etwas weniger, da ist etwas reduziert worden, aber schon eigentlich in der italienischen Schule ist das Sprechen viel wichtiger als bei uns in der Schweiz zum Beispiel.

43 **I:** Wirklich, OK. Ich dachte, es ist umgekehrt.

44 **IP1:** Nein, zum Beispiel in der Schweiz damals war eigentlich alles schriftlich.

45 **I:** Okay auch in Fremdsprache jetzt also nicht.

46 **IP1:** Ja, ja, auch die Prüfungen und so. Also da war viel mehr schriftlich.

47 **I:** Okay.

48 **IP1:** Da hat man irgendwie gar nicht so viel Zeit für das Sprechen.

49 **I:** Okay das ist super, wenn es da auch eine Wende gibt.

- 50 **IP1:** Also da gab es den Konversationsunterricht, das gab es nicht.
- 51 **I:** Ja, das kenne ich auch nicht. Zum Beispiel, das ist das Erste, was ich hier so entdeckt habe.
- 52 **IP1:** Aber generell ist in Italien das Sprechen, sie machen viel mündlich, die machen viele mündliche Prüfungen.
- 53 **I:** Okay das ist super.
- 54 **IP1:** Also von daher hat es schon Sinn, dass sie eine Konversationsstunde haben. Und auch so unterm Jahr gibt es ja auch mündliche Prüfungen.
- 55 **I:** Ja, das habe Ich schon mitbekommen und ist das dann meistens, also freies Reden oder eher so mit oder weiß ich nicht in niedrigeren Niveaus wahrscheinlich Dialoge eher, ja?
- 56 **IP1:** Genau, sie lesen einen Dialog im Buch und dann wiederholen sie das mehr oder weniger, was Sie im Buch lesen könnten. Also, und erst später ist es so, dass sie dann so nach B1 vielleicht über ein Thema sprechen können, da lernen sie dann richtig sprechen, aber die Themen sind immer die gleichen.
- 57 **I:** Ja, auch beim Goethe Zertifikat.
- 58 **IP1:** Ja, es sind die gleichen. Gesundheit, Familie, Beruf, das wird mit der Zeit ein wenig langweilig. Für uns ja, natürlich. Also zu schnell zu sprechen wird schwierig, wird wirklich schwierig.
- 59 **I:** Ja, es ist halt auch spontanes Sprechen dann natürlich auch schwieriger. Ja, macht deswegen, ja okay. Und welche Faktoren wirken sich deiner Meinung nach positiv auf die Sprechbereitschaft, auf die Sprechmotivation aus? Was motiviert die Schüler, deinem Gefühl nach, deiner Erfahrung nach?
- 60 **IP1:** Also bestimmt irgendwie auch eine gewisse Sympathie zum Lehrer. Also wenn man es nicht schafft, irgendwie zu der Klasse einen Bezug zu bekommen, wird es schwierig, dann verschließen sie sich, also dann wollen sie gar nicht mehr mitmachen, ein wenig auf sie eingehen und natürlich nicht das Niveau zu übersteigen, also vielleicht das Niveau immer ein wenig senken.
- 61 **I:** Ja, immer ein bisschen enger, ein bisschen niedriger gehalten, ja. Oder man merkt dann eh instinktiv, bei welchen kann man vielleicht ein bisschen mehr ...
- 62 **IP1:** Genau, rausholen. Dann ist es natürlich gut, wenn es ein paar Schüler gibt, die wirklich mitmachen. Die ziehen dann die anderen nach. Was auch funktioniert, sind Gruppenarbeiten, das machen sie gerne, also alles, um diesen Frontalunterricht zu unterbrechen, ist eigentlich gut, weil der ist langweilig. Die haben einfach sechs Stunden, müssen die da sitzen und. Und dann kommt die Konversationslehrerin auch noch und deshalb ist ein wenig Abwechslung gut. Also selber etwas arbeiten wäre schon gut, leider hat man oft nicht Zeit, weil dann fehlen sie wieder, das wird dann wirklich schwierig.
- 63 **I:** Ja, ja, das habe ich jetzt.
- 64 **IP1:** Auch schon, was ich gemerkt habe, so viele und so, das sehen sie so viel in der Freizeit, dass das gar nicht mehr

so interessant ist.

65 **I:** Ist ja okay und weil sie auch sehr viel Englisch sehen, vielleicht ja. Das hat dann auch so eine Vorreiterrolle irgendwo vielleicht. Und denkst du, dass auch allgemein das Klassenklima eine Auswirkung hat, also die Dynamik untereinander? Also wir haben schon über die 2AE zum Beispiel gesprochen.

66 **IP1:** Ja, also sicher. Also wie gesagt, die Klassengröße ist entscheidend. Man muss sie bei mehr als 20 Schülern eigentlich aufteilen.

67 **I:** Ja, ja, das ist auch mein großer Kritikpunkt.

68 **IP1:** Ja, also das ist einfach ein Problem. Die Ablenkung ist so groß. Dass man selber dann Mühe hat, irgendwie die Stunde zu gestalten, also wenn nichts zurückkommt, dann wird es einfach schwierig. Es wird dann langweilig.

69 **I:** Ja, oder wenn so viel Zeit auch damit vertan wird, dass man halt immer nur zurechtweist und Erziehungsarbeit macht.

70 **IP1:** Ja genau. Und dann redest du nur mit dem gleichen. Also du weißt, bei den anderen vergeht so viel Zeit oder bis die den Satz haben, oder? Es gibt leider auch Schüler, die stören ja vielleicht bewusst oder unbewusst. Und dann wird es einfach langweilig, oder?

71 **I:** Ja, ja, auf jeden Fall.

72 **IP1:** Man muss ihnen vielleicht auch ab und zu irgendwie Zeit geben, dass sie sich kurz etwas notieren oder so? Sie müssen sich auch eine, sie müssen eine Methode erarbeiten, aber es. Man kann gar nicht so systematisch vorgehen, weil es einfach so Unterschiede gibt von Klasse zu Klasse. Wenn ich wüsste, ich hätte jedes Jahr nur zehn Schüler, dann wäre das ganz anders.

73 **I:** Und Tagesverfassung ist dann auch oft ja auch eine große Rolle nehme ich an.

74 **IP1:** Ja, und dann? Was jetzt neu ist, früher gab es im Sprachgymnasium vor allem Mädchen, und die sind eigentlich eher ruhiger und so, die stören wenig und jetzt haben wir immer mehr auch Jungs. Und die (unv.) sprachlich oft sind die nicht so begabt. Und dann haben sie Mühe und dann, was macht man, lässt man die zurück, oder?

75 **I:** Wie fördert man die anderen?

76 **IP1:** Also so große Unterschiede in der Klasse sind problematisch.

77 **I:** Merkst du auch vom Geschlecht her, dass tendenziell Mädchen oder Jungen, dass sie mehr motiviert sind zu sprechen oder ist das sehr von der Persönlichkeit abhängig halt?

78 **IP1:** Schon. Es gibt, nein, eigentlich nicht, oft sind die Mädchen einfach seriöser, disziplinierter und bei den Jungs ist es natürlich etwas lebhafter, aber es gibt auch sehr begabte, sowohl Mädchen als Jungs, und man sieht wirklich, es gibt einfach sehr, sehr stark begabte, also die die verstehen das einfach sofort. Sprachlich sind sie begabt, also, und dann soll ich (unv.).

- 79 **I:** Ja, und das ist auch wirklich dann für sie motivierend, weil sie auch Spaß dabei haben, meinst du?
- 80 **IP1:** Ja.
- 81 **I:** Okay das ist natürlich schön, ja.
- 82 **IP1:** Und ich habe auch gemerkt, da kann man mit Nachhilfe nicht viel machen. Kann man so viel Nachhilfe machen, es bringt es einfach nicht, die müssen dann theoretisch unter die Sprache wechseln oder irgendwie die Schule, weil fünf Jahre, so viele Sprachen ist natürlich eine Herausforderung. Ja, man muss eigentlich die Motivation dabei haben. Ja, Mut ja.
- 83 **I:** Glaubst du, dass auch die Einstellung zu Deutsch eine Rolle spielt? Also welchen Status jetzt Deutsch hat?
- 84 **IP1:** Eigentlich nicht mehr, das war früher, Nein, eigentlich heute nicht mehr. Also viele finden es faszinierend, Deutsch, gerade weil es irgendwie was anderes ist für die Italiener.
- 85 **I:** Jetzt im Vergleich zu Spanisch zum Beispiel.
- 86 **IP1:** Ja, genau. Aber sie unterschätzen natürlich die Schwierigkeiten der Sprache. Sie können das gar nicht einschätzen. Ja, ja, Sie denken ja, das kommt dann schon oder so, oder das kann nicht mit einem Tag, weil die Italiener irgendwie schieben das so auf und dann, ja dann mache ich in zwei Tagen 24 Stunden, aber das geht irgendwie nicht bei Deutsch, also ich sage ihnen, man muss halt immer dran bleiben. Ja, ihr müsstet wirklich jeden Tag üben. Dann sind ja die Bücher, sind ja heute so gut gemacht. Aber wenn sie natürlich ein Jahr lang nichts machen und dann denken, sie können das jetzt in zwei Tagen aufholen, wird es schwierig.
- 87 **I:** Ja, ich hab jetzt auch ein paar Mal erlebt, wenn halt Schüler ein Jahr lang mit diesen ganzen Erasmus Projekten in einem anderen Land waren oder in einem englischsprachigen Land, ja und sie kommen halt zurück und ja natürlich geht das nicht von heute auf morgen wieder, so dass man einfach da weiter macht, wo man aufgehört hat mit Deutsch.
- 88 **IP1:** Also das wird auch wirklich schwer, das wieder aufzuholen. Also die müssen, die müssen wirklich daran arbeiten. Wirklich eine starke Eigendisziplin haben. Ja, also es wird ein wenig unterschätzt. Meiner Meinung nach schade, weil fünf Jahre Deutsch, dann müsste man natürlich auf ein gutes Niveau kommen.
- 89 **I:** Ja, natürlich. Wie schätzt du generell so das Sprechlevel ein? Also es sollte ja B2 sein ...
- 90 **IP1:** Also es kommt drauf an. Weniger, weniger, vielleicht 5% der Klasse, sondern wirklich, äh der große Teil schafft das nicht, nicht mal knapp B1.
- 91 **I:** Ja ja, aber das ist wahrscheinlich in den anderen Fremdsprachen dann auch so, okay. OK, und ich hab gefragt nach Faktoren die motivierend wirken. Auf der anderen Seite, was sind Faktoren, wo du glaubst, das ist wirklich eher sprechhemmend? Also da ist vielleicht sogar eine Sprechangst da, was könnten da die Hintergründe sein?
- 92 **IP1:** Also mal ständige Korrektur. Also wenn sie sprechen, sofort korrigieren und sagen so und so nicht, sie müssen sich wirklich an so etwas gewöhnen. Und eben auch, dass jemand vor den anderen sprechen muss. Das ist natürlich für sie nicht, das ist nicht motivierend. Ja, das ist mit Angst verbunden. Ja, auch bei Präsentationen. Schon wenn sie als Gruppe auftreten, wird es ein wenig besser. Sie können sich dann gegenseitig Halt geben, aber so, sie müssen vor 20 Leuten sprechen. Oft merkt man auch, dass sie nicht wissen, was sie eigentlich sagen, sie haben nur den Text

auswendig gelernt. Genau, und das ist dann eine doppelte Herausforderung, also vor dem Sprechen Angst haben und Angst haben allgemein, also vor anderen zu sprechen. Also kleinere Gruppen und natürlich noch nicht viel sprechen, über ganz einfache Sachen sprechen, ist von Beginn an gut. Was auch gut wäre, wären viel mehr Präsentationen, weil die Leute sind sehr kreativ.

93 **I:** Machst du das mit Präsentationen schon von Beginn weg oder wann startest du das ungefähr?

94 **IP1:** Ich habe es jetzt wieder ein wenig weniger gemacht als sonst. Es nimmt einfach so viel Zeit.

95 **I:** Ja, das ist sicher ...

96 **IP1:** Es geht dann drei Monate lang, bis alle an ihre Präsentation gemacht haben. Dann sind wieder welche krank und so weiter, so, und so, verschiebt sich dann alles noch mehr. Und dazwischen soll man ja auch noch Klassenarbeiten machen mit anderen Inhalten. Aber allgemein geht das Präsentieren ja gut. Also die machen das fantastisch.

97 **I:** Ja, sie müssen wohl einfach nur daran gewöhnt werden.

98 **IP1:** Also sie wären schon gut, die Schüler. Man, man fördert sie zu wenig. Und die Motivation wäre eigentlich auch da. Ich finde schon.

99 **I:** Ja, ist ja schön zu hören. Ja dann, man kann ja vielleicht davon ausgehen, dass sie in den anderen Sprachen, die sie machen, ja auch öfters diese ähnlichen Sprechübungen haben.

100 **IP1:** Ja, also was noch einfach ein Problem ist, ist, dass Deutschland momentan nicht so interessant wirkt, momentan, nicht wie Spanien.

101 **I:** Sie, sie hören einfach sehr viel spanische Musik, vielleicht deswegen, ja.

102 **IP1:** Irgendwie funktioniert es in Spanien anscheinend, wer da war, hat mir ja gesagt, das Land funktioniert wirklich, das ist irgendwie modernisiert worden und Deutschland ist irgendwie in der Krise. Die Schweiz sowieso. Manches ist vielleicht noch interessant und Österreich kennen sie eigentlich gar nicht. Kein großes Land oder Deutschland, also da fehlt also die Angela Merkel und so, sie können sich gar nicht mehr identifizieren mit einem deutschsprachigen Land, es gibt keine Identifikation für sie.

103 **I:** Also wenn es mehr Möglichkeiten geben würde, das Land kennenzulernen und einfach das Land für sie ansprechender zu machen, dann denkst du auch, die Motivation wäre höher? Ja, das würde sicher Sinn machen.

104 **IP1:** Ich meine, du kannst weder mit deutschen Filmen noch mit deutscher Musik motivieren. Kannst du sie irgendwie begeistern? Da ist es halt mit Englisch gefühlt einfacher.

105 **I:** Du hast halt ganz viele Möglichkeiten mit Englisch, unendlich gefühlt.

106 **IP1:** Also das Interesse am Land kommt natürlich schon und natürlich auch als Arbeit, dass sie denken, sie können dann eine Arbeit finden oder sie wollen später mal nach Deutschland, aber das fällt auch eher weg, da es einfach nicht mehr so attraktiv ist, das Land also wie gesagt, sie wollen vielleicht lieber nach England, Spanien, das ist natürlich schon auch noch ein Grund, also.
107 Das heißt, es hängt nicht nur von der Schule ab, es hängt auch von von äußeren Faktoren ab, ja, wie auch gerade das

Land oder die Sprache präsentiert wird in den Medien.

108 **I:** Ja, das macht auch viel Sinn. Und verwendest du spezifische Methoden oder Aktivitäten, wo du Schüler zum Sprechen motivieren kannst? Oder gibt es da irgendwie? Welche? Wo dir spezifisch auffällt, die funktionieren besonders gut und die funktionieren jetzt nicht so gut?

109 **IP1:** Ach Gott, kurz nach einer Fortbildung hatte ich das alles so im Griff und die funktionieren schon mit seinen Methoden. Diese neueren, also flipped classroom und all diese Sachen. Also ich muss sagen die funktionieren, wenn man sie beherrscht. Man muss halt auch selbst eine Übung haben, ja. Und ich habe jetzt zum Beispiel in Perugia, da haben sie ein super ausgerüstetes Sprachlabor, da haben wir, jetzt machen wir auch so interaktive Übungen, weißt du so, Nikos Weg oder so, Videos und so. Das können sie wirklich, also selbstständig arbeiten. Das ist natürlich super, also nicht, dass ich das am Computer zeige, sondern dass jeder arbeitet, ich kenne, dass jeder aktiv ist. Das ist das Problem, dass sie hier einfach nur da sitzen und passiv sind. Also passive Methoden funktionieren natürlich dann nicht so gut. Weil das Problem mit der Arbeit zuhause ist einfach nur, wenn du sagst eine Präsentation, dann bringen sie dir das jetzt alles von der künstlichen Intelligenz. Oder ein Riesenthema mit. Deshalb eigentlich in der Stunde aktiv werden, also dass sie sich jetzt, nicht lange zu Hause oder so vorbereiten müssen, hat gar nicht so einen Sinn.

110 **I:** Ja, und du merkst auch Unterschiede vom Niveau her, von den Klassenstufen, dass du verschiedene Methoden beim Sprechen anwendest?

111 **IP1:** Es kommt einfach schon bei der ja, also ja, die Unterschiede gibt es aber von Klasse zu Klasse. Also ja, hier gibt es große Unterschiede, auch einfach wie die Klasse mitarbeitet. Zum Beispiel die vierte BL, im Gegensatz zu denen in der vierten AL, da ist jeder individuell für sich, irgendwie mit anderen Sachen beschäftigt.

112 **I:** Würdest du zum Beispiel dann in der 4BL mehr so interaktive Methoden machen? Halt weniger als solche in der 4AL?

113 **IP1:** Ja.

114 **I:** Okay und warum?

115 **IP1:** Weil sie sind einfach interessiert, sie machen mit, Sie haben da zum Beispiel den Darius, der sofort mitmacht, und dann sind irgendwie alle dabei. Hingegen in der anderen Klasse, da ist jeder individuell und so muss man entscheiden, ob er jetzt mitmachen will oder nicht. Und dann gehen sie schon nach Hause und dann so, und es gibt dort einfach keine gemeinsame Motivation, irgendwie etwas zu erarbeiten.

116 **I:** Ja, das macht natürlich einen großen Einfluss.

117 **IP1:** Ja, und ich glaube das passiert einfach. Jede Klasse hat so ihre Eigendynamik, das hängt gar nicht so vom Lehrer ab, also.

118 **I:** Okay, also wirklich Klassendynamik als sehr zentralen Motivationsfaktor?

119 **IP1:** Ja, das müsste, an der müsste man eigentlich arbeiten. Ich denke vor allem am Anfang eine gute Basis zu schaffen, was sich durchzieht. Also je mehr sie Probleme und je mehr Probleme sie untereinander haben, desto schwieriger wird es natürlich auch, mit ihnen zu arbeiten. Weil die wollen nicht hören, was die anderen sagen. Ob das, was die sagen, interessiert sie sowieso nicht Ja, wenn man was weiß, dann spricht man natürlich nicht so genau.

120 **I:** Ja, macht für mich sehr viel Sinn. Und welche Lernmaterialien verwendest du, um sie zum Sprechen zu bringen? Also

du hast gesagt, zum Beispiel das Sprachlabor ...

121 **IP1:** Genau, also das Sprachlabor ist, ist wirklich toll. Einfach jeder hat einen, einen Computer und kann daran arbeiten. Also auch interaktive Übungen. Die sind spannend, also überhaupt zur Abwechslung oder dass sie vielleicht auch einfach nur zwei Mal im Sprachlabor sind. Einmal müssen sie irgendetwas vorstellen. Nicht immer das gleiche Buch aufschlagen und lesen, das ist natürlich nicht spannend.

122 **I:** Wie zufrieden bist du mit den Sprechaktivitäten in den Büchern, die wir hier haben?

123 **IP1:** Jetzt sind besser geworden.

124 **I:** Also *Schau Mal*, das in den ersten Klassen ...

125 **IP1:** Ist besser, ja ist besser geworden. Ich finde jetzt wirklich, in den Büchern gibt es mehr Übungen, auch wo man sprechen soll.

126 **I:** Okay, es gibt mehr und sind auch die Übungen an sich anders, also dass sie motivierender sind, weil ...

127 **IP1:** Manchmal sehen sie besser aus, als sie dann wirklich sind, ja. Also manchmal sind sie etwas kompliziert. Ja oder halt Themen, oder wo sie Tabellen ausfüllen und so und das, das können sie irgendwie nicht, das wird dann wirklich so kompliziert. Es ist schwierig, der Übergang von Anfängern zu Fortgeschrittenen.

128 **I:** Ja, also das merke ich aber auch beim Italienischen auch. Also man stockt genau, also bei diesem einen Level und ...

129 **IP1:** Das genau. Da jeweils dann weiterzugehen, das ist die Herausforderung.

130 **I:** Okay, dann kurz, hast du das Gefühl, dass manche Schüler Strategien nutzen, damit sie sich selbst motivieren zum Sprechen oder dass sie ...

131 **IP1:** Nein, das ist leider nicht. Ja, also ich habe das Gefühl, das gibt es oft mit, so wie man einen Text liest zum Beispiel und wichtige Informationen anstreicht, dass man das noch ein bisschen in der ersten Klasse manchmal macht, aber das macht eigentlich theoretisch die Hauptdeutschlehrerin, oder. Ja, also ich glaube ja, es gibt schon sehr motivierte Schüler, aber die sind auch sehr wenige, zu wenige.

132 **I:** Ja, macht auch Sinn. Und du hast schon gesprochen über Korrektur geben, also wann und wie gibst du Rückmeldung, wenn die Schüler sprechen?

133 **IP1:** Ich glaube, es ist, es ist gefährlich, sie zu fest zu korrigieren. Am Anfang möchte man irgendwie ihnen das sagen. Ich denke, es ist besser nachher, wenn sie vielleicht wieder am Platz sind und so in aller Ruhe, nicht, dass sie dürfen, nicht beleidigt werden oder verunsichert, weil oft haben sie das Gefühl, dass sie jetzt gut gesprochen haben, aber da haben sie vielleicht viele Fehler gemacht, aber das ist irgendwie manchmal besser, ihnen das gar nicht so mitzuteilen.

134 **I:** Und, und wenn du es Ihnen mitteilst, machst du es dann eher so, vielleicht nur unter euch oder so?

135 **IP1:** Ja, wenn ich merke, dass sie jetzt wirklich einen Fehler oft wiederholen, so die Nebensätze, oder da ist oft die

Struktur falsch, dass man ihnen das am Schluss sagt oder vielleicht der ganzen Klasse. Ich habe gemerkt, dass es besser ist, vor der ganzen Klasse Fehler nur für alle zu besprechen, ohne jemanden, jemanden zu nennen., Nicht diese Person, ja, und da war das Wort falsch und das Wort war falsch. Spielt ja eigentlich keine Rolle. Also man hatte uns damals auch gesagt, die schriftliche Prüfung, da kann man alles korrigieren, aber bei der mündlichen sollte man das einfach durchgehen lassen, weil solange die Kommunikation stimmt, solange man versteht, was sie sagen wollen, ist das eigentlich okay. Okay eigentlich nur, wenn man nicht mehr versteht, was sie jetzt sagen, ja.

136 I: Okay, wie ist das bei der Maturität? Also ich weiß nicht, ob du dabei bist, aber ...

137 IP1: Ich bin noch nie dabei gewesen.

138 I: Und wenn du Feedback gibst beim Sprechen, auf welche Faktoren, also was sprichst du da an? Also Aussprache, Wortschatz, Grammatik oder wie flüssig sie sprechen, oder?

139 IP1: Eigentlich nur bei der Aussprache. Oder aber ich habe jetzt gemerkt, das Beste ist, einfach nur positiv zu bewerten. Okay also die Aussprache war gut, der Inhalt war gut, weil oft ist der Inhalt etwas langweilig und dann wiederholen sie sich. Danach merken sie ja, ich sage diesen Satz, der funktioniert. Ich versuche einfach nur positiv zu sagen, ja, du hast gut gesprochen, du hast viel gesprochen, das war in Ordnung oder so, sie sind sehr empfindlich auf Korrekturen. Ja, geht ja auch wieder zurück auf die Beziehung, auch mit dem Lehrer, Ich denke auch mit dem Konversationslehrer können sie vielleicht etwas lockerer reden.

140 I: Ja, das glaube ich auch. OK, dann noch, okay. Ich hätte noch die Frage, wie gestalten, wie gestaltest du eine positive Atmosphäre, in der sich die Schüler trauen auf Deutsch zu sprechen? Du hast ja schon gesagt, du möchtest von Anfang an einfach ihnen Sicherheit geben und ja, nicht so stark mit dem Stoff sofort arbeiten, oder?

141 IP1: Also sie müssen ja eine vertraute Umgebung schaffen, den Lehrer kennenlernen und sie dürfen auch untereinander mal. Ich lasse sie jetzt auch, sie können ihre Plätze selber wählen, zum Beispiel jetzt sitzen ja drei da, drei da und zwei. Am Anfang wollte ich sie jeweils zusammen tun oder irgendwie die Plätze bestimmen, ich habe gemerkt, ich lasse sie einfach sitzen, wo sie wollen, das funktioniert ganz gut. Ja, kommt auch wieder auf die Klasse an, dann auf einmal. (unv.)

142 I: Also, so resümiert würdest du wirklich sagen, Klassengröße ist so der Faktor, der sehr motivierend wirkt oder sogar der entscheidende Faktor?

143 IP1: Ja, da stimme ich auf jeden Fall zu.

144 I: Ok und letzte Frage, möchtest du noch irgendwas ergänzen, was dir irgendwie noch zur Sprechmotivation einfällt, was du eigentlich noch sagen wolltest oder sowas?

145 IP1: Nein. Ich denke, das Sprechen ist sicher auch ein wichtiger Teil, gehört bestimmt bei den Fremdsprachen dazu und natürlich, was jetzt gut ist, dass sie diese Erasmus Projekte und so machen, dass sie ins Ausland gehen.

146 I: Hast du das Gefühl, das bringt ihnen auch wirklich was? Also dass sie motiviert zurückkommen?

147 IP1: Die Motivation auf jeden Fall. Auch sie werden reifer. Ich weiß nicht, wie viel sie wirklich sprechen im Ausland. Aber ich denke also, wenn sie ein Jahr gehen, müsste das schon entscheidend sein. Klar, natürlich nur so eine Woche ist vielleicht etwas zu wenig, also dass sie vielleicht ein bisschen Mut haben, so ja oder wissen, ich kann schon ein bisschen sprechen. Aber, also eigentlich normalerweise sind, normalerweise sind die Rückmeldungen positiv, dass es ihnen gefallen hat.

- 148 **I:** Okay super.
- 149 **IP1:** Natürlich. Heute sprechen die jungen Leute unter sich natürlich Englisch, also ...
- 150 **I:** Ja, es ist halt schon so allgegenwärtig. Also ich studiere Englisch in Österreich auf Lehramt und da kommt es auch ganz oft vor, dass die Leute auch vor der Uni mit anderen sprechen, Englisch sprechen, obwohl wir genau wissen, wir sind beide in Österreich geboren sind, also ...
- 151 **IP1:** Das merke ich auch in Berlin oder so in der Straßenbahn. Die Studenten, die sprechen irgendwie Englisch. Ja, es ist natürlich schon ein wenig Kulturverlust. Also die deutsche Sprache ist, ist bestimmt eine Bereicherung. Wenn sie das begreifen könnten, wäre das schon viel, dazu sind sie natürlich zu jung, Sie kennen nicht das Deutsch, sie kennen den deutschsprachigen Raum nicht. Ja gut, wenn sie dann die Erasmus Sachen machen, da gibt es dann vielleicht ein bisschen ein Kennenlernen. Also wie gesagt, ich hätte manchmal auch gesagt, man müsste vielleicht schon früher mal in den deutschsprachigen Raum fahren, weißt du, in der ersten oder zweiten Klasse, damit sie mal einen Eindruck haben und auch damit sie motiviert werden. Aber man geht davon aus, dass man später fährt, weil sie dann schon etwas reifer sind. Aber die Konversation wäre schon auch wichtiger, also müsste für sie eine Abwechslung sein. Auch mit anderen Leuten mal sprechen, in typischen Situationen ja. Und auch in der Klasse vielleicht irgendwie mal sich anders verhalten.
- 152 **I:** Okay, verstehe, dann vielen Dank.

- 1 **I:** Passt. Ok, noch mal vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Es wird eben ungefähr eine halbe Stunde dauern. Es sind acht Fragen und ich nehme das Interview auf und transkribiere es dann, aber du kannst immer sagen, auch später, ich will doch nicht, dass du das Interview verwendest und ich lösche dann später die Aufnahme. Genau. Und deine Aussagen kommen dann in der Arbeit anonym vor. Also dein Name wird nicht erwähnt,
- 2 **IP4:** Okay.
- 3 **I:** Und eben, es geht um meine Masterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Und ich untersuche, wie man die Sprechbereitschaft, die Sprechmotivation von Schüler, italienische Schüler, in dem Fach Deutsch fördern kann. Also es geht nicht um die Sprechkompetenz, sondern eben um die Motivation, um die Bereitschaft, genau, und dabei geht es eben um deine persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen. Genau. Aber mal vorneweg, wie viele Klassen hast du?
- 4 **IP4:** Ich habe vier Klassen dieses Jahr.
- 5 **I:** Und vom Niveau her ...
- 6 **IP4:** Alle Niveaus, das heißt eine erste, eine dritte, eine vierte und eine fünfte Klasse von einem italienischen Sprachgymnasium. Ich habe keine zweite Klasse dieses Jahr.
- 7 **I:** Das heißt, du hast so die Levels A1 bis B1.
- 8 **IP4:** Ja genau, es sollte auch B2 in der fünften Klasse sein, aber das schaffen sie noch nicht, ja.
- 9 **I:** Und allgemein, wie schätzt du die Sprechkompetenz und auch die Sprechmotivation von deinen Schülern ein?
- 10 **IP4:** Also das hängt von der Klasse ab. Einige, besonders die, die eine Erfahrung im Ausland gemacht haben, sind sehr motiviert, mögen die Sprache, Kultur und auch die. Sprachkompetenz ist gut. Es gibt andere, die andere Klassen, die mehr problematisch sind, weil sie noch nicht eine Erfahrung im Ausland gemacht haben oder einfach, weil sie sehr unterschiedlich sind und es schüchternere Schüler gibt, das ist nicht gleich.
- 11 **I:** Genau, und merkst du oft einen Unterschied vom Niveau, also zum Beispiel, dass oft in der ersten oder zweiten Klasse, dass sie noch lieber sprechen als später oder umgekehrt?
- 12 **IP4:** Nein, ich glaube, sie sprechen nie gerne, was schwierig ist. Natürlich ist es immer schwierig, weil es performativ ist, vor den anderen, und oft auch im Moment, also spontan.
- 13 **I:** Natürlich.
- 14 **IP4:** Ich sehe keinen Unterschied in den Klassen. Das ist für alle Niveaus und für alle schwierig. Und nicht so beliebt.
- 15 **I:** Ja, versteht man auch selbst. Ja, und wie wichtig ist dir Sprechen in deinem Unterricht? Also zum Beispiel zu wie viel Prozent ungefähr in einer Stunde? (unv.)

- 16 **IP4:** Ein kleiner Teil. Ich bin von der Idee, also man sollte immer auch eine Sprechaktivität einplanen, aber das mache ich nicht immer, weil die Stunden unterschiedlich sind natürlich, man weiß sehr oft vorher nicht, wie es läuft. Ich glaube, dass es ist, das Sprechen ist wichtiger als zum Beispiel die Grammatik zu kennen, okay, also die Grammatik, ist nützlich, um korrekt zu sprechen, aber das Ziel muss das Sprechen sein, also das ist auch wirklich das Wichtigste. Sprache kann schriftlich oder mündlich sein, aber die kommunikative Fähigkeit ist das Wichtigste. Also das ist nicht nur wichtig als Grammatik, finde ich, sondern auch wirklich das, was sie später im Leben benutzen können.
- 17 **I:** Ja, okay, verstehe. Und allgemein, du unterrichtest ja jetzt auch schon länger im italienischen Schulsystem. Wie findest du, ja, allgemein die Kompetenz Sprechen, wie wichtig ist das da, weil zum Beispiel in Bezug auf die Abschlussprüfung, ja manche müssen sprechen, manche nicht, wie ist da deine Erfahrung in verschiedenen Schulen über die Jahre?
- 18 **IP4:** Also eigentlich müssen alle sprechen. Also, im Abitur, wenn sie Deutsch haben, also nicht alle, müssen sie die schriftliche Prüfung machen, aber alle müssen in der mündlichen Prüfung auf Deutsch sprechen, aber der Inhalt ist Literatur, also das ist eigentlich keine, keine echte kommunikative Fähigkeit, weil sie nicht wie im Alltag sprechen, genau, sie können auch etwas auswendig lernen, die Biografie von einem Autor und dann, was du prüfst, ist nicht die kommunikative Fähigkeit, deswegen ist die Goethe-Zertifizierung für mich ganz wichtig, weil sie ein Zertifikat haben und weil sie dann wirklich das Niveau haben, auch beim Sprechen zum Beispiel. Aber die Frage war also ...
- 19 **I:** Ja, also ich meine zum Beispiel, weil mir fällt es auf, im deutschsprachigen Bereich ist ja schon seit Jahren so der Hauptfokus in der Schule wirklich auf Kommunikation, das ist das ...
- 20 **IP4:** Wichtigste ist, das ist auch in Italien in allen Fremdsprachen so, aber das bleibt trotzdem meiner Meinung nach eine Schwäche. Also wir sind nicht so gut. Also als Lehrer. Ja, und wir haben noch nicht, ich glaube genug, also genug Praxis, okay also, um das zu machen, also wir wissen die Theorie, aber wir machen das nicht. Ja, das ist auch schwierig, diesen Übergang von Theorie zu Praxis. Wir sollten auch immer Deutsch in der Klasse sprechen, zum Beispiel Klassendeutsch, aber das mache ich selbst nicht immer, also aber man sollte das machen.
- 21 **I:** Aber du machst das manchmal halt nicht, weil du merkst es ...
- 22 **IP4:** Weil die Schule also das ist, das ist kein Sprachkurs. Ja, das ist eine Schule, und es gibt auch andere Aspekte, okay, die Schüler müssen als Menschen sich entwickeln, okay es gibt ja auch die Fächer, aber es gibt auch Interessanteres für Schüler. Deswegen brauchst du manchmal deine Unterrichtssprache auf Italienisch, also dass sie wirklich verstehen, was du, was jetzt von ihnen willst.
- 23 **I:** Ja, natürlich, ja, das verstehe ich sehr gut, genau. Und ja, du hast schon gesprochen, du findest, dass sich vor allem die Auslandsaufenthalte positiv auf die Sprechmotivation auswirken. Findest du, da gibt es auch noch andere Faktoren, die Schüler motivieren, dass sie gerne Deutsch sprechen?
- 24 **IP4:** Ja, also ich glaube, der Lehrer ist am wichtigsten, wenn sie die Lehrerin, die Deutschlehrerin oder den Deutschlehrer mögen, dann wird die Motivation höher und besonders, wenn du aktuelle Themen machst oder zum Beispiel Musik, Filme, vorschlägst, dann haben sie den Eindruck, dass die Sprache echt ist. Wenn ich Deutsch spreche, ist das halt meine Aufgabe, meine Sprache im Beruf, aber es gibt Leute, es gibt Personen, die diese Sprache im echten Leben sprechen, und dann, wenn sie das verstehen, dann sind sie auch motivierter.
- 25 **I:** Ja, okay, ja, das macht Sinn. Und was sagst du zu Faktoren, wie so Lernumgebung, Klassendynamik oder halt Klassengröße auch?
- 26 **IP4:** Ja, das ist sehr wichtig. Auch, es gibt Klassen, also du kannst die gleiche, zum Beispiel Einheit, die gleiche Einheit geplant haben, aber die Klassen sind sehr unterschiedlich, also die Klassengröße ist natürlich ein Aspekt, und je größer sie sind, desto weniger, desto schwieriger ist die Arbeit und dann auch die Beziehungen zwischen ihnen. Es gibt

Klassen, die gut funktionieren und Klassen, die einfach Probleme haben, zum Beispiel in der fünften Klasse. Es gibt Schülerinnen, die wirklich gut sind, aber die Beziehungen zwischen ihnen waren immer problematisch und das hat auch Folgen im Fremdsprachen lernen.

27 **I:** Also zum Beispiel in Deutsch, also wo merkst du das, dass zum Beispiel ein nicht so gutes Klassenklima sich nicht gut auf die Sprechmotivation auswirkt?

28 **IP4:** Also es gibt Klassen, die einfach gern sprechen. Aber auch welche, wo dass wenn einer spricht, dann gibt es einen Kommentar von den anderen Schülern. Okay, und wenn du das fühlst, dann fühlst du dich unsicher und du willst wegen den anderen nicht sprechen oder dich nicht zeigen, ja.

29 **I:** Ja, ja, das kann man eh verstehen, dass man dann mehr Hemmungen hat. Genau, und wegen einem Faktor möchte ich auch fragen. Wie glaubst du hat es auch einen Einfluss welche Einstellungen die Schüler zu Deutsch haben, also auch warum sie überhaupt Deutsch lernen wollen?

30 **IP4:** Also du meinst warum sie Deutsch gewählt haben?

31 **I:** Genau. Ob das auch eine Rolle spielt bei ihrer Sprechmotivation?

32 **IP4:** Ja, natürlich. Es gibt Schüler zum Beispiel, die kein Deutsch gewählt haben, weil in diesem Gymnasium, zum Beispiel, können sie zwei Fremdsprachen wählen, aber nur die zweite wird garantiert.

33 **I:** Ja, ich glaube, das ist ein Thema in der 5BL, oder?

34 **IP4:** Ja, es gibt viele Schüler, die kein Deutsch gewählt haben, zum Beispiel alle Spanier zum Beispiel, die trotzdem Deutsch lernen müssen. Das ist natürlich ein Faktor, weil ja, das ist ein Grund, wo sie oft sagen, ich hab kein Deutsch gewählt, also dann gefällt mir Deutsch nicht. Ja, und auch manchmal, wenn die, wenn die Familie für die Schüler gewählt hat, das wirkt natürlich demotivierend.

35 **I:** Ja, ja, das versteht man eh und merkst du auch, dass es Unterschiede gibt bei der Sprechmotivation je nach Sozialform, die du verwendest? Also ob es jetzt Partnerarbeit gibt oder Gruppenarbeit oder ob sie alleine sprechen müssen?

36 **IP4:** Also ich glaube, dass wenn du mit anderen sprechen musst, ist das natürlich schwieriger, okay, entweder Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, besonders Gruppenarbeit ja, aber sonst nein, also ich sehe keinen Unterschied in Bezug auf die Sozialformen.

37 **I:** Und warum denkst du Gruppenarbeit ist schwieriger für sie, weil das finde ich interessant, weil fast alle Leute sagen immer das, umgekehrt, also sie denken, dass Gruppenarbeit, Partnerarbeit für sie leichter sind.

38 **IP4:** Beim Sprechen, weil sie mit mehreren Personen sprechen müssen, kann das schwierig sein. Partnerarbeit, ganz oft sprechen sie mit dem Nachbarn, und das ist ein Freund, weil sie zusammen sitzen und dann ist es auch oft so, dass sie auf Italienisch halt, ja, wechseln und also sie sprechen mit einer Person, die sie gut kennen und mit denen sie keine Angst haben, einen Fehler zu machen. Aber wenn sie mit anderen sprechen, besonders wenn du die Gruppen entscheidest, für sie, dann ist es natürlich schwierig, weil du fühlst dich ... du schämst dich vielleicht. Ok, es gibt alle diese Gefühle, ja, es gibt Faktoren, die dann hemmend sind, ja.

39 **I:** Aber du magst es trotzdem gerne, dass du manchmal die Gruppen neu zusammenwürfelst, oder?

- 40 **IP4:** Ja, manchmal muss man sie zwingen, ja. Okay sie müssen aus ihre Komfortzonen raus, damit sie damit sie auch daran gewöhnen, also in einer Fremdsprache zu sprechen, wenn sie zum Beispiel in der Zukunft in einem Hotel arbeiten oder in einer Firma, da müssen sie mit Leuten sprechen, die nicht der beste Freund sind. Genau und auch in einer formellen Umgebung. Und dann ja, also dann ist es besser, wenn sie versuchen, schon in der Schule mit anderen Leuten Deutsch zu sprechen.
- 41 **I:** Ja, auf jeden Fall. Und jetzt haben wir über positive Faktoren gesprochen. Gibt es auch noch welche, die dir einfallen, wo du das Gefühl hast, das wirkt sich eher negativ auf die Sprechmotivation aus oder dass sogar seine Sprechangst entsteht?
- 42 **IP4:** Wenn ich etwas vorschlage, meinst du?
- 43 **I:** Naja oder allgemein, also in deinen Klassen, beim Sprechen, was könnten da Gründe sein, wenn Schüler nicht sprechen wollen oder sogar eine richtige Angst haben?
- 44 **IP4:** Also ich sehe keine Nachteile. Also im Sprechen also, oder in einer Sprechaktivität eigentlich. Man muss aufpassen, wenn du Schüler mit Behinderungen hast oder mit Lernstörungen, weil dann kann es für sie zu viel sein.
- 45 **I:** Ja, natürlich. Und oft, wisst ihr das ja auch noch gar nicht, also dass es auch keine Diagnose gibt, aber ihr ...
- 46 **IP4:** Ja, also meistens wissen wir das sofort. Also, aber du kennst dann die Besonderheiten von einer Person nur mit der Zeit, dann für einige ist es kein Problem, aber für andere ist es wirklich ein bisschen schwierig, zum Beispiel in der vierten Klasse gibt es zwei Schülerinnen, die X und die Y. Die haben beide ein Zertifikat, die gleichen Lernstörungen. Sie sind sehr unterschiedlich, X spricht immer sehr gerne mit und Y spricht gar nicht. Aber man muss sie kennen. So etwas kann schon problematisch beim Sprechen werden, ja.
- 47 **I:** Ja. Das verstehe ich. Und welche Methoden oder Aktivitäten verwendest du gerne, um deine Schüler zum Sprechen zu motivieren oder was, welche funktionieren? Welche Methoden funktionieren deiner Erfahrung nach gut, welche vielleicht nicht so gut?
- 48 **IP4:** Also Partnerarbeit. Gruppenarbeiten sind immer positiv, okay, dann ich verwende Debatte zum Beispiel nicht oft. Ich verwende das nicht oft, weil ich diese Methode nicht gut kenne, aber wenn ich das mache, auch ganz einfach, sehe ich, dass es gut funktioniert, okay, dann ich glaube, dass auch mündliche Präsentationen wichtig sind. Ja, es gibt nicht so viel Interaktion, aber es ist trotzdem gut, um vor einem Publikum zu sprechen, ja, sie sollen sich daran gewöhnen, genau.
- 49 **I:** Okay also, das merkst du auch bei den Niveaustufen oder auch in den niedrigeren Klassen?
- 50 **IP4:** In den ersten Jahren meistens schon. Sie sprechen gerne, probieren gerne aus. Sie lieben Spiele. Natürlich funktionieren sie auch ganz gut mit den vierten und höheren Klassen, weil sie oft sehr kompetitiv sind, aber das hängt auch vom Spiel ab. Also die Aktivität muss eigentlich auch zu dem Niveau passen.
- 51 **I:** Ja, auf jeden Fall. Und welche Lernmaterialien verwendest du für das Sprechen? Also verwendest du hauptsächlich die Übungen aus dem Buch, oder?

- 52 IP4: Ja, aber sonst auch Kärtchen oder, also ich verwende eigentlich Würfel. Zum Beispiel, auf Deutsch weiß ich nichtm diese kleinen *skolini* verwende ich, das sind so Konversationswürfel. Also ich benutze verschiedene, verschiedenes Material eigentlich. Nicht nur aus dem Buch. Okay und Bilder, zum Beispiel bei einer Beschreibung.
- 53 I: Okay und bist du zufrieden mit den Lehrbüchern, mit denen du arbeitest? Was das Sprechen betrifft, die Sprechaktivitäten?
- 54 IP4: Also was die Sprache betrifft, ja, was die Literatur betrifft, eigentlich, nein, gar nicht. In dem Buch gibt es keine Sprechaktivitäten, also das Buch in der fünften Klasse.
- 55 I: Okay, verstehe und wie leitest du eine Sprechaktivität an, also wie stellst du sie vor?
- 56 IP4: Also wie ich das vorbereite? Das meinst du?
- 57 I: Ja, also beim Planen, aber auch wie du mit der Aktivität in der Klasse startest, was du machst, während sie durchgeführt wird, so was.
- 58 IP4: Okay also, das hängt vom Thema ab. Also es gibt immer, ja, ich folge dem Buch, aber es gibt immer ein Thema, zum Beispiel Essen und Trinken, und mit diesem Thema gibt es natürlich Grammatik, Wortschatz und Redemittel okay. Also ich benutze ja das Buch, wenn es gute Vorschläge gibt, oder ich bereite etwas vor. Also das Ziel ist, also normalerweise lasse ich die Kommunikation am Ende, also ich meine, sie müssen den Wortschatz beherrschen, die Grammatik, und danach können sie natürlich Sätze über das Thema bilden. Dann im ersten und zweiten Schuljahr müssen sie einfache Sätze bilden. Und danach immer komplexere Sätze und im dritten Schuljahr sollten sie Texte formulieren können, das heißt auch schriftlich. Und auch spontanes Formulieren, also auch beim Sprechen. Spontan in Bereichen, die für dieses Niveau normal sind. Also zum Beispiel in einem vierten Jahr können sie nicht spontan über Migration sprechen. Aber sie können über Reisen sprechen, Schule, Familie, Freunde oder Schule, der Schulalltag, es gibt immer etwas, wo sie schon sprechen können oder zumindest sollten.
- 59 I: Genau, okay und hast du das Gefühl, dass manche Schüler auch Strategien nutzen, damit sie selber besser werden, sprechen oder dass sie halt mehr Motivation haben?
- 60 IP4: Also, wenn sie sehr motiviert sind, vielleicht. Aber nein, eigentlich nicht. Also es gibt Schüler zum Beispiel, die sehr für die Sprache interessiert sind, und dann hören sie Musik, sie sehen sich Serien an. Zum Beispiel Maxton Hall. Oder sie haben auch Verwandte in Deutschland und mit denen wollen sie sprechen können, das motiviert. Aber das ist, das sind persönliche Faktoren, um Motivation zu haben.
- 61 I: Ja, ja und gibst du auch manchmal Tipps oder vor allem vielleicht in der ersten Klasse oder sowas, was das Sprechen betrifft?
- 62 IP4: Ja, manchmal ja. Zum Beispiel, wenn du zu Hause wiederholst, mach das laut. Also ja, also ich versuche Strategien zu geben, ja, besonders im ersten und zweiten Schuljar. Oder sie wissen, sie können mir eine Audio schicken, wo sie sprechen und ich gebe dann Feedback, aber das ist, ja, freiwillig. Aber das machen sie eigentlich, leider, nie. Ja, du kannst halt nur wiederholen. Also es ist halt ihre Verantwortung, dass sie also eine Strategie, eine Methode schon beherrschen.
- 63 I: Irgendwie muss es gehen, okay, und wie oder wann gibst du Rückmeldungen, wenn sie sprechen, also wenn sie zum Beispiel Fehler machen?

- 64 **IP4:** Also wenn sie frei sprechen oder auch, auch in Prüfungssituationen, dann okay, immer am Ende. Ja genau, also, es kann also, wenn wir eine Übung machen, dan korrigiere ich im Moment, aber das keine kommunikative, das ist kein Sprechen. Zum Beispiel eine Grammatikübung. Aber sonst korrigiere ich immer am Ende. Also ich will nicht unterbrechen. Oder wenn sie, wenn ihnen das Wort nicht einfällt, dann natürlich, gebe ich einen Tipp. Ich stelle Fragen, aber nur, um ihnen zu helfen, sonst, normalerweise lasse ich sie frei sprechen, okay.
- 65 **I:** Damit sie eben weiter sprechen.
- 66 **IP4:** Genau, genau. Und ich notiere die Fehler. Nicht alle. Aber die schweren, was sie schon wissen.
- 67 **I:** Ja und machst du das auch manchmal, dass du halt dann am Ende so vor der ganzen Klasse noch einmal sprichst über Sprechfehler?
- 68 **IP4:** Ja, also wenn die Fehler für alle wichtig sind, dann sage ich die Korrekturen im Plenum. Oder aber, wenn sie zum Beispiel zum Lehrertisch kommen, am Lehrertisch sind, dann spreche ich direkt mit denen, ja. Aber halt im Privaten, dass sie keine anderen Reaktionen bekommen.
- 69 **I:** Und gibst du in der Regel Feedback, so auf alle Aspekte vom Sprechen, also wirklich auch Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, ja wirklich alles?
- 70 **IP4:** Ja, normalerweise ja.
- 71 **I:** Gibt es für dich was, was beim Sprechen am wichtigsten ist oder ist das sehr unterschiedlich?
- 72 **IP4:** Kommunikation, also dass sie wirklich weiterreden können, ja genau. Und dass ich verstehe, was du sagen möchtest. Okay und das passiert nicht, wenn die Aussprache schlimm ist. Wenn du keinen Wortschatz hast.
- 73 **I:** Ja, das hängt alles zusammen. Ja, natürlich.
- 74 **IP4:** Und ich benutze Bewertungsraster, okay, es gibt Bewertungskriterien, damit ich, also besonders beim Sprechen, ist es schwierig. Ja, also man muss aber versuchen, objektiv zu sein.
- 75 **I:** Ja, das ist immer die Herausforderung für die Person. Und gibt es irgendwas, was du machst, damit du für deine Schüler so eine positive Atmosphäre für das Sprechen schaffst in deiner Klasse?
- 76 **IP4:** Also ich denke, also ich bin sehr (unv.), wie sagt man, also ich bin keine strenge Lehrerin. Und sie haben normalerweise keine Angst vor mir und ich glaube, das ist am wichtigsten. Wie man sagt, die Lehrer-Schüler- Beziehung, genau. Häufig würden sie gar nicht sprechen. Okay dann, ich versuche immer, wenn ich das Feedback gebe, ich sage immer zuerst die positiven Aspekte, man muss etwas finden, immer. Es gibt immer irgendetwas. Ja genau.
- 77 **I:** Ja, okay, alles klar, gut, genau ja, letzte Frage, hast du noch irgendetwas, was du ergänzen möchtest, was dir noch einfällt zum Thema Sprechmotivation, was ich vielleicht vergessen habe?
- 78 **IP4:** Ja also, ich glaube für Italiener ist das Deutsch besonders schwierig, weil für sie zum Beispiel Spanisch und Französisch sind viel einfacher und Englisch auch. Dann in Deutsch gibt es besondere Schwierigkeiten, ok, auch weil die Grammatik so komplex ist, okay und es ist sehr schwierig, korrekt zu sprechen. **Aber wir sollen verstehen, also es**

ist, du kannst sprechen, auch wenn du nicht 100% korrekt sprichst.

79 I: Ja, ich denke mir, es gibt auch so die Unterschiede. Also ich merke es jetzt immer wieder auch mit österreichischem Deutsch oder deutsches Deutsch, also auch bei Grammatik, also jetzt auch beim Thema Essen. Ich habe es gedacht mit Paprika, man sagt wirklich der Paprika eher in Österreich und die oder die Paprika in Deutschland.

80 IP4: Aber ja, spannend. Und auch Etui und das Mäppchen zum Beispiel, oder?

81 I: Ja genau. Für mich ist das ein Federpenal. Also Federmäppchen ist ganz schräg. Aber ja, auf jeden Fall vielen Dank.

- 1 **I:** Okay, dann starten wir einfach. Wie würdest du ganz allgemein die Sprechkompetenz deiner Schüler:innen in Deutsch einschätzen?
- 2 **IP10:** Also dieses Jahr hab ich eine Klasse, die im zweiten Jahr vom sprachlichen Gymnasium ist. Die haben jetzt, ja, etwas mehr als ein Jahr Deutschunterricht hinter sich. Und insgesamt würd ich sagen, ungefähr A1, nach dem GER also.
- 3 **I:** Okay. Also eher noch am Anfang. Und wie wichtig ist dir in deinem Unterricht das Sprechen?
- 4 **IP10:** Schon sehr wichtig. Ich leg wirklich viel Wert auf Konversation. Für mich ist das, ja, ein ganz, ganz wichtiges Instrument, um diese, ja, Kommunikationskompetenz aufzubauen.
- 5 **I:** Wenn du das so grob schätzen müsstest, wie viel Zeit geht pro Woche ungefähr fürs Sprechen drauf?
- 6 **IP10:** Mindestens, also mindestens eine von den drei Stunden pro Woche.
- 7 **I:** Okay. Und merkst du da Unterschiede je nach Klassengröße?
- 8 **IP10:** Ja, total. In kleineren Gruppen ist es einfach leichter, mehr Zeit fürs Sprechen zu geben. In größeren Klassen verteilt sich das halt auf mehr Personen und dann hat jeder einzeln tendenziell weniger Übungszeit.
- 9 **I:** Okay, ja. Und in welchen Situationen ist Sprechen bei euch besonders wichtig? Also im Unterrichtsalltag oder auch zum Beispiel bei Prüfungen, so was?
- 10 **IP10:** Beides. Im Alltag bei Präsentationen, Diskussionen, Gruppenarbeiten, weil sie da Wortschatz und Strukturen wirklich anwenden. Und dann eben auch in offiziellen Situationen wie Prüfungen oder Abitur, wo sie zeigen müssen, dass sie sich klar ausdrücken und auch echte Gesprächspartner verstehen.
- 11 **I:** Dann zur Sprechmotivation. Was würdest du sagen, welche Faktoren wirken positiv, dass Schülerinnen eher wollen zu sprechen?
- 12 **IP10:** Also mehrere. Eine entspannte, kooperative Atmosphäre ist super wichtig. Und auch, dass die Aktivitäten interessant sind, motivierend. Und dass man Fehler machen darf, ohne dass man sich beurteilt fühlt. Und, ja, Arbeit in kleinen Gruppen oder zu zweit hilft auch oft, weil sie sich sicherer fühlen.
- 13 **I:** Und warum sind manche motivierter als andere, was ist da so deine Vermutung?
- 14 **IP10:** Das kann viele, viele Gründe haben denke ich. Persönliches Interesse an deutscher Sprache und Kultur. Oder positive Erfahrungen früher. Oder einfach die Einschätzung, dass Deutsch später nützlich ist.
- 15 **I:** Und genau, was überwiegt eher, innere Motivation oder äußere, also Noten, Leistung, so was?
- 16 **IP10:** Gemischt würde ich sagen. Bei einigen seh ich eher innere Motivation, die wollen wirklich lernen und verstehen. Andere sind schon stärker durch äußere Anreize motiviert, also Noten zum Beispiel.
- 17 **I:** Und ändert sich das auch je nach Sozialform? Also so vor der Klasse versus in Gruppen?
- 18 **IP10:** Ja. In Gruppen oder zu zweit sind sie meist viel lockerer, beteiligen sich mehr. Vor der ganzen Klasse sind manche schüchtern oder zögerlich, also zumindest erlebe ich sie so, und das ist ziemlich häufig, gerade wenn sie noch am Anfang sind.
- 19 **I:** Und wenn du sagen müsstest, was kommt bei dir in der Klasse häufiger vor?
- 20 **IP10:** Es ist bei einigen eher innere Motivation, bei anderen eher diese bewertungsbezogene Motivation. Und es kann sich sogar bei derselben Person ändern, je nachdem welche Themen wir machen oder zu welchem Zeitpunkt. Also das ist nicht fix.
- 21 **I:** Okay. Würdest du sagen, das Klassenklima spielt da echt stark rein?

- 22 **IP10:** Ja, auf jeden Fall. In einer entspannten, kooperativen Atmosphäre fühlen sie sich sicherer und dann sprechen sie auch mehr, natürlich.
- 23 **I:** Und warum lernen sie überhaupt Deutsch? Hat das auch Einfluss?
- 24 **IP10:** Ja, sicher. Viele lernen ja aus Interesse, aber auch Neugier oder weil sie es für die Zukunft nützlich finden. Und das erhöht denke ich die Motivation, sich aktiver zu beteiligen.
- 25 **I:** Okay. Und was wirkt eher hemmend? Also Dinge, die Sprechen erschweren oder sogar Sprechangst auslösen könnten?
- 26 **IP10:** Ja, in erster Linie klassisch die Angst, Fehler zu machen. Angst, von Mitschülern beurteilt zu werden. Dann auch, wenn das Thema oder der Wortschatz zu komplex ist. Und wenn das Klassenklima streng ist oder wenig kooperativ, wirkt das auch hemmend.
- 27 **I:** Gibt's Situationen, wo Sprechangst besonders häufig auftaucht?
- 28 **IP10:** Ja. Vor allem, wenn sie vor der ganzen Klasse sprechen müssen. Oder bei mündlichen Prüfungen und Tests. Da steigt einfach der Druck, und manche werden unsicher.
- 29 **I:** Was machst du konkret im Unterricht, um sie zum Sprechen zu motivieren? Also Methoden, Aktivitäten?
- 30 **IP10:** Also ich nutze verschiedene praktische, hoffentlich ansprechende Sachen. Viel Paar- oder Gruppenarbeit, Rollenspiele, Simulationsspiele und kurze Präsentationen, so etwas. Das hilft dann, weil sie Sprache in realistischen Kontexten anwenden und dadurch dann sicherer werden.
- 31 **I:** Wenn du so eine typische Sprechaktivität beschreiben müsstest, wie läuft die ab?
- 32 **IP10:** Meistens arbeiten sie in Paaren oder kleinen Gruppen. Sie diskutieren ein Thema, führen einen Dialog oder simulieren eine Situation, ja. Und sie sollen dabei bewusst den gelernten Wortschatz und die Strukturen einsetzen.
- 33 **I:** Okay, verstehe. Und wie leitest du das an? Also was machst du vorher und währenddessen?
- 34 **IP10:** Vorher erklär ich die Aufgabe genau und geb Beispiele. Und währenddessen geh ich herum, helfe den Gruppen, korrigiere, und ermutige sie.
- 35 **I:** Was hat sich da besonders bewährt?
- 36 **IP10:** Ich denke vor allem Rollenspiele, geleitete Diskussionen, Sprachspiele und kurze Präsentationen. Also Sachen, wo sie in realistischen Kontexten sprechen.
- 37 **I:** Und was funktioniert eher weniger?
- 38 **IP10:** Zu lange oder zu stark strukturierte Aktivitäten, wo eine Person viel redet und andere wenig. Das demotiviert oft, denke ich, ja. Und zu theoretische Übungen ohne kommunikativen Kontext bringen eher wenig meiner Meinung nach.
- 39 **I:** Okay. Und welche Materialien verwendest du dafür?
- 40 **IP10:** Karten mit Situationen und Dialogen, Bilder, kurze Videos oder Audioausschnitte, Anregungstexte, solche Dinge. Also Materialien, die eine Diskussion und praktischen Sprachgebrauch fördern, idealerweise.
- 41 **I:** Ah, interessant. Kannst du da ein, zwei Beispiele nennen?
- 42 **IP10:** Also zum Beispiel beim Rollenspiel, im Restaurant bestellen. Oder Partnerarbeit, planen, wie man einen Schulausflug organisiert. Oder kurze Präsentationen über ein Hobby oder einen Urlaub, das kennst du ja auch aus der 2AL. Und Überraschungsinterviews zwischen Klassenkameradinnen funktionieren auch gut, um alle zum Sprechen zu bringen, das mag ich besonders gern.
- 43 **I:** Ja, total, die mag ich auch. Und hast du den Eindruck, dass manche Schülerinnen Strategien haben, um Hemmungen

zu überwinden oder sich selbst zu motivieren?

44 **IP10:** Ja, einige schon. Sie bereiten vor, was sie sagen wollen, oder machen sich Notizen mit Schlüsselbegriffen, das machen ein paar, oder üben auch vorher mit anderen, bevor sie vor der Klasse sprechen. Das bekomme ich oft mal mit.

45 **I:** Und bringst du ihnen solche Strategien auch aktiv bei?

46 **IP10:** Ja, ich versuche das.

47 **I:** Okay, cool und welche Strategien sind das dann konkret?

48 **IP10:** Also zum Beispiel, eben vorher Schlüsselwörter oder kurze Sätze vorbereiten. Aber auch sich mehr auf den Inhalt konzentrieren statt auf Fehler. Und erst zu zweit oder in kleinen Gruppen üben, bevor man vor der ganzen Klasse spricht.

49 **I:** Okay, und wie gibst du Feedback, wenn sie sprechen? Also wann und wie genau?

50 **IP10:** Vor allem während und direkt nach den Konversationsaktivitäten, das ist mir wichtig, ja. Ich korrigiere wichtige Fehler, aber ich versuche, den Gesprächsfluss nicht zu sehr zu stören, also zumindest versuche ich das. Und besonders, ja, wenn ich merke, dass sie mich anschauen und sozusagen Bestätigung suchen, dann greif ich ein, zum Beispiel bei Aussprache, dem Satzbau oder beim richtigen Genus. Und ich betone auch immer, was gut läuft, damit sie ermutigt bleiben und trotzdem wissen, was sie verbessern können, ja.

51 **I:** Gibt es dann auch Situationen, wo du bewusst kein Feedback gibst?

52 **IP10:** Ja, klar. Bei Sprachspielen oder kurzen Diskussionen gebe ich nicht sofort Feedback, damit sie sich aufs Sprechen konzentrieren und nicht so angstvoll auf Fehler schauen.

53 **I:** Und wie schaffst du allgemein eine positive Atmosphäre, damit sie sich wirklich trauen zu sprechen?

54 **IP10:** Das ist eine gute Frage. Also ich hoffe ich ermutige sie, indem ich Erfolge hervorhebe und zeige Verständnis für Fehler, also mir ist es schon wichtig, dass sie verstehen, dass Fehler Teil vom Lernprozess sind. Und ich arbeite halt viel mit interaktiven Aktivitäten und eben Paararbeit oder Gruppenarbeit, damit sie hoffentlich alle, ja, einbezogen fühlen und idealerweise sicherer werden.

55 **I:** Und gibt es da so richtige Rituale?

56 **IP10:** Ja schon, also wir starten oft mit einer kurzen Einführung oder einem Beispiel, um diese erste Scheu zu nehmen.

57 **I:** Und individuelle Unterstützung?

58 **IP10:** Ja, sie können zu zweit arbeiten, zusätzliche Übungen machen oder sich, wenn es notwendig ist, auch einzeln mit mir sprechen, das geht immer.

59 **I:** Okay, und noch zum Schluss, gibt es noch irgendwas, das dir zum Thema Sprechen einfällt, was dir wichtig ist?

60 **IP10:** Ja also ich denke auf jeden Fall, und das schon eigentlich während meiner ganzen Karriere, dass das Sprechen nicht nur für die Sprachkenntnisse wichtig ist, sondern eben auch fürs Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein. Und wenn man eine positive Atmosphäre schafft, also als Lehrerin, und viele Möglichkeiten gibt, um zu sprechen, kann das echt helfen, dass die Schüler nicht mehr so schüchtern sind, plus der Unterricht wird dadurch auch interessanter.

61 **I:** Super. Danke dir!

1 **I:** Und dann, okay vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Wie gesagt, es dauert ungefähr eine halbe Stunde. Ich habe acht Fragen und genau, das Interview wird aufgenommen und ich transkribiere es dann. Ich lösche dann auch die Aufnahme und du kannst immer sagen, auch im Nachhinein, okay, ich möchte doch nicht, dass etwas für mein Interview verwendet wird, aber du erscheinst nur anonym in meiner Arbeit und genau, es geht um die Sprechmotivation von Schülern, also nicht die Sprechkompetenz, sondern wie motiviert sie sind, wirklich Deutsch zu sprechen. Also es geht dabei um deine Erfahrungen, um deine Einstellungen zu diesem Thema. Genau, gleich mal vorneweg, du unterrichtest als Konversationslehrerin, was heißt das?

2 **IP2:** Das, also, Konversationslehrerin ist eine neue Figur in der italienischen Schule. Das Sprachgymnasium gab es bis 1992 in Italien nicht, da wurden Sprachen nur an technischen Oberschulen für Tourismus unterrichtet, und zwar die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch. Dann gab es eine Schulreform, damit wurde das Sprachgymnasium auf staatlicher Ebene eingeführt. Und damit wurde auch die Figur der beiden Lehrer, die vorher Deutschunterricht, Deutsch, Englisch oder Französisch unterrichtet haben. Das waren nämlich vier Stunden Wochenstunden. Zwei Stunden machte der Theorielehrer und zwei Stunden der Konversationslehrer.

3 **I:** Und Oberstufe, alles in der Oberstufe?

4 **IP2:** Drei Jahre lang war Deutsch dritte Fremdsprache und in diesen technischen Oberschulen war halt fünf Jahre Sprache, wobei Deutsch also nur drei Jahre waren. Konversation wurde meistens relativ falsch interpretiert, weil der Bereich, der in Konversation unterrichtet wird, war auch der Teil, der im Abitur im schriftlichen Abitur abgehört wurde. Und zwar ging es da vorwiegend um Thematiken, die was mit Tourismus zu tun haben, Reiseprogramme, Reise, alles was mit Reise und Tourismus zu tun hat.

5 **I:** Und alles bezogen auf deutschsprachige Länder?

6 **IP2:** Genau. Ne, auch auf Italien. Es war die Sprache, die Sprache der auszuarbeitenden Texte war Deutsch, aber es war jetzt nicht auf Deutschland oder Österreich oder Schweiz limitiert, sondern es ging auch um Programme, die in Italien durchgeführt werden, aber auf Deutsch, also für eine Deutsche, für deutsche Leser, deutschsprachige Leser. Mit der Einführung von dem Sprachgymnasium wurde das völlig geändert, und zwar dass der Konversationslehrer, der übrigens ein Lehrer sein musste, der ein Universitätsstudium in einem deutschsprachigen Land abgeschlossen hatte, die konnten Konversationen unterrichten im italienischen Oberstufensystem. Und diese Figur wurde zum, also auf Englisch sagt man, native speaker wurde zum Lehrer, der in Kopräsenz, also eine Stunde pro Woche hat der Lehrer mit dem anderen Lehrer zusammen Unterricht gemacht und seine Aufgabe war eigentlich, dass der Theorielehrer eine konstante Fortbildung hat, indem er halt einen muttersprachlichen Lehrer an seiner Seite hatte. Und die Aufgabe des Konversationsunterrichtes ist nicht, Konversation zu machen, wie viele Lehrer später interpretiert haben. Die Grundidee war, dass ein Lehrer aus einem anderen Land, Amerika, England, Deutschland und Schweiz, Österreich egal, eine Unterrichtsstunde pro Woche nur in der Sprache macht und der Lehrer der Theorielehrer sollte im Grunde in der Stunde Beisitzer sein, Zuhörer sein und die Schüler in dieser Stunde auch benoten.

7 **I:** Okay.

8 **IP2:** Als 1992 das System geändert wurde, also dass dann eingeführt wurde, dass dieser Konversationslehrer, haben viele Leute, viele Lehrer einfach aus eigener Entscheidung entschlossen. Konversation heißt Konversation machen, das ist es aber eigentlich gar nicht, weil der Konversationslehrer hat ein ziemlich klares Programm, er soll halt Landeskunde in möglichst authentischer Art und Weise vermitteln. Das heißt, der Schüler soll nicht nur die Sprache lernen, sondern er soll auch wirklich landeskundlich und landeskundlich heißt also auch Geschichte, Kunst, Biografie, Politik, aktuelle Thematik und so weiter nicht.

9 **I:** Also nicht nur eingepackt in Konversation, sondern ...

10 **IP2:** Halt auch einfach, Konversation ist das völlig verkehrte Wort im Sinne (unv.). Das hat natürlich zu einer riesen, naja, sagen wir mal so, zu einem ziemlichen Durcheinander geführt, dass halt die Theoriellehrer den Konversationslehrer, der fortan Lektor genannt wurde, irgendwie jeder nach seiner Art und Weise umgebodelt hat, das heißt also, und da ich also zu der ersten Gruppe gehöre, die also auch verbeamtet worden sind in Italien. Und wir lange darum gekämpft haben, dass wir als Ausländer, weil wir sind alles Ausländer, wir sind keine italienischen Staatsbürger, dass wir trotzdem im italienischen Schulsystem verbeamtet wurden, weiß ich, glaube ich, also relativ genau, wie die Situation war, die später, ich habe schon jetzt dreimal gesagt, immer wieder von den einzelnen Leuten in den verschiedenen Regionen, Städten, Schulen und so weiter einfach unterschiedlich interpretiert und völlig falsch interpretiert wurde und naja, okay, das geht jetzt zu sehr ins Detail. Also die Frage war jetzt mit der Sprechmotivation.

11 **I:** Genau, spezifisch, in wie vielen Klassen unterrichtest du?

12 **IP2:** Normalerweise, seit dieser Änderung, also ich unterrichte in der italienischen Schule seit 1984, damals hatte ich neun Klassen, zwei Wochenstunden, der andere Lehrer hatte zwei Wochenstunden mit der Reform von 1992 bekamen wir 18 Stunden, wobei wir eine Stunde in Kopräsenz machen, das heißt, wir machen den Unterricht und der andere Lehrer sollte eigentlich an der Unterrichtsstunde teilnehmen. Die Realität ist natürlich ganz eine andere, das heißt, bis 1992 war Deutsch dritte Fremdsprache und es waren vier Wochenstunden und mit der Reform ist noch eine Zeitlang dieses System, das Deutsch als dritte Fremdsprache war, beibehalten worden, dann kam es aber wieder zu einer Reform. Ich weiß nicht mehr genau, wann das war, das Sprachgymnasium bietet drei Fremdsprachen für fünf Jahre an, dann gab es wieder eine Veränderung und Englisch ist die erste Fremdsprache für alle. Es gibt verschiedene Schulen in verschiedenen Regionen, die ein besonderes Programm anbieten. Das heißt, der Schüler kann die zweite und dritte Fremdsprache frei wählen. Der Unterschied ist, wie zum Beispiel in diesem Jahr, ist die zweite Fremdsprache, also in unserem Fall hier an der Schule auch Deutsch. Ist die Abiturskommission extern, das heißt, ein externer Prüfer kommt zum mündlichen Abitur. Letztes Jahr hatten wir die Variante Deutsch, war in einer Klasse dritte Fremdsprache und die dritte Fremdsprache war schriftliches Abiturfach, aber mit einem internen Prüfer, das heißt also der Unterschied zweite oder dritte Fremdsprache ist vor allen Dingen am Ende im Abitur wichtig, ob der Lehrer jetzt interner Prüfer ist oder externer Prüfer ist, ob er mündlich macht oder ob er schriftlich macht. Und das ändert sich jedes Jahr, da gibt es keine Richtlinien.

13 **I:** Und in diesen verschiedenen Klassen, wo du unterrichtest, wie schätzt du allgemein die Sprechkompetenz oder auch die Sprechmotivation ein?

14 **IP2:** Also die Sprechmotivation ist total unterschiedlich in den Klassen und sie hängt meiner Meinung nach auch ganz stark einfach von dem Charakter der einzelnen Schüler und Schülerinnen ab und wie diese Klasse zusammen arbeitet, also im Sinne von Klassendynamik im Klassenverband. Wie das läuft, sind in der Schule, in der Klasse eher viele zurückhaltende Schüler und Schülerinnen, dann ist auch ihre Sprechmotivation besonders zurückhaltend, wie das Wort schon sagt. In den Anfängerklassen, also die erste Klasse entspricht der neunten Klasse in Deutschland, da sprechen die Schüler relativ gerne über ihnen vertraute Themen, wie zum Beispiel, was isst du, wie ist dein Tagesablauf, wie waren deine Ferien, wie mache ich eine Verabredung und das Sprachniveau ist A1. Sehr wichtig ist meiner Meinung nach für die Sprechmotivation das Lehrwerk. Gut strukturierte Bücher haben regelmäßige Sprachanlässe und adäquat zur jeweiligen Situation. Ein wichtiger Punkt scheint mir darin da allerdings auch, inwiefern Schüler, Schülerinnen in der Klasse generell in den jeweiligen Fächern an diese Unterrichtsform, frei sprechen, überhaupt gewöhnt sind. Und wenn sie es eben, wenn sie also, daran überhaupt nicht gewöhnt sind, dann empfinden Schüler dieses freie Sprechen meistens als einen Moment der Pause und es entsteht ein totales Chaos. Also sie nehmen diese Unterrichtsform nicht ernst.

15 **I:** Das wirkt sich natürlich auch aus. Und wie wichtig ist für dich selbst in deinem Unterricht zu sprechen, also wie viele Raum räumst du da ein oder kommt das wahrscheinlich auf die Klasse wieder drauf an? Aber kannst du irgendetwas generell sagen, wenn du jetzt denkst an eine Unterrichtsstunde?

16 **IP2:** Also es gibt unterschiedliche Formen von Sprechmotivation. Man kann das machen in Form von Dialogen, von Telefonaten, von Gruppenvereinbarungen, ein Fest vorbereiten also, das variiert je nachdem, also muss man einfach immer wieder schauen, das ist, glaube ich, das Allerwichtigste beim Unterricht generell, dass man schaut, welche Klasse habe ich vor mir. Und wenn man auch, also jetzt am Anfang sind das relativ normal einfache Themen, alltäglich

aus dem alltäglichen Leben. Aber sobald das Ganze etwas komplexer wird, sollte ich, sollte man auch, glaube ich, darauf Rücksicht nehmen, worüber möchte der Schüler sprechen, welche Themen möchte er mündlich, irgendwie sich dazu äußern und welche Themen sind für ihn also tabu. Da gibt es für mich eine ganze Menge.

17 I: Ja, natürlich.

18 **IP2:** Und wichtig ist meiner Meinung nach auch bei der Sprechmotivation, wie die Schüler vorbereitet sind auf dieses situative Sprechen. Das spontane Sprechen natürlich um einiges schwieriger für sie. Wie gut sind sie in einer Thematik vorbereitet? **Und je besser die Vorentlastung ist und die Vorbereitung und der Wortschatz, umso motivierter sind sie auch, habe ich festgestellt.** Für mich, also das war so bei mir. Wenn sie sich halbwegs sicher gefühlt haben, dann haben sie sich einfach so in relativ neue, unbekannte Situationen auch begeben und haben da ganz gerne dieses Sprechen gemacht. Ja, sehr gut, ein Thema ist natürlich auch, also in der Oberstufe, wir haben die Klassen, die Schüler sind Schüler, Schülerinnen sind zwischen 14 und 20 und viele haben eine gewisse Scham, wollen sich nicht vor der Klasse eine Zeit lang sprechen. Und da ist es einfach ganz wichtig, wie reagieren die Mitschüler auf diese Form von Unterricht, also führt es dazu, dass sie lachen, dass sie sich auslassen, dass sie vielleicht auch manchmal unbewusst in einer gewissen Art und Weise demütigen, das hemmt natürlich, und das bringt, das führt auch dazu, dass diese Unterrichtsform das Sprechen vermindert. Immer kritischer wird das. **Heißt also, man müsste eigentlich auf zwei Ebenen arbeiten. Es geht gar nicht nur um Sprachvermittlung, um Sprechen, es geht einfach auch um Sozialverhalten, und das ist total wichtig** und wie gesagt, also wie die Schüler an diese Unterrichtsform gewöhnt sind, also wenn sie generell in den anderen Fächern nur Frontalunterricht machen, dann ist eine Sprechsituation für sie eher ungewöhnlich und sie scheuen es.

19 I: Und noch letzte Frage zu diesem ersten Themenbereich. Bezogen auf das italienische Schulsystem, wie wichtig ist das Sprechen allgemein, auch im Vergleich zu den anderen Kompetenzen, also in welchen Situationen ist das Sprechen wichtig, weil ich weiß ja bei uns, bei der maturità, du hast ja schon gesagt, wenn es die zweite Fremdsprache ist, dann hat man diesen mündlichen Teil.

20 **IP2:** Nicht immer, das variiert, das kann auch manchmal, jedes Jahr wird das von Ministerien in Rom neu angesetzt, das heißt, der Schüler weiß im Grunde nie, habe ich Deutsch als mündliches oder schriftliches Fach, und hier können die Schüler auch wählen, welches, also die zweite und dritte Fremdsprache ist. Generell werden, ja, angeboten, Englisch ist die erste Fremdsprache. Die zweite und die dritte sind französisch, Deutsch und Spanisch und die Kombination, also zwei, mache ich Spanisch, Deutsch, mache ich Französisch, Spanisch, weil das können die Schüler an dieser Schule frei wählen und klar, der Sprech Anlass, der wird natürlich, der ändert sich, weil im Abitur vom Neusprachlichen Gymnasium sollte, der Schüler acht Autoren gemacht haben, und zwar des 20. Jahrhunderts. Das war früher anders, das hat sich geändert, das heißt, man macht acht Autoren, Autorinnen und auch immer den historischen Kontext, das ist praktisch das, was die Schüler wissen müssen, zeigen müssen, in der Lage sein, Fächer verbindend, darüber zu sprechen.

21 I: Das heißt, in einem Sprachgymnasium bei der maturità mündlich, also mit dem Sprechen, sind viele, und unter Anführungszeichen, nur relevante Themen. Die Literatur und der historische Kontext. So Themen aus dem alltäglichen Miteinander, das kommt gar nicht vor.

22 **IP2:** Es kommt, es kommt ein Bereich. Ich denke, der heißt noch educazione civica, das ist so ein bisschen wie Sozialkunde, das sind in jedem Bereich verschiedene Module und dann haben wir zum Beispiel, was weiß ich, das Recht der Frauen, Gleichberechtigung, und dann müssen Schüler aber auch fächerübergreifend darüber sprechen können, das heißt, wir müssen Sprachen anwenden, und zwar bezogen auf Inhalte von mehreren Fächern. Ja, weil jede Klasse, jede Klassenkonferenz entscheidet bestimmte Fächer, die werden vorgegeben vom Ministerium, welche die Prüfungsfächer sind, und dann wird in Klassen, also die Lehrer entscheiden, welche Fächer noch dazu kommen. Drei werden vorgegeben und zwei entscheidet die Klassenkonferenz, also fünf insgesamt.

23 I: Und allgemein, also zum Beispiel im deutschsprachigen Bereich haben wir ja so diesen kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, das ist schon eine sehr ...

24 **IP2:** Also das ist in Italien ganz anders, würde ich sagen. Weil also die Kommunikation steht in den ersten drei Jahren

auf jeden Fall im Vordergrund. Das Hauptthema ist das Sprachgymnasium ist keine Sprachenschule, das heißt die Inhalte, die in der vierten, also entsprechend der 12. und 13. Klasse im deutschen Schulsystem gemacht werden, sind, sind anders. Es sind einfach andere Themen, es ist Literatur, es ist Landeskunde, es sind aktuelle Themen, und damit ist natürlich der Sprachanlass das. Weil die Schüler halt bestimmte Dinge lernen müssen und dann darstellen müssen. In den mündlichen Abfragen, also pro Halbjahr, wird jeder Schüler zweimal mündlich abgefragt, das heißt, er kommt vorne ans Pult und unterhält sich mit zwei anderen Schülern, es stellt der Lehrer Fragen und der Schüler muss zu diesen Themen dann sprechen, das heißt, es ist schon sehr anders als Sprachunterricht. Es ist halt einfach vom Inhalt etwas ganz anderes.

25 **I:** Okay, ein anderer Zugang und weitergreifend, du hast ja schon einige Aspekte erwähnt, die sich positiv auf die Sprechmotivation auswirken können, zum Beispiel wie halt die Klassengemeinschaft oder wie gut vorbereitet die Schülerinnen auf ein Thema sind.

26 **IP2:** Also das ist meiner Meinung nach so. Der Charakter der Person, auf jeden Fall gibt es Schüler, die ja keine Probleme haben, sich darzustellen oder zu sprechen. Die werfen sich einfach in die Situation, die anderen haben Angst, sind zurückhaltend und da muss man einfach am sozialen Aspekt der Klasse arbeiten also Schüler sollten lernen, dass wenn jemand sich äußert, dass keine Witze gemacht werden, dass keine Kommentare zum Äußeren gemacht werden, also dass der Schüler in einer möglichst, wenn das überhaupt möglich ist, wertfreien Situation sprechen kann, aber meistens, also wie gesagt, schämen sich viele Mädchen, vor allen Dingen ja.

27 **I:** Okay, spannend.

28 **IP2:** Ja, sie schämen sich und und bei Jungs ist es etwas weniger. Vielleicht hat das was mit diesem typischen Rollenverhalten zu tun, ich weiß es nicht, aber es ist mir in letzter Zeit immer mehr aufgefallen, dass Mädchen ja doch mehr Scham haben, sich so vor der Klasse auch, oder in einer Gruppe auszudrücken. Ja, sie werden auch oft kritischer betrachtet. Das ist halt, ja, weil wir halt in einer Gesellschaft leben, in der permanent alles, was du machst, sagst, wie du dich kleidest und so weiter und sofort beurteilt wird und auch verbal beurteilt wird. Und da macht Gott sei Dank unsere Schule jetzt auch Projekte mit qualifizierten Personen, die über soziale Plattformen und so weiter und Ursprung, Auswirkungen also in den ersten Klassen anbieten, damit halt auch im Sozialverhalten vielleicht eine gewisse Sensibilisierung erreicht wird, also dass nicht immer dieses übergriffige Verhalten vorlauter Schüler gegenüber anderen Schülern, Schülerinnen passiert. Also es ist einfach so, dieses Sozialverhalten ist extrem wichtig, die Situation in der Klasse ist auch extrem wichtig. Wie gut kommen die Schüler und Schülerinnen miteinander aus, wie ist das Verhältnis untereinander? Es sind ziemlich viele Punkte.

29 **I:** Und was würdest du sagen zu der Beziehung zum Lehrer, zur Lehrerin? Denkst du, dass es auch eine Auswirkung hat, entweder positiv oder auch negativ auf die ...

30 **IP2:** Naja, es ist klar, wenn es, ich mein das läuft zwischen den Zeilen, wenn der Schüler das Gefühl hat, er wird von der Lehrkraft nicht akzeptiert, so wie er ist, dann sind gerade Sprechansätze extrem schwierig, das ist ja klar, das ist ja ganz, das ist ja ein ganz menschliches Thema. Ich denke, es hat fast mit der Häufigkeit, mit der Sprechen im Fremdsprachenunterricht regelmäßig eingebaut wird, je mehr die Schüler daran gewöhnt sind, zu tun. Umso weniger Angst haben sie auch vor dieser Unterrichtsform meiner Meinung nach. Und wie gesagt, dann ist immer immer individuell der Charakter ausschlaggebend.

31 **I:** Und denkst du, dass es auch eine Rolle spielt, welche Einstellung sie zur Zielsprache, zu Deutsch haben, also warum sie überhaupt Deutsch lernen wollen?

32 **IP2:** Naja, A haben sie gewählt, welche Sprachen sie lernen wollen. Klar, sie sind 14 Jahre alt, wenn sie wählen. Das heißt, sie haben irgendwelche Vorstellungen, und wenn die so den Parcours laufen in der Schule, die fünf Jahre gibt es natürlich auch ganz klare Enttäuschungen und in der Anfangszeit habe ich das Gefühl, sind sie eigentlich noch immer relativ interessiert, motiviert. Und es macht Ihnen Spaß. Und sie empfinden Deutsch, was ja auch immer wieder den Ruf hat, eine schwierige Sprache zu sein, als nicht schwierig und sind auch sehr stolz, dass sie das so entdecken. Das ist gar nicht so schwierig, wie die immer sagen, aber je mehr, aber das hat, glaube ich einfach, das hat so ein bisschen

generell mit dem im Gymnasium zu tun, es ist wirklich schon sehr viel was die Schüler in den verschiedenen Fächern lernen müssen. Und je nachdem, wie die Belastung ist, ist die Sprechmotivation, glaube ich, so eine der ersten Fähigkeiten, die darunter leidet.

33 **I:** Ja, macht sehr viel Sinn und weiterführend eben die Faktoren, die sich eher sprechhemmend auswirken oder wo vielleicht sogar eine Sprechangst dann entsteht. Hast du eh auch schon viel erwähnt, ehauch wie gewohnt, dass die Schülerinnen sind zu sprechen, zum Beispiel. Genau, aber gibt es für dich bestimmte Situationen, wo du merkst, wo speziell für eine Sprechhemmung oder sogar Sprechangst entsteht?

34 **IP2:** Also sagen wir mal so, die Schüler machen in diesen fünf Jahren, machen sie in verschiedenen Ländern Sprachaufenthalte, nennen wir sie mal so, und wir Deutschlehrer sind eigentlich alle ziemlich einig darin, dass wir Schulaustausche als die beste Variante sehen, um sich, ja, mit dem Sprechen zu beschäftigen. Natürlich haben die Schüler, bevor sie nach Deutschland fahren und dann eine Woche in Deutschland, ja, wir haben die vorwiegend mit Deutschland gemacht, eine Woche, in denen sie bei Familien sind. Natürlich haben sie Angst, aber wenn sie nach einer Woche merken, dass man diese Angst auch durch Erfahrung überwinden kann, dann ist man also richtig, ein richtiges Stück weiter. Und eine andere Studie, ja eine andere positive Erfahrung ist, wenn die Schüler auf die internationalen Treffen der Erasmus Projekte fahren, sich in deutscher Sprache vorstellen, mit anderen vier Nationen an Themen arbeiten, also der direkte Kontakt so möglichst, im dritten Lernerjahr, das ist so, dass der Moment, wo meistens so die meisten Barrieren fallen und die Schüler auch wirklich so interessiert sind, die Sprache zu lernen. Und da haben sich auch viele private Freundschaften entwickelt. Das heißt, die Schüler sind dann im Sommer auf eigene Faust losgefahren, haben die neuen Freunde besucht und dann ist das natürlich eine ideale Situation fürs Sprechen, also wenn, wenn sie die Anwendung erlebt haben und haben gesehen, das hat Spaß gemacht, und (unv.). Ich meine, man hat ja, jeder, hat ja seine Vorstellung, wie dieses andere Land ist. Und das sind ja auch meistens Vorstellungen, die durch Medien beeinflusst sind. Auf jeden Fall Medien, nicht nur Medien, beeinflusst auch Erzählungen der Großeltern, die zum Teil noch irgendwie den Krieg miterlebt haben, deutsche Besatzung und so weiter, es gibt also flächendeckend ein Bild vor allen Dingen des Deutschen, was natürlich sehr, sehr durch die Geschichte belastet ist. Und wenn sie dann nach Deutschland fahren, und die Erfahrung machen, das ist ja alles gar nicht so schlimm. Dann ist die Sprechmotivation, also ja, es macht Spaß, die Schüler mit diesem Erfolgserlebnis dann zu erleben, das ist schon toll.

35 **I:** Na klar, und jetzt auf die Methoden und Aktivitäten bezogen, also welche verwendest du im Unterricht, um die Schüler zu motivieren oder zum Sprechen zu bringen oder wie schaut bei dir eine typische Sprechaktivität aus?

36 **IP2:** Also das Buch hat ja meistens, es gibt ja verschiedene Thematiken vor und in jedem Themenbereich sind immer alle drei, also Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und also bei mir ist es so, dass ich immer wieder erstmal so in der Klasse komme und schaue. An welchem Punkt sind wir? Wie ist gerade die Belastung durch andere Klassenarbeiten, mündliches Abhören und so weiter und sofort, wie weit sind wir mit der Thematik und dann entscheide ich häufig auch relativ spontan. Also ich entscheide es häufig, indem ich in der Klasse bin, es kann durchaus sein, weil ich immer schaue, wie sind sie so, wenn ich das mal ganz salopp sagen darf. Wie sind die Schule, wie ist die Klasse heute drauf? Und das ist, also ich denke so dieses schülerorientierte Unterrichten, dass man sich wirklich sich auch am Schüler orientiert und dass man auch den Schüler fragt, einbezieht, welche Themen interessieren euch und dann eventuell da weitergeht, das fördert die Motivation zu sprechen.

37 **I:** Und von der Art der Methoden, die du verwendest, also jetzt zum Beispiel die Sozialform, also es gibt ja verschiedene Arten von Sprechaktivitäten. Ob das jetzt präsentieren ist oder eher Dialog führen oder ...

38 **IP2:** In den ersten drei Jahren sind das vorwiegend immer so Alltagssituationen, Transaktionen im Alltag. So was deine Hobbies sind oder auch zum Beispiel, ihr habt nächste Woche eine Klassenfest zu organisieren, ihr seid drei Personen und ihr macht jetzt einen Dialog und organisiert euch, wer macht was und das spielt ihr dann in so einer kleinen Theaterform vor. Das ist ein typisches Thema und andere Sachen sind, wir wollen ein Wochenende zusammen irgendwo hinfahren, mit welchem Verkehrsmittel fahren wir, was machen wir dort, wen treffen wir, was gehen wir anschauen. Also so diese Gespräche der Organisation von verschiedenen Dingen, können auch andere Sachen sein, also man kann auch über soziale Problematiken sprechen. Zum Beispiel die, die häufig auch in der Zertifizierung abgefragt werden. Dass die Schüler ein Thema bekommen, fünf Folien zu einem bestimmten Thema, zum Beispiel was weiß ich, vegan oder vegetarisch. Sie haben fünf Folien. Auf denen immer jeweils ein Wort oder ein Satz ist. Und sie

müssen das Ganze in eine Powerpoint, in einen kurzen, nicht fünf Minuten überschreitenden Vortrag vorbereiten. Also da müssen sie allerdings vorher auch schon gelernt haben, wie mache ich, wie ist überhaupt die Struktur von einer Powerpoint, also die Begrüßung, das Thema vorstellen, der Verlauf, den Verlauf vorstellen, dann den Verlauf durchgehen und die Endform, also sich bedanken und verabschieden, das ist zum Beispiel eine Form, die wir ab der dritten Klasse relativ häufig machen. Andere Sachen sind, die Schüler sollen sich über ein Thema unterhalten, was weiß ich zum Beispiel einmal war das Thema, was halten sie von Schuluniformen? Und dann entscheiden wir einfach, einer ist pro, einer ist contra und jetzt überlegt euch, ihr habt so und so viel Zeit, fragt die Worte, die ihr braucht und dann macht eine Diskussion darüber, also Meinung äußern, wie findest du das, was ist pro, was ist contra, das sind so die Dinge. Bei den Sprechanschlüssen sind wir meistens so orientiert an den Thematiken, die auch bei der Zertifizierung abgefragt werden.

39 **I:** Und deiner Erfahrung nach, welche Methoden haben sich besonders bewährt oder welche funktionieren vielleicht nicht so gut? Also du hast ja schon gesagt, also das meiste wirkt vor allem mit Partnern oder halt in Gruppen, hast du zum Beispiel da das Gefühl, das funktioniert halt besser als wenn jetzt alleine ...

40 **IP2:** Das ist das, das ist total unterschiedlich, je nachdem, welche Schüler oder Schülerinnen ich vor mir habe. Da gibt es also meiner Meinung nach keine Gebrauchsanleitung. Also ich habe jetzt keine Standardrezepte. Ich denke, der Lehrer sollte sich immer wieder die Situation anschauen. Wie ist gerade die Situation, wo sind wir mit unserer Thematik, auf welchem Sprachniveau befinden wir uns und warum, warum sollen Schüler jetzt über das Thema sprechen, also das muss immer irgendwie klar sein, warum soll jetzt darüber gesprochen werden. Sprechmotivation ist natürlich auch vor allen Dingen dann da, wenn die Schüler wissen, sie stehen kurz vor einer Sprachprüfung. Also das Goethe-Zertifikat, da gibt es bestimmte Sprechanschlüsse und die werden trainiert, das heißt, und dann sind die Schüler auch motiviert, also wenn die Schüler wissen, wofür sie das machen, dann sind die ganz klar motiviert. Und wie gesagt, diese verschiedenen Reisen, Erasmus oder Schüleraustausch, wenn die Schüler einen Bezug haben, wofür ihr Sprechen jetzt ausschlaggebend ist, dann ist dann ist immer eine ziemlich positive Situation, würde ich sagen.

41 **I:** Ja, macht auch Sinn, aber das heißt dann, du würdest jetzt nicht allgemein sagen, zum Beispiel spielerische Methoden sind zum Beispiel besser als jetzt so diese ...

42 **IP2:** Also bei mir ist so die Erfahrung, die Schüler sind zwischen 14 und 19 sind, das heißt, sie kommen aus der Mittelschule und jetzt sind sie am Gymnasium und das ist natürlich auch ein Unterschied, weil es einfach eine andere Lernform als die Mittelschule ist. So naja, also wir haben auch ziemlich viele Probleme jetzt mit den neuen Klassen. Die in den ersten Klassen, also dieses Jahr ganz speziell. Wir sehen jetzt die Auswirkungen noch von Covid. Wir waren zwei Jahre völlig isoliert, haben Fernunterricht gemacht und das zum Teil auch wirklich in wichtigen Momenten der Schulausbildung, also einige hatten das in der Grundschule, einige in der Mittelschule und einige haben wir noch auch in der Oberschule. Diese soziale Isolation, die hat natürlich wirklich gravierende Spuren hinterlassen. Und die Form des Sprechens ist sowieso in den Hintergrund getreten, zumal die Schüler, die italienischen Schüler exzessiv in ihrem Handy leben und naja, da jetzt eine Sensibilisierung zu schaffen für die Auswirkungen des Handys auf deinen Schlaf, nachts das Licht und so weiter und sofort, ist natürlich auch total wichtig, weil Sprechen auch eine ganz klare Konzentration fordert. Ich muss wissen, worüber will ich sprechen und ich müsste in Gedanken das, was ich sagen will, auch strukturieren und das große Problem ist heute, dass die Schüler also wirklich massive Konzentrationsschwierigkeiten haben und auch Schwierigkeiten haben, ein Gespräch aufzubauen, also dem Ganzen eine Struktur zu geben. Also das ist so das Hauptproblem, würde ich sagen, mit Spielen bin ich so ein bisschen, also ich gehe jetzt in Rente. Spielen, habe ich erfahren, wird manchmal fehlinterpretiert in Form von, ach, das ist ja gar kein richtiger Unterricht. Und naja, also ich habe in einer Klasse speziell auch so erlebt, wenn man eher spielerische Methoden in der 1B anwendet, dass das zu einem Sozialverhalten in der Unterrichtsstunde führt, dass es schwierig ist, die wieder in einen Rahmen zu bringen. Jetzt sehe ich, ja, man sieht halt die Auswirkungen des exzessiven Handys. Der exzessiven Handybenutzung. Es fehlen zwei Jahre irgendwo im sozialen Verhalten der Schüler. Viele Schüler befinden sich so, wenn ich das mal so als Beobachterin sagen kann, in einer irgendwie auch in einer sozialen Isolation. Deswegen greife ich da auch relativ krass durch, indem ich halt, wenn ich in den Unterricht komme, dass ich die Schüler bitte, dass sie bitte ihr Handy ausschalten, in den Rucksack legen und wenn es gar nicht geht, dass sie bitte Ihre Handys alle auf den Pult legen und in der Stunde ist keine Handybenutzung erlaubt, auch wenn man das Handy als Wörterbuch oder als didaktisches Hilfsmittel benutzen könnte. Aber ganz klar. Auszeiten nehmen aus dem Handy, also, das ist ja mein kleines Problem, aber wie gesagt.

43 **I:** Okay, schwierig. Und weil du jetzt auch über die 1B zum Beispiel gesprochen hast und für mich ist es so, dass, ja, auch die Sprechmotivation nehme ich ganz anders war in der 1BL und der 1AL.

- 44 **IP2:** Ja, das sind unterschiedliche Klassen.
- 45 **I:** Aber ich wollte dich auch fragen, wie denkst du über diesen Aspekt von Gruppengröße nach, wie weit hat das einen Einfluss auf die Sprechmotivation, wie groß die Klasse ist? Weil in der 1BL sind es ja, 26 Schüler glaube ich, und in der 1AL nur neun.
- 46 **IP2:** Eine ganz, ganz klare, eine ganz klare Situation, und zwar in der einen Klasse, es ist eine artikulierte Klasse, nennt sich das, das heißt, das sind zwei Schulrichtungen in einer Klasse vereint, das heißt, die Schüler werden geteilt. Neun Schüler lernen Deutsch, 14 Schüler lernen Spanisch und der Rest der Klasse macht ein Wirtschaftsgymnasium, das heißt, sie werden in den verschiedenen Fächern aufgeteilt und wir haben für Deutsch eine Gruppe von neun Schülern. Ganz klar, da waren Schüler, die extreme Schwierigkeiten hatten am Anfang, aber diese kleine Gruppe, die hat es ermöglicht, dass alle alle ein richtig gutes Level erreicht haben. Also alle, das heißt, ich meine, das ist eine ideale Situation in dieser einen Klasse und in der die Lehrerin, also meine Kollegin, auch eine relativ strenge Unterrichtsform einsetzt. Wir haben eine andere Klasse, das ist eine dritte Klasse, die auch so strukturiert ist, die 3AL meine ich. In der es nur ganz schlecht funktioniert, weil die Schüler hatten im ersten Jahr eine Lehrerin, die eigentlich irgendwie fast gar nicht präsent war. Das heißt, die Lehrerin, es war ihr letztes Jahr, bevor sie in Rente gegangen ist, und die Schüler haben also einfach, der Start war schlecht, und die Schüler, die Klasse, ist also auch eine so strukturierte Klasse, jetzt sind es zwölf Schüler in Deutsch. Die Deutschgruppe ist überhaupt nicht auf dem Level eines dritten Lernerjahres, überhaupt nicht. Sie haben aber auch als Gesamtklasse eine extrem, wenn ich das mal so sagen darf, chaotische Klasse, also mit sehr vielen Problematiken, mit sehr vielen Schülern, die also in ihrem Sozialverhalten das Lernen wirklich ziemlich blockieren. Das heißt, **der Grundtenor der Klasse in den verschiedenen Fächern wirkt sich auch auf den Deutschunterricht aus**, auch wenn es nur zwölf Schüler sind. Das Grundverhalten wirkt sich auch auf das Verhalten in der kleinen Sprachgruppe aus, das heißt, da sind wir bei dem Punkt, was ich anfangs sagte, das alles von der Zusammensetzung der Klasse abhängt, also Klassenklima. Das heißt, die Zahl ist eigentlich relativ. Die erste Klasse, die 9 Schüler haben, das läuft super in der 3A, wo wir jetzt zwölf haben, das Sprachniveau ist ziemlich schlecht, und obwohl die Schüler in Anführungsstrichen keine schlechten Schüler sind. Wir waren jetzt auch mit denen eine Woche in München und es war sehr positiv. Auch das Verhalten von denen und sehr viel Sprechanlässe, also allein durch die Stadt fahren mit der U Bahn, mit der S Bahn, da haben sie sich alleine die Stadt zum Teil auch erkundet und kamen wirklich also gut zurück aber sie fallen dann halt auch wieder in das Sozialverhalten der gesamten Klasse. Also das ist also, das ist das A und O.
- 47 **I:** Also wenn du jetzt an die 1BL denkst, wenn man die theoretisch teilen würde in Deutsch, in zwei Gruppen, dann würde es gar nicht heißen, dass sich jetzt unbedingt die Situation sich verbessern wird, weil ...
- 48 **IP2:** Die würde sich vielleicht für Deutsch wahrscheinlich verbessern, obwohl die gestern, ich habe gestern noch mit der Klasse gesprochen, ich habe mich auch bedankt bei ihnen, weil ich finde, sie haben so eine Entwicklung durchgemacht, die waren wirklich so in den ersten Wochen, also es war schon extrem schwierig, aber das sind ja auch immer so die Herausforderungen und wenn die Klasse dann so zusammenwächst und sich irgendwie als Klasse irgendwie so gut entwickelt, dann muss ich sagen, bin ich eigentlich zufrieden mit dem, was dabei rausgekommen ist, jetzt am Ende des Schuljahres. Weil am Anfang, also alle Lehrer haben sich ein bisschen Haare gerauft. Oh Gott, oh Gott, oh Gott, und ich finde also für Deutsch, das hat sich ja, es hat sich positiv entwickelt, also die haben häufig auch kein schlechtes Sprachniveau, ja.
- 49 **I:** Ja, ist schön zu hören und hast du auch manchmal den Eindruck oder weißt du es vielleicht sogar von manchen Schülern, dass sie selbst irgendwelche Strategien anwenden, damit sie sich selbst motivieren oder halt trauen, jetzt zu sprechen?
- 50 **IP2:** Sprechen ist immer so ein bisschen der Schwachpunkt, finde ich. Im Fremdsprachenunterricht in Italien, Sprechen empfinde ich immer so ein bisschen als den Schwachpunkt, weil dadurch, dass die letzten zwei Jahre in Richtung Abitur gearbeitet wird, sind die Sprechanlässe einfach ganz andere, es geht um Inhalte, es geht um Darstellung, es geht, das Sprechen als solches tritt ein bisschen in den Hintergrund, finde ich. So für mein Empfinden.

- 51 I: Okay, also da werden auch nicht wirklich Strategien oder auch im Unterricht werden nicht wirklich welche ...
- 52 **IP2:** Es ist immer wieder das Thema, wie viele Schüler sind in der Klasse und wie viele problematische Fälle sind in der Klasse. Also wir haben eine Klasse, die 5B zum Beispiel, da sind zwei problematische Fälle, psychologische Probleme, gesundheitliche Probleme. Und das hat auch also ziemlich großen Einfluss auf das, was im Unterricht geschieht. Also es gibt dann natürlich, und dann kommt ganz klar, habe ich vergessen, die Sitzordnung dazu, und zwar wir sind in Assisi, das ist ein Erdbebengebiet. 1967 war hier ein sehr schweres Erdbeben, was auch die Schule betroffen hat, und seitdem gibt es eine ministeriell oder regierungsmäßig angeordnete Sitzordnung in der Klasse und daher, vorher hatten wir das anders. Vorher war die U-Form, das heißt die Schüler, die sehen sich, sprechen miteinander und durch das Erdbeben wurde das geändert. Jeder, also wir haben jetzt immer vorwiegend Zweiertische in drei oder vier Reihen sitzen die Schüler hintereinander, und das ist natürlich, wenn ich jemanden vom Rücken her sehe, ist doch klar, dass da keine Kommunikation läuft.
- 53 Und diese Veränderung hat für mein Empfinden, ich habe das mitgekriegt, ganz schön dazu beigetragen, dass sich die Schüler auch irgendwie wieder so zurückgezogen haben. Oder die Schüler können ja in den oberen Klassen frei wählen, wo sie sitzen. Am Anfang machen das jetzt die Klassenlehrer oder sprechen sich auch in der Klassenkonferenz ab und diese 1B, eine sehr lebendige Klasse, die sitzt im ehemaligen Sprachlabor, in dem die Tische so angeordnet sind, dass immer sechs der Schüler in einem Kreis sitzen und das ist wiederum bei 14-Jährigen. Sie schaffen es einfach nicht, sich nicht mit ihren Freunden und Klassenkameraden in der Unterrichtsstunde zu unterhalten. Ich kann das, ich kann es verstehen, weil ich finde es sehr menschlich, aber die lose Veränderung der Anordnung der Schulbänke hat aus meiner Erfahrung auch dazu beigetragen, dass sich das gerade auf das Sprechen bezogen sich ausgewirkt hat. Also es ist ein ganz klarer Unterschied, sitze ich in einer U-Form, sehe ich meine Leute vor mir oder gucke ich mir den Rücken von 21 Leuten an und wenn die Schüler in der vierten und fünften Klasse ihren Platz wählen, dann ist ganz klar, wer in den letzten Reihen sitzt, sind die, die keine Lust haben, großartig im Unterricht teilzunehmen.
- 54 Klar, also das alte Verstecken, weißt du, und ich merke das auch jetzt bei vielen bis zum Abitur. Wir machen so Simulationen von mündlichen Abiturabfragungen, und dann haben wir auch gesagt, jetzt kommt mal nach vorne und so, wir stellen euch Fragen und ihr sprecht praktisch zu einem Publikum und die Schüler aus den hinteren Reihen sind absolut nicht bereit, da mitzumachen. Also das ist auch wegen dieser Form, dass sie vorne stehen. Ich meine, die haben gewählt, da zu sitzen. Das hat einen Grund und das ist ganz klar so wenig wie möglich von dem ganzen Szenario mitzukriegen.
- 55 I: Und wenn du Sprechaktivitäten mit den Schülern machst, oder wie gibst du Rückmeldung, wenn sie sprechen? Also gibst du Feedback, wann, während sie sprechen oder danach oder ...
- 56 **IP2:** Auf keinen Fall, ich unterbreche einen Schüler gar nicht, wenn er spricht, gar nicht, und ich habe immer mal wieder erfahren, dass wenn ich einen Schüler, das ist, wie wenn ich einen Menschen in einem persönlichen Gespräch unterbreche, um ihm eine andere Meinung zu sagen oder ihn zu korrigieren, das stoppt sofort den Redefluss. Also ich mache, während Schüler sprechen, unterbreche ich sie nicht, auf keinen Fall. Also in der Regel gebe ich Feedback danach. Oder gibt es auch Situationen wo wir, wir machen zum Beispiel mit meiner Kollegin in der fünften Klasse, Abiklasse, die jetzt in drei Wochen ein persönliches Abitur haben wird, wir geben ihnen zwei Möglichkeiten. Entweder sie wählen einen Autor und sprechen über das, was sie über den Autor sagen mögen, oder wir stellen Fragen und meine Kollegin hat dann die Bewertungskriterien und wir lassen die Schüler ausreden, auf jeden Fall. Manchmal frage ich dann meine Kollegin, ob ich eine Frage stellen kann, weil vor allen Dingen, auch wenn ich merke, dass sie nur Auswendig gelerntes runter rattern, dann versuche ich schon auch ab und zu so einen Moment, jetzt möchte ich gerne eine Frage stellen, also nicht krass oder so, aber das wir also unterbrechen, auf keinen Fall, aber auch Fragen stellen. Und meine Kollegin die schreibt dann mit. In welchen Bereichen, in welchen Bewertungskriterien, wie die Benotung ausfallen würde, weil sie ist ja auch diejenige, die in der Klasse das mündliche Abitur abnimmt, das heißt, die Schüler lernen praktisch über das Sprechen auch die Bewertungskriterien kennen, und die müssen sie ja wissen.
- 57 I: Und das ist so was wie halt, Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz ...
- 58 **IP2:** Das ist Grammatik, Inhalt, Wortwahl und wir schreiben auch die Fehler auf. Dann macht sie manchmal, schreibt die Fehler auf und dann unterteilen wir halt. Also im fünften Jahr, ja welche, welche Wörter also schon auch, also das

Perfekt sollte man schon können und man sollte auch verschiedene Verben einfach konjugieren, können, sterben. Der ist geboren, ist gestorben oder er stirbt dann und dann, das sollte man schon können und es geht aber darum jetzt nicht den Schüler runter zu machen, sondern dem Schüler zu vermitteln, welches die Bewertungskriterien sind. Und in dieser Bewertungsliste, die jeder Fremdsprachenlehrer hat, die ist nämlich für alle drei Fremdsprachen, die machen die Schüler gleich. Dass die Schüler wissen, was wird wie bewertet, also die lernen zwei Sachen meiner Meinung nach und das ist auch wichtig meiner Meinung nach, dass sie immer wieder dieses Gefühl haben, die Situation im Abitur könnte so laufen. Und das wird bewertet. Also das ist, weil, um auch ein bisschen so die Angst zu nehmen, weil natürlich haben die alle Angst vor dem Abi.

59 I: Ja, es soll möglichst eine gewohnte Situation sein, ja.

60 IP2: Das ist ja ganz normal, das gehört ja zu jeder, ist ja auch zur Führerscheinprüfung scheinbar dazu, aber durch jede Angstsituation, die ich überwinde, wächst ja auch so ein gewisses Selbstvertrauen. Erfahrungswert, das sind Erfahrungswerte, die wir sammeln.

61 I: Natürlich, okay, und grundsätzlich, machst du irgendwas, damit du so eine positive Atmosphäre in der Klasse schaffst, damit sie möglichst motiviert sind, zu sprechen?

62 IP2: Das, das kann man, glaube ich, allgemein gar nicht. Manchmal habe ich das Gefühl, ich bin ein bisschen zu sehr Klassenclown.

63 I: Okay, also du verwendest gerne Humor auch.

64 IP2: Ich, also ich versuche irgendwie, ich meine, ich bin ein Mensch, ich versuche, eine positive Atmosphäre in einem gewissen Rahmen in die Klasse zu bringen und auch so ein bisschen so wie weit können wir gehen, so mit dieser Atmosphäre, so dass die Schüler so ein gewisses Empfinden entwickeln. So, das ist jetzt noch okay und, und wenn wir darüber hinausgehen, dann ist es einfach, auch dann passt es nicht mehr, das ist zu viel.

65 I: Und aufs Sprechen bezogen hast du irgendwelche Rituale oder so etwas oder so, zum Beispiel du hast ja schon gesagt, Schüler wissen bei dir einfach wie die Fehlerkultur ist. Genau, also eh zum Beispiel, dass du halt nicht unterbrichst oder so.

66 IP2: Auf keinen Fall. Ich unterbreche einen Schüler nicht, ich unterbreche dich ja auch nicht, wenn du sprichst, ja. Und vor allen Dingen verbessere ich dich nicht. Also ich glaube, das ist so einer der gravierendsten Fehler, die Lehrer generell im Fremdsprachenunterricht machen können, das unterbrechen und korrigieren, das das hemmt den Redefluss auf jeden Fall, also da bin ich fest davon überzeugt.

67 I: Okay, passt, ja. Letzte Frage, hast du noch irgendwas zu ergänzen, was dir selbst im Zusammenhang zu sprechen einfällt, was du eigentlich noch sagen wolltest?

68 IP2: Ich gehe in Rente ab September, und ich muss auch sagen, dass ich, dass ich das auch gut finde, weil jüngere Lehrer auf jeden Fall sowohl was die neuen Technologien anbelangt als auch einfach so, dass die Welt, in der diese jungen Leute heute leben, viel besser kennen als ich. Also ich meine, ich bin Großmutter, ich habe zwei kleine Enkel, die mich da ordentlich einweisen, aber ich bin ehrlich gesagt auch froh, dass ich mich mit vielen Dingen, also ich fühle mich, ich fühle mich fremd in der Welt der jetzigen 14-Jährigen. Weil, also so wie ich zum Beispiel, wenn ich sage, ich sage irgendetwas auch in den Abi-Klassen, die Mauer wurde geöffnet und 1989, da wart ihr so und so alt und wisst ihr auch, wer die Mauer gebaut hat oder wer sie wieder geöffnet hat und wenn ich dann sehe, dass die Schüler gar keine Ahnung davon haben, dann denke ich manchmal auch so, naja, gut okay. Why not? Aber bekannte Persönlichkeiten, das liegt so weit auseinander, also da ist, also je älter die werden, dann umso mehr rückt das wieder aneinander. Aber in den Eingangsklassen, ich kenne da nichts von denen, die Welten, in denen die leben. Gestern habe ich an diesem

Projekt über soziale Medien teilgenommen und da waren Plattformen, von denen habe ich nie etwas gehört und ich glaube, ich will auch nichts davon hören.

69 **I:** Also das ist ja auch dein gutes Recht. Alles klar, okay, dann vielen Lieben Dank.

70 **IP2:** Gern geschehen.

- 1 **I:** Genau, dann nochmal vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, da an meinem Interview teilzunehmen. Eben, es wird ungefähr eine halbe Stunde dauern. Ich habe acht Fragen vorbereitet und ja, werde das Interview aufzeichnen und dann auch anonymisiert auswerten. Wobei du immer das Recht natürlich hast, dass du mir schreiben kannst, auch im Nachhinein, ich möchte doch nicht, dass meine Daten aufgenommen werden, aber alles kommt nur anonym in der Arbeit vor, genau. Eben es geht um die Masterarbeit, ich schreibe sie im Bereich Deutsch als Fremdsprache und grundsätzlich mein Thema oder was mich halt interessiert ist, inwieweit man Schüler, Schülerinnen in Italien im Fach Deutsch, wie man ihre Sprechmotivation fördern kann, also nicht die Sprechkompetenz, wie gut sie sind, sondern wirklich die Motivation. Wie kann man sie motivieren zum Sprechen, was mich ja auch beschäftigt als Sprachassistentin, ja, dass da oft viel Hemmung da ist bei den Schülern, dass sie tatsächlich auch sprechen, genau also im Mittelpunkt stehen eben deine persönlichen Einschätzungen, deine Erfahrungen, genau. Aber als erstes zu deiner Person. Also wo unterrichtest du, welche, welche Art von Schule ist das?
- 2 **IP6:** Aha, also wie gesagt, es ist eine Berufsschule, beziehungsweise ein technisches Gymnasium mit Schwerpunkt Wirtschaft, also BWL und VWL plus es gibt eine bestimmte Schulrichtung, die heißt relation internationale, also internationale Beziehungen, dort werden nämlich außer Englisch noch zu zwei Fremdsprachen unterrichtet, die zweite Fremdsprache fünf Jahre lang, die dritte Fremdsprache drei Jahre lang. Das heißt, ich habe Schüler, die fünf Jahre lang Deutsch lernen und welche, die sich für Deutsch als dritte Fremdsprache entscheiden. Dann in diesen Gruppen lernen sie eben halt Deutsch nur für drei Jahre, also drei Jahre lang. Man muss also sagen, die dritten Fremdsprachen, das sind normalerweise sehr, sehr kleine Gruppen, da würde sich die Frage stellen, warum entscheiden sich so wenige für Deutsch als dritte Fremdsprache, die anderen sind nämlich Spanisch und Französisch. Deswegen kenne ich das Thema Motivation, denn ich mache Orientierung in meiner Schule.
- 3 Und zwar versuche ich eben, Kundschaft für Deutsch als dritte Fremdsprache zu bewerben und das funktioniert zum Glück immer besser, weil Stichwort Motivation, ich sage immer in der kleinen Gruppe hat man einfach mehr Chancen, aber auch vielleicht mehr Lust. Ja, ich würde sagen Intimität, um quasi auf die Sprachkompetenzen, also um zu sprechen und auf das Sprechen, auf die Sprechfähigkeiten zu kommen, und das ist in der Tat so, dass ich in meiner inzwischen relativ langen Karriere festgestellt habe, dass Schüler, die in einer kleinen Gruppe drei Jahre lang die Sprache lernen, am Ende genauso gut sprechen und manchmal sogar besser sprechen als diejenigen, die fünf Jahre lang in einer großen Klasse, wie es halt in Italien der Fall ist, gerade zum Beispiel beim liceo linguistico oder auch bei uns die normalen Klassen, die also Deutsch als zweite Fremdsprache oder Französisch oder Spanisch haben, die aber fünf Jahre lang als Klasse, als ganze zusammenbleiben, bei denen hat man oft die Erfahrung, dass die ein bisschen die Motivation gerade beim Sprechen vielleicht verlieren. Sie trainieren dann weniger und deswegen, das ist bei mir jetzt in meiner persönlichen Situation immer so ein ein Punkt, womit ich Werbung mache. Bitte, bitte Deutsch als dritte Fremdsprache hinzunehmen, weil wir eben kleine Gruppen sind und die Ergebnisse, also man kann auf tolle Resultate, auf tolle Ergebnisse kommen in der kleinen Gruppe. Das wirkt also, das wirkt. Es gibt immer mehr Schüler, die sich dazu entscheiden. Letztes Jahr hatte ich zwei, also eine Klasse mit zwei Schülern nur und bis nächstes Jahr werde ich sechs haben und sechs ist natürlich auch immer noch eine kleine Gruppe.
- 4 Also deswegen, während in den normalen Klassen ich immer mit mindestens 22 Leuten rechnen muss, das sind die normalen. Alles Zahlen, die du wahrscheinlich auch kennst. Und das stellt sich natürlich schon von Anfang heraus, also in der prima, im ersten Jahr prima secondo, dann die drei Jahre in der Oberstufe. Da stellt sich natürlich die Frage, welche Schwerpunkte setze ich also, worauf will ich letztendlich hinaus? Bei mir sind es natürlich immer Sprachkompetenzen, denn beim Abitur schreiben sie bei uns keine schriftliche Prüfung in der Fremdsprache, also nur Englisch, also nicht wie beim (unv.), sondern sie haben nur ein Abschlusskolloquium, wo auch die zweite und eventuell die dritte Fremdsprache kommt, vorkommt, aber eben keine schriftliche Abi-Prüfung. Insofern versuche ich die ersten drei Jahre durch, natürlich auch die Sprachkompetenzen zu fördern, immer im Hinblick auf ein B1 Niveau, also von den Stoffen grammatikalisch, lexikalisch und so, aber sicherlich immer mit einem besonderen Blick auf das Sprechen und ab der vierten Klasse, also ab der quarta, dann immer mehr mit dem Sprechen zu arbeiten beziehungsweise mit persönlichen Präsentationen oder aber mit Debattendiskussionen, wenn es besonders gute Klassen sind. Bei bestimmten Themen, die auch mit ihren anderen Fächern ein bisschen, also eben zu tun haben, damit sie auch, sagen wir, so inhaltlich nicht zu sehr weit davon landen, was ihr Hauptstudium ist. Das heißt, es ist oft Politik oder eher so grobe wirtschaftliche, zum Beispiel das italienische, der italienische Wirtschaftsraum oder eine Stelle, ein italienisches Unternehmen. Zum Beispiel beschreibe die, ja, deine Region, ihre wirtschaftliche, zum Beispiel die Toskana, Schwerpunkte deiner Region. Und das hat sich, das ist ein bisschen nach dem Modell B1, von dem Zertifikat Deutsch, also ich nenne das so, weil ich das bei Goethe mache. Zertifikat Deutsch heißt bei euch.

5 I: Gibt es auch das Goethe-Institut-Zertifikat?

6 **IP6:** Genau ja, also Zertifikat Deutsch B1 und B2. Wir kommen heute schon bis zur B1. Aber die das Modul sprechen, du kennst das wahrscheinlich. Man hat eben diese zwei Situationen, einmal ein Gespräch und einmal eine eigene Präsentation, sehr sehr sehr genau strukturiert durch diese Phasen. Ich stelle das Thema vor, dann berichte ich generell darüber, dann berichte ich über meine persönliche Situation oder gebe Beispiele auch aus meiner eigenen Erfahrung und am Ende spreche ich über Pro und Kontra oder versuche irgendwie das Thema zu problematisieren und dann zum Schluss bedanke ich mich bei meinen Gästen. Also das ist sehr strukturiert und deswegen kann man ab der vierten Klasse schon damit ganz gut, auch wenn langsam natürlich, aber ganz gut damit arbeiten und ich merke, dass das für die Schüler auch eine Hilfe darstellt. Die meisten schaffen es durch diese Struktur zumindest, ja vielleicht auch, bestimmte Ängste zu überholen, weil sie sich an diese Struktur strikt halten, selbst wenn es nur zwei, drei Sätze pro Punkt sind, hat man am Ende irgendwie vielleicht zwei Minuten Gesprächszeit.

7 Also deswegen ist es wichtig, also für mich zumindest. Wie gesagt, ab der vierten Klasse, die Linda hat das beobachtet, als sie ganz am Anfang bei mir in meiner fünften Klasse, also in meiner Abi-Klasse, in meiner quinta, als sie sie eingeladen haben zu sehen, wie sie zum Beispiel ihre Praktikumerfahrung dargestellt haben am Beispiel, also sie hatten eine Powerpoint oder ein Canva hergestellt, und dann haben darüber berichtet, wo sie waren, was sie gemacht haben. Und das war dann auch so strukturiert. Am Ende haben sie gesagt, das hat mir gefallen, das hat mir nicht gefallen, also Pro und Contra des Praktikums, und das hat schon am Anfang der fünften Klassen relativ gut geklappt, also ich habe sie auch gefragt, wie findest du das und das hat sie so, ja, beeindruckt, also nicht, weil es natürlich perfekt war sprachlich, aber von der Haltung.

8 I: Du bist gewöhnt im Präsentieren.

9 **IP6:** Genau, genau. Und das Sprechen erreiche ich normalerweise am Ende der quarta, erst recht bei den besseren Schülern, auch schon in der terza, aber nicht bei allen und ich versuche das aber auch wirklich zu zu beweisen, indem ich sie sehr dazu also fördere, dass sie sich auch wirklich beim Goethe einschreiben und die B1 Prüfung zumindest das Modul Sprechen versuchen, zu bestehen und das klappt dann auch. Also das ist bei mir schon seit zehn Jahren eigentlich ein gutes Mittel, ein ziemlich gut funktionierendes Mittel. Natürlich gibt es welche, die es trotzdem nicht schaffen, aber das ist halt menschlich, denn Deutsch ist in diesem Fall schon kompliziert, muss man sagen. Also das ist zumindest hoffe ich ein Teil der Antwort, die ich dir geben kann. **Und wie gesagt, anhand meiner Erfahrung an meiner Schule in dieser besonderen Situation, ne, wenn es natürlich eine andere Schule wäre, ein Sprachgymnasium, dann müsste man vielleicht das noch mehr also entwickeln** und unterstützen. Trotzdem schreiben sie natürlich eine schriftliche Arbeit und da muss man auch immer ein Auge auf die schriftliche Kompetenz haben. Auch ich kann mir sozusagen das Luxus leisten, an dieser Schule auf diese, auf diese Sprechkompetenz zu konzentrieren, das auch für sie vielleicht beruflich später nützlich sein kann, weil, wenn sie wirklich in die Arbeitswelt gehen und nicht weiter studieren, dann müssen sie vielleicht Telefonate, Telefongespräche führen, also nicht so sehr Dokumente auf Deutsch schreiben, also Rechnungen oder so, das wird alles heute auf Englisch gemacht. Aber im Büro in einem Import-, Exportbetrieb oder sonst was könnte es schon passieren, dass man eher sprechen, jemanden empfangen oder halt irgendwie was erklären muss. Das kann man natürlich auch auf Deutsch, aber da ist schon diese Übung, die man vielleicht in der Schule, also diese Erfahrung, die man in der Schule gehabt hat, schon behilflich denke ich. Also man denkt schon auch ein bisschen an die Praxis. Und an die zukünftige, ja, Arbeit.

10 I: Okay, super. Also das heißt, dass du dich einerseits auf die, vor allem ab der vierten Klasse, auf diesen, auf diese typischen Goethe-Zertifikatspräsentationen, auf die fokussierst, aber auch diese regulären Transaktionen, die man halt im Alltag, vor allem im wirtschaftlichen Alltag ...

11 **IP6:** Ja, leichte, leichte allgemeine, also Telefongespräche oder eben Lebenslauf darstellen, sich selbst zu präsentieren im Sinne eines Bewerbungsgesprächs oder sowas. Ich kann natürlich, dadurch verliere ich oder das heißt verlieren kann nicht so viele Stunden zum Beispiel dafür. Ja, klassische Kompetenzen, Lesekompetenzen im Sinne von Literatur oder Kulturgeschichte, denn dafür habe ich, habe ja nur drei Stunden in der Woche und deswegen mit, gerade mit großen Klassen, eben mit 22 oder so, Schüler, wo du dann auch noch bestimmte bürokratische Vorgänge erledigen musst.

12 Ja genau, du musst dann deine Evaluierungen haben und und und. Ne, also, aber deswegen muss ich auf etwas

verzichten und das ist natürlich nicht nur meine Entscheidung, sondern das ist so ein bisschen die Charakteristik unserer Schule. Und deswegen kommt zum Beispiel sicherlich Literatur zu kurz oder Kultur, wobei ich dieses Jahr ein Experiment versucht habe, mit Goethes Werke, und da waren die Schüler zum Beispiel bereit, den Text, also doppelt Deutsch, Italienisch, sich damit zu konfrontieren. Wir haben es vorgelesen, wir haben das Deutsche, also das heißt Text, also ein Brief also, von Werther, wir haben in einem Brief, zuerst habe ich das auf Deutsch vorgelesen, vorgetragen, dann haben sie sich das Italienische angeguckt und wir haben versucht, Stichworte zu machen. Das war natürlich nur auf Wortschatzbasis Stichworte, danach haben wir versucht, im Rahmen eines Diskurses über Sturm und Drang einzuführen, aber zum Beispiel darüber eine mündliche Diskussion zu führen oder erst recht sie darüber sprechen zu lassen, das ist bei uns unmöglich, weil sie viel zu wenig Wortschatz haben und auch viel zu wenig Übung mit solchen Themen haben. Also ganz im Gegensatz zu einem liceo linguistico.

13 I: Ja, ja, das ist unser Hauptfokus. Auf jeden Fall.

14 **IP6:** Wobei vielleicht bei euch bei einem liceo linguistico das Problem ist, sie lernen sehr viel, natürlich Biografien, Texte und kommentieren können sie, aber auch wirklich dann darüber sprechen, das ist in einem anderen Land, ja deswegen man muss man schon vorsichtig sein. Ich meine, die Inhalte sind natürlich sehr lehrreich und wichtig, aber inwieweit das wirklich zu Sprachkompetenzen führt, das mag in Frage gestellt sein.

15 I: Ja, auf jeden Fall. Und jetzt mehr bezogen auf die Sprechmotivation, was hast du das Gefühl, welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechmotivation deiner Schüler aus?

16 **IP6:** Also sicherlich ganz banal, ganz praktisch das Kennenlernen von Deutsch. Oder Muttersprachler. In diesem Fall seid ihr oder ist die Figur einer Fremdsprachenassistentin und Assistentin sehr, sehr wichtig. Ihr seid alle junge Menschen mit, also frisch mit frischen Erfahrungen aus, nicht nur aus euren Schulen oder Studienzeit, sondern auch aus dem Leben, meinetwegen musikalischer Geschmack oder irgendwie Kleidung, Klamotten und ihr seid im Vergleich zu uns alten Lehrerinnen. Aber auch wenn wir jung sind, ihr bringt einfach ein bisschen so die, die Stimmung, das Gefühl aus einem anderen Land und das wird sicherlich schon zum Beispiel. Ich hab gemerkt, in den, und das sind Klassen meiner Schule, prima und seconda war die Figur von Linda für sie sehr wichtig und da kommt jemand, der jung ist und Adidas trägt. Die Lehrerin trägt natürlich keine Adidas, sie ist ja schon zu alt dafür, die junge ist aber da und dieselbe Schuhe trägt wie ich, spricht aber Deutsch perfekt und hat blonde Haare, also ganz doof gesagt, aber wirklich diese körperliche Präsenz. Dass es irgendwie Menschen gibt, die irgendwo diese Sprache wirklich sprechen, also ich, das macht schon, das gibt schon Power.

17 Das hat mit ihnen schon was gemacht, sie haben sie dann auch außerhalb vom Unterricht auf Deutsch begrüßt. Also guten Tag, sagen sie schon, aber es ist jetzt nicht so, dass am Ende des Jahres sie mit ihr fließend um Gottes Willen Deutsch reden, aber es ist schon so, dass sie ehrgeizig sind, wenn sie da ist, wollen sie sprechen und wollen auch gut sprechen, je nach Aufgabe und so, aber die Präsenz, natürlich dann auch die Aktivitäten, die sie vorschlägt, aber schon die Präsenz ist wichtig. Die andere Situation, ähnliche Situation, ist, wenn, wir haben zum Beispiel schon seit zehn Jahren einen Schüleraustausch mit einer deutschen Schule aus Baden, Württemberg, und die Schüler wissen davon, wir machen jedes zweite Jahr den Austausch eine Woche kommen die Deutschen zu uns und eine Woche wir zu ihnen, das motiviert schon sehr, wenn sie wissen, okay dieses Jahr gibt es den Austausch. Natürlich können nicht alle daran teilnehmen, manche wollen eventuell auch nicht, aber das ist schon auch ein bisschen frischer Wind, der dadurch kommt. Irgendwann stehen dann fünf, sechs deutschsprachige Schüler in der Klasse, sie sitzen mittendrin und das gibt natürlich noch einen Schub, das ist noch mal motivierend und dadurch, dass wir das jetzt das zweite Jahr machen, verbreitet sich dann auch die Nachricht und dass wir darüber berichten, es gibt Fotos und so und ...

18 I: Das macht eine Werbung.

19 **IP6:** Das ist es schon eine super gute Werbung für Deutsch und eine Werbung auch wirklich gerade in Richtung sprich Motivation, denn es werden keine E-Mails ausgetauscht, das mache ich nicht, das ist unrealistisch heutzutage. Irgendwie unrealistisch, aber ab und zu gibt es welche, die zum Beispiel, die in Kontakt bleiben über WhatsApp und sie schreiben sich normalerweise auf Englisch, aber manche inzwischen auch ein bisschen auf Deutsch oder je nach Themen. Und das dritte ist natürlich das Spielerische. Wie sprechen wir, indem wir irgendwelche Aktivitäten, Übungen, Aufgaben finden, die nicht mit dem Buch zu tun haben, mit diesem Objekt, das sonst so präsent ist, sondern einfach durch Ideen und diese Ideen, die brauche ich euch sicherlich nicht zu erklären, aber das sind halt die üblichen Spiele

beziehungsweise die, ich benutze auch sehr oft ganz banale Plattformen im Internet zum Beispiel. Ich weiß nicht World Roll, ich weiß nicht, ich glaube ja, es gibt, da gibt es Übungen oder einfach ein ganz normales Dashboard, wo sie einen Satz aussagen und dann aufschreiben, also irgendwie spielerische Aktivitäten, die sind sicherlich für die Sprechmotivation besonders herausfordernd und nützlich, sicher besser als wenn du mit dem Objekt Buch arbeitest. Da steht eine Frage und sie sollen darüber reden. Also das ist wichtig, das mache ich lieber schriftlich, also es ist eher, das Buch ist eher ein Objekt, um zu lesen, üben, lernen, schreiben, aber hören, ja okay es gibt natürlich Hörübungen, aber man kann inzwischen allerlei aus dem Internet, also etwas über alle Themen hören, aber gerade sprechen, da muss man über das Buch hinaus sich als als Lehrer halt etwas anderes einfallen lassen und das ist sicherlich auch für uns anstrengend. Das ist sehr ...

20 I: Viel Arbeit, ja.

21 **IP6:** Man muss immer wieder ein bisschen Energie reinstecken. Vor allem beim Sprechen, wiederum eine Fremdsprache, da ist es sehr wichtig, welche Aktivitäten man auswählt.

22 I: Ja, du hast schon gesprochen, wie einflussreich die Klassengröße ist. Was sagst du über die Klassendynamik? Was heißt das für einen Einfluss, wie sehr sie sich verstehen oder auch vielleicht nicht nur die Klassendynamik untereinander, aber auch so die Beziehung zum Lehrer, zur Lehrerin?

23 **IP6:** Das sind natürlich zwei sehr wichtige Punkte. Also einerseits die interne Klassendynamik, das ist natürlich auch grundsätzlich ein heikles Thema, denn es ist natürlich auch unsere Aufgabe, besteht auch darin, dass wir diese interne Dynamik immer weiter verbessern oder dran arbeiten, indem wir halt Paarbeiten, Gruppenarbeiten, testen, denn am Anfang ist es ein Testen, sonst kann man nie wissen, was rauskommt. Es gibt kein Gesetz, das sagt, wenn ich diese paar Arbeiten mache, dann kommt dieses Resultat dabei raus, also man kann so viel theorisieren wie man will darüber, aber es sind und bleiben junge Menschen. Mit 14, 16 Jahren und das kann alles sein. Also bei einer Erwachsenenengruppe ist es eher durchschaubar, weil du weißt, dass sie zumindest die Aufgabe erfüllen werden und wollen, bei den Schülern nicht, also du weißt, es gibt welche, die das manchmal sogar total ablehnen, und wir haben dann auch sehr viele ausländische Mitschüler mit unterschiedlichen Hintergründen, sowohl sprachlich als auch sehr sozial, kulturell und deswegen du als Lehrkraft brauchst selbst viel Zeit, um das Ganze einzuschätzen und dann zu versuchen, auf diese Dynamik irgendwie Einfluss zu nehmen beziehungsweise sie in eine Richtung und nicht in die andere Richtung zu leiten, ist sehr herausfordernd und nicht immer möglich.

24 Aber im Prinzip ist sicherlich ein, sagen wir, so nehmen wir den Fall einer gut eingespielten Klasse, die vielleicht schon seit ein oder zwei oder drei Jahren zusammenarbeitet. Das wäre in meiner Schule zum Beispiel meine jetzige seconda und meine jetzige quinta. Je länger sie zusammen sind, letztendlich, desto besser. Diese Eigendynamik wird beziehungsweise hilft auch bei den Fremdsprachen eben keine oder immer weniger Hemmschwellen zu haben, Ängste oder oh, ich schäme mich jetzt, den Mund aufzumachen und einen Ton auf Deutsch von mir zu geben. Das gibt es am Anfang sicherlich, aber ich merke schon in unserer seconda, wo auch Linda war in meiner seconda, das Thema ist jetzt wirklich weg vom Tisch, das ist wirklich, es gibt natürlich trotzdem zum Beispiel chinesische Schüler, also Schüler, die aus China kommen, die haben nicht gerade so eine sehr große chinesische Gemeinde, die sprechen alle super leise, leise, aber grundsätzlich leise, egal ob sie italienisch sprechen oder eine andere Sprache und da musst du wirklich hingehen und zuhören, aber es hat nicht damit zu tun, dass sie sich schämen oder dass sie nicht sprechen wollen, sondern es ist halt ein kultureller Unterschied.

25 Sie sprechen grundsätzlich leise und das muss man aber erstmal prüfen, testen, verstehen. In einer italienischen Klasse hast du eventuell eher das Problem, dass sie zu laut sind und chaotisch oder ungeduldig. Wenn der eine spricht, dann hören die anderen nicht zu und das hat wiederum auch Nach- und Vorteile, wenn eine Klasse denselben Sprachhintergrund hat und alle sagen wir mal so Italienisch, Muttersprache Italienisch sind, die haben dann weniger Geduld deswegen. Da sind diese eigenen Dynamiken sehr kompliziert, wobei natürlich, das ist auch unsere Aufgabe, damit zu arbeiten, daran zu arbeiten, finde ich, und wie gesagt, zum Glück habe ich ein paar positive Erfahrungen und Ergebnisse und die Dynamik, also das Verhältnis zu den Lehrern, das ist natürlich auch wichtig, andererseits müssen wir freundlich, nett und, sagen wir mal so. Ja, irgendwie. Wie soll ich denn sagen, Deutsch muss sexy sein, weil sonst ist es zu schwierig, deswegen müssen wir uns irgendwie alles Mögliche einfallen lassen und nicht zu streng und konservativ irgendwie wirken.

26 Andererseits aber finde ich zumindest für meine Position, dass es nicht unbedingt hilft, wenn ich nur Spiele spiele oder

wenn ich nur alles akzeptiere, sondern zwischendurch muss auch einfach ordentliches, altes, nennen wir es mal so traditionelles Lernen dabei sein, also dass man merkt, es gibt Momente, wo es mehr so etwas braucht. Ich brauche eine Weile, bis meine Klassen diese eine Einstellung von mir verstehen. Aber wenn sie das verstanden haben, habe ich bis jetzt nur positive Erfahrungen gehabt. Also das sage ich jetzt als jemand, der seit 15 Jahren in der Schule arbeitet, davor, an der Universität, das ist natürlich was ganz anderes, und ich habe in diesen 15 Jahren vielleicht nur eine Klasse gehabt, wo ich am Ende sagte, das ist schief gelaufen. Kein gutes Verhältnis, kein gutes Ergebnis, in 15 Jahren nur eine Klasse.

27 I: Keine schlechte Bilanz.

28 **IP6:** Also natürlich gibt es welche, die besser waren oder schlechter, aber im Allgemeinen, also das Verhältnis der Dynamik ist auch beeinflusst durch die gegenseitige, die gegenseitige Akzeptanz und vor allen Dingen das Interesse, das ist mir auch wichtig. Wir, die Deutsch unterrichten, müssen immer das Interesse hochhalten, denn zum Beispiel andere Sprachen wie Spanisch haben in Italien kein Interessenproblem, kein Motivationsproblem, sie hören diese Latino-Musik, das ich persönlich Latino-Trash nenne, aber egal, also sie hören um sich herum, ja, sie haben spanische Musik, sie kennen spanische Fußballmannschaften, spanisches dies und jenes. Französisch hat irgendwie so seinen Charme, das muss man nicht verteidigen, Deutsch ist die schwere Sprache, ne, die man immer immer wieder rechtfertigen muss. Warum ist Deutsch toll, interessant, richtig faszinierend? Und das kannst du nur dann machen, wenn du, erstmal musst du selber dran glauben, okay ich glaube selber dran, sonst wäre ich nicht hier, aber zweitens musst du das natürlich durch ständige inhaltliche Themen, auch inhaltliche Provokationen auch.

29 Zum Beispiel letztes Jahr in meiner vierten Klasse, haben wir über ganz viel Moralphilosophie gesprochen. Gesprochen. Wir haben über das, wie nennt sich das nochmal, der kategorische Imperativ, schon das Wort, das kategorisch so, das klingt hart, und diese kleinen, diese kleinen Impulse, ohne dass wir um Gottes Willen auf Deutsch jetzt Philosophie gemacht hätten, aber diese kleinen Impulse wecken irgendwie Neugier. Und ich sage immer, ihr dürft stolz drauf sein, dass ihr Deutsch lernt und also das ist auch ein Punkt. Ich versuche, sie immer wieder darauf hinzuweisen, dass das, was sie machen, nicht jeder kann, und das ist jetzt auch eine, ja eine Strategie von mir, irgendwie zu sagen, okay, wir machen hier was kompliziertes, aber wir sind gut, wir schaffen das, wir sind vielleicht sogar besser als die anderen, wenn man das macht, also irgendwie, das kann ich natürlich jetzt nicht zu sehr zu plakativ sagen, aber die latente Botschaft ist schon da und am Ende, ich merke bei meinen Abi-Schülern, die sind schon so stolz zum Beispiel darauf, wenn sie was weiß ich über den Zweiten Weltkrieg sprechen und hier und da ein paar Worte auf Deutsch im italienischen Text schreiben, sagen, das habe ich beim italienischen Lehrer geschrieben und der fand das toll, also auch wenn es halt manchmal um harte Inhalte geht, Blitzkrieg oder irgendsowas, aber ein Wort, das kennen sie dann. So ein proud about it, das ist schon mal irgendwie ein Resultat, also zum Thema Fach Deutsch, dass sie nicht sehr in der Krise steckt deswegen.

30 I: Also Zugang zur Zielsprache ist auf jeden Fall auch ein, kann ein motivierender Faktor sein. Sagst du.

31 **IP6:** Genau, absolut gut zusammengefasst.

32 I: Und bevor ich zu den eher negativen Faktoren komme, wollte ich auch noch kurz nachfragen, wie du allgemein die Situation in Italien empfindest, von Deutsch als Fremdsprache, weil ja also im Vergleich zu den anderen Sprachen einerseits, aber das hast du eh schon angesprochen, aber auch wirklich das Sprechen der Sprache, weil zum Beispiel ich an meiner Schule, ich meine, das ist natürlich sehr individuell an den Schulen, aber habe halt eher das Gefühl, dass schon der Fokus sehr auf Frontalunterricht ist. Und jetzt so die Kommunikation eher velleicht ein bisschen im Hintergrund. Also wie erlebst du das so in deiner ganzen Karriere, wo ist da jetzt der Stellenwert von wirklich Sprechen, von Deutsch im italienischen Schulsystem, weil ja, du hast ja gesagt bei der maturità, also bei der Abschlussprüfung ist es notwendig, aber auch sonst.

33 **IP6:** Allgemein, also ich weiß nicht wie weit, also du kennst bestimmt das italienische System, Schulsystem, diese scuola media. Wir haben schon seit über 20 Jahren meine ich durch die Reform der scuola media, das war ein Lissabon Abkommen, glaube ich, der Europäischen Union. Man muss nicht nur eine, sondern zwei europäische Fremdsprachen in der scuola media lernen, also Englisch war klar, plus eben zwei andere europäische Fremdsprachen und deshalb am Anfang hier in Italien hatte man das traditionelle Paar Deutsch und Französisch, und zwar aus historischen Gründen. Halt Französisch, weil es jahrhundertlang die Sprache der Diplomatie und der Auslandsbeziehungen war, kulturell und nicht nur und Deutsch, weil es halt die Sprache der Wirtschaft war. Das war

natürlich besonders stark in Italien nach in den 50er, 60er Jahren Wirtschaftsboom und so, man hat Deutsch an allen, zum Beispiel technisch beruflichen Schulen eingeführt, weil Italien ihre Sprache, striktesten Wirtschaftsbeziehungen eben. Gerade mit dem Wirtschaftsaufschwung, den Deutschland, mit dem deutschsprachigen Land hatte. Österreich war natürlich der Nachbar, aber man dachte nicht so sehr in Kategorien wie Nachbarländer, sondern wirklich in Kategorien wie mit welchem Land hat Italien die meisten wirtschaftlichen Beziehungen, das heißt mit welcher Sprache finde ich am schnellsten einen Job. Das war der klassische Grund, warum an allen scuole professionali, zum Beispiel auch in der Hotellierschule und überhaupt am Sprachgymnasium sowieso, weil es halt natürlich um eine Kultursprache ging, um Gottes Willen. Aber ich rede jetzt nicht so sehr von den Gymnasien, sondern von der scuola media und von den istituti tecnici professionali, wo ich gerade unterrichte. Sprachgymnasium, das ist doch klar, dass man Deutsch unterrichtet, also das war, das ist schon, das ist das Szenario, das historische Szenario nach der Reform der mittleren Schule, und deswegen hat man gesagt, okay Englisch plus Französisch, Deutsch, und dann, das ist ein Phänomen, das kann ich ganz gut (unv.), weil sich das ein bisschen mit meiner eigenen Biografie deckt.

34 Also Ende der 90er Jahren auch, natürlich auf Wunsch von der Entwicklung wirtschaftlicher, historischer politischer Entwicklung Spaniens kam sozusagen immer mehr dieses Interesse beziehungsweise dieses klar auch breitere Angebot einfach, Europa ist nicht nur Frankreich, Deutschland beziehungsweise auch unser Nachbarland Österreich, es gibt auch Spanien. England klar, ist schon da, es gibt auch Spanien und Spanisch hat ja da gewisse Affinitäten mit Italienisch, nur das Problem war, dass diese spanische Welle wie eine Lawine war und wie eine Welle über das italienische Schulsystem einbrach, und auf einmal wollten alle Spanisch lernen, aus zwei Gründen. Sicherlich wollen wir sagen, Interesse einerseits, weil die Sprache definitiv einfacher am Anfang, zumindest einfacher für einen italienischen Muttersprachler ist als die anderen zwei, erst recht als Deutsch, wobei auf Französisch, das stellt seine eigenen Schwierigkeiten dar, egal. Auf jeden Fall gab es diese Wende und das war wirklich so eine Wende, die auch zum Beispiel in der Lehrpolitik sehr viele Konsequenzen hatte, viele junge Leute frisch aus der Uni, wurden sofort verbeamtet, frische Deutsch-Lehrende und viele alte Deutschlehrer wurden auf einmal arbeitslos, beziehungsweise haben ihre Stunden verloren, weil wenn die Schüler kein Deutsch mehr wollten, und das war wirklich auch, zum Beispiel für die Gewerkschaften, das war die Zeit damals, wo ich gerade aus der Uni in die Schule kam und hatte wirklich großes Glück, dass meine Position relativ gut war aufgrund meiner Noten und so weiter. Ich konnte also eine Stelle bekommen, aber ich musste auch drei Jahre lang warten, weil wir in der Toskana, ich war glaube ich, ich hatte einen concorso dazugemacht. Ich war die zwölfte in dem Ranking, sagen wir mal so, und in der ganzen Toskana, du denkst, oh, es gibt zwölf frischgebackene Deutschlehrerinnen, die werden wohl gleich angestellt. Nein, ich musste drei Jahre warten, bis ich eine feste Stelle hatte, also. Und das in der Toskana, also in einer Region, die im Prinzip auch mit Tourismus, also sehr viel auch mit Deutsch, arbeitet. Das war Anfang der Tausender, der Zweitausender Jahre, dann hat sich das Ganze so ein bisschen beruhigt und etabliert, und die jetzige Situation, würde ich sagen, es stagniert.

35 **IP6:** Also es gibt keine Besserungen in Sicht, aber ich glaube nicht, dass man mehr, also schlimmer als jetzt kann es nicht mehr werden. Es ist jetzt schon so, dass viele scuole medie, zum Beispiel die, wo meine Tochter, wohin meine Tochter geht, schon gar kein Deutsch, ab nächstes Jahr kein Deutsch mehr anbieten werden. Also meine Tochter und ihre Klasse, das ist die letzte, sozusagen die letzte Runde in dieser scuola media, das hat dann auch Konsequenzen bei uns in der Oberstufe. Meine Schule führt eine sehr strikte Politik, die zum Teil auch mit der Präsenz, mit meiner Präsenz und mit der Präsenz auch meiner älteren Kollegin, die leider dieses Jahr in Rente geht, zu tun hat. Also wir haben immer sehr viel dafür gekämpft. Wir haben auch sehr viel dafür gemacht, zum Beispiel Austausch organisiert, Erasmusprojekte, Praktika in Deutschland und so weiter, alles auf freiwilliger Basis. Also wir haben wirklich sehr viel gearbeitet, dafür haben wir aber eine gewisse Prestige gewonnen, um zu sagen, ihr, beziehungsweise der Schulleiter, ihr müsst uns sichern, dass jedes Jahr, egal welche Schüler sich für diese Schule interessieren, dass wir jedes Jahr zumindest zwei prima Klassen Deutsch haben. Das ist eine sehr strikte ...

36 Jetzt kein Problem, also was ich sagen wollte, unsere Politik ist so, dass wir im Anmeldeformular wirklich, also es steht ganz fest auf dem Anmeldeformular der Schule, so dass die Eltern, die Familien, das sofort zu lesen bekommen, da steht einfach drauf, dass die Wahl der zweiten Fremdsprache nicht gesichert ist. Das heißt, sie können meinetwegen auch Spanisch ankreuzen, wenn sie nicht zuerst kommen und die Spanischklassen zu sind voll sind, dann werden sie automatisch in die Deutschklassen weitergeleitet und das führt hinzu, dass, sagen wir mal so, wir haben zwei bis drei Primärklassen mit Deutsch als zweite Fremdsprache. Ich würde sagen, davon hat vielleicht ein Drittel wirklich Deutsch gewählt, also Deutsch lernen wollen und der Rest besteht aus Schülern, die wahrscheinlich erstmal so Spanisch in der scuola media oder Französisch haben und irgendwie eben keinen Platz im Prinzip bekommen haben. Also das ist ein sehr einflussreicher Schritt der Politik. Der wird bei uns aber problemlos von der Schulleitung durchgeführt und es entstehen keine Tragödien.

37 Wir erzählen das auch immer im Orientamento, eine Sprache ist genauso wie eine andere, man muss sich nicht gleich umbringen, wenn man kein Spanisch bekommt und ansonsten in die Deutsch sezioneweitergeleitet wird. Und

deswegen, die ersten Monate, ich hatte das auch dieses Jahr wieder, ich hatte 23 Schüler in der ersten Klasse. Ah, ich wollte Spanisch, ich hab Deutsch, okay dann sprich mal ein bisschen mit mir und sag, du wirst sehen, du wirst was Neues lernen und dann geht die Sache von selbst. Also manchmal mehr ein Problem der Familien als der Schüler selbst. Sie wissen selber nicht, was sie da machen. Also insofern, das ist eine ja, wie gesagt, das ist eine Politik, die hat uns selber wirklich, ja zum Glück zum Erfolg geführt, aber die meisten, die meisten Schulen, die meisten Schulleitungen haben Angst vor den Familien, beziehungsweise sie bieten halt das, was die Familien wollen oder verlangen. Das ist ein bisschen das, was ich Supermarktpolitik nenne. Das heißt, die Familie geht in den Supermarkt und kauft ein, was sie kaufen will, anstatt zu sagen, wir haben das und hier ist es so wie es ist. Es hat seinen Grund, man kann tausende von Gründe geben, warum natürlich Deutsch wichtig ist, und das habe ich auch jahrelang gemacht, im Orientamento. Das klappt trotzdem nicht, wenn die Leute es nicht wollen, ne, und deswegen gibt es Schulen, die sagen ,ne, viel zu viel Probleme, viel zu viele Diskussionen, aber der Witz ist nämlich in der Schule meiner Tochter. Wie gesagt, nächstes Jahr gibt es keine Deutschklassen mehr, die tedesco machen, trotzdem gab es zumindest zehn Familien, die sich für Deutsch entschieden haben und ihre Kinder gerne beim Deutsch angemeldet hätten. Also das heißt, diese zehn Eltern sind im Prinzip zurückgewiesen worden und das ist das Perverse dabei, warum muss es so sein, warum können nicht zehn Eltern zurückgewiesen werden, die sich für Spanisch entschieden haben.

38 Also an sich ist die Idee total blöd, aber das hat wirklich mit, Feigheit nenne ich das, und Faulheit der Schulleitung zu tun. Und gerade zum Beispiel an einem Gymnasium käme bei mir sowas überhaupt nicht in Frage. Also Deutsch ist eine wahnsinnig wichtige Kultursprache, also wir haben hier zwei erste Spanischklassen, zwei erste Deutschklassen, zwei erste Französischklassen, wenn die eine voll ist, dann geht euer Kind in die andere und Schluss, aus. Also man redet, ich habe selber ein sprachwissenschaftliches Gymnasium besucht und weiß, alle Sprachen haben dasselbe Recht zu existieren und das darf nicht davon abhängig sein, was ein Vater oder eine Mutter über welche Sprache denkt, sondern das hat die Schule zu bestimmen, je nach Bildungsplan und da gibt es für mich, gäbe es für mich keinen mehr, aber nur wenige, wenige, wenige Schulleitungen sehen das auch so.

39 I: Okay, alles klar. Interessant, was sich hinter dem Vorhang, was nicht geht, okay und wir haben vorhin schon gesprochen über die positiven Faktoren, wie sich die auf Sprechmotivation auswirken können. Was sind deiner Meinung nach Faktoren, die sprechhemmend wirken können oder vielleicht sogar wirklich für eine Sprechangst verantwortlich sind?

40 IP6: Aha. Ja, da kommen natürlich charakterliche Eigenschaften. Also es gibt Schüler, die einfach grundsätzlich schüchtern sind, ja auch kulturell bedingt. Also ich merke schon bei unseren Chinesen zum Beispiel, ihr Schulsystem sieht vor, das sind nur schriftliche Klausuren, egal in welchem Fach, und das Sprechen ist, würde ich sagen, fast verboten beziehungsweise tabu. Du sprichst nicht mit dem Lehrer, der Lehrer ist die Autorität schlechthin, er sagt dir, was du zu tun hast, und du erledigst deine Aufgabe. Und wenn wir, also wie gesagt, das ist in Prato sehr interessant, also auch soziologisch, wenn wir mit 15, 16, 14-jährigen Chinesen arbeiten, die vielleicht seit drei, vier, fünf Jahren in Italien sind, oder selbst die, die hier geboren sind, aber sehr viel auch an der chinesischen Schule waren, sie besuchen die chinesische Schule am Wochenende, sie haben natürlich dieses mentale, dieses System schon verinnerlicht und dann ist Sprechen, interaktives Lernen, also Paarbeiten schon sehr, sehr mühsam für sie beziehungsweise fast ein Schock. Sie haben manchmal keine, keine Lust dazu,

41 Nicht nur, dass sie nicht können, sondern sie wollen es auch nicht, für sie ist das manchmal sogar quasi eine, ja würde ich sagen fast eine physische Vergewaltigung, wenn man sie unbedingt zum Sprechen bringen will. Das sind die wenigsten, zum Glück, aber es gibt immer wieder welche und da muss man natürlich einerseits das ein bisschen respektieren, einerseits werden sie auch in den anderen Fächern mündlich geprüft und deswegen muss man immer wieder neu starten, vom Kleinen, vom Wenigen immer wieder ein bisschen mehr verlangen und wenn es nicht kommt, dann gibt es natürlich auch Konsequenzen. Man kann das nicht einfach so akzeptieren, aber natürlich am Anfang muss man das schon verstehen, also wie gesagt, persönliche Faktoren, charakterliche. Wir sind kein Sprachgymnasium, die Leute kommen nicht zu uns, weil sie Fremdsprachen lernen wollen. Das kommt hinzu, es ist ja natürlich etwas anderes, wenn ich an einem Sprachgymnasium bin, wo die Leute sich extra dafür entschieden haben.

42 Da würde ich natürlich etwas Anderes von ihnen erwarten und verlangen ... die Schüler, die zu uns kommen, kommen wegen BWL, also sie wollen später, was weiß ich, Bürokaufmann, Bürokauffrau oder sonst was werden. Aber nicht unbedingt Sprachen, Fremdsprachen lernen, das muss ich natürlich auch respektieren, also haben manche einfach auch kein, wirklich kein Ur, kein Talent und das muss man auch irgendwie berücksichtigen. Und dann gibt es natürlich auch diese Hemmschwelle, also sie haben grundsätzlich relationale Schwierigkeiten untereinander und das Sprechen einer Fremdsprache ist noch ja, ein schwieriger Moment, der noch hinzukommt. Das heißt, sie haben schon Schwierigkeiten, miteinander auf Italienisch zu kommunizieren, geschweige denn eine Fremdsprache zu sprechen und

miteinander sogar ein kleines Gespräch zu führen? Das ist sicherlich auch ein bisschen ein Generationsproblem, das uns Lehrer nicht hilft, also im Vergleich zu früher sind sie, ich will jetzt nicht billige Soziologie machen, aber sicherlich diese Generation rund um Social Media, sie sind abhängig und eine andere Art von sozialer Kommunikation gewöhnt. Wir haben wahnsinnig viele soziale Kontakte, aber sie reden viel, viel weniger als früher miteinander.

43 Wenn ich darüber nachdenke, wie viele Telefongespräche, richtige Telefongespräche wir geführt haben, sie führen heute nicht so viele Telefongespräche, sie chatten oder sie spielen miteinander, sie machen (unv.), aber sie spielen und chatten, aber wirklich sprechen, also kaum. Deswegen ist es sicherlich auch ein bisschen ein Faktor, auf den ich natürlich keinen Einfluss haben kann. Das muss ich im Auge behalten. Und klar, immer wieder versuchen, wie gesagt, mithilfe einer Struktur, da komme ich auf das, was ich am Anfang gesagt habe, ich darf mich nicht darauf verlassen, dass sie von selbst irgendwie ein Gespräch organisieren und gestalten oder eine Sprechaktivität komplett allein managen. Also im schlimmsten Fall, bei den ganz schönen Fällen sage ich einfach okay, Mädels und Jungs, ihr lernt jetzt dieses Gespräch, diese Interaktion auswendig, könnte ich das noch mal hören. Das ist natürlich ein Trauerspiel, denn kein Mensch spricht, was spricht das aus, was man auswendig gelernt hat, aber im schlimmsten Fall okay, dann lernst du die Rolle A, dann lernt er die Rolle B auswendig, mit geschlossenen Augen und dann wird das gespielt. Das ist aber bei mir wirklich die allerletzte Lösung.

44 I: Ja, ja, aber irgendwie muss es gehen. Und ja, also das ist eine Methode von dir, aber was sind allgemein Methoden oder Aktivitäten, die du verwendest, um Schüler zum Sprechen zu bringen oder zu aktivieren?

45 **IP6:** Also besondere Aktivitäten zum Sprechen. Also ich nehme normalerweise ein Thema, wir hatten jetzt zum Beispiel in einer seconda Orientierung in der Stadt. Da gab es natürlich die Lektüre im Buch mit entsprechendem Wortschatz. Aber ich habe ihnen einen papiernen Stadtplan in die Hand gedrückt, wirklich aus Papier, nicht Google, handfest, so handfest, ne, das habe ich sogar hier vielleicht, aber gut, du kennst das ja, also sowas ist super, ja. Das ist ein Stadtplan, das ist auf Italienisch und für die Touristen gedacht, vom Zentrum von Prato, und alles auf italienisch und jetzt mussten sie erstmal auf dem Stadtplan alles ins Deutsche übersetzen, was sie konnten. Jede Stadt ist anders natürlich, also das hat auch damit zu tun, dass sie keine Ahnung haben von der Stadt, in der sie leben, das sind also weitere Kompetenzen, ja, und dann habe ich einfach gesagt, ich bin hier am Bahnhof, ich bin gerade neu in Prato, stehe hier am Bahnhof, bin Tourist und habe Hunger. B möchte ein Eis kaufen, C brauche ein Hotel, D muss Medikamente irgendwo kaufen und ich will halt mal ein bisschen Musik hören, wohin schickt ihr mich? Also bitte Wegbeschreibung aber auch Orte finden, also Apotheke, ein Café, wo ihr wisst das Musik live gespielt wird.

46 Also das heißt, sie müssen sich Gedanken erstmal darüber machen auf Italienisch, und das sagen sie paarweise erstmal in der Klasse, dann habe ich das Ganze wiederholt. Also ich habe natürlich die Paare erstmal sprechen lassen und dann habe ich das Ganze aber wiederholt von neu, also von null an sozusagen. Ich habe bei jedem gesagt, okay, ich will jetzt in die Messe. Gibt es hier eine Kirche? Und dann musste er mich führen durch den Stadtplan und die Aufgabe war neu, also war nicht die, die ich schon, also irgendwie habe ich die Karten gemischt und auf die Art und Weise haben sie zweimal gesprochen, einmal in dieser Fahrsituation, die sie vorbereitet hatten und das andere Mal. Und das wurde natürlich auch repariert. Da wo ich ihnen Fragen gestellt habe, die nicht vorbereitet waren, sondern ganz neu waren, das hat grundsätzlich geklappt. Ich habe zum Beispiel zwei, nur zwei Leute, die eine Ungenügend bekommen haben, also sprich für drei Leute, die eine fünf bekommen haben auf ...

47 Also das ist ein für mich als ein guter Erfolg, dass ich bei fünf hatte und alle anderen waren Befriedigend bis Gut und so ganz, sehr gut doch. Also normalerweise nehme ich ein Thema und eine konkrete Aufgabe. Also ich würde auch gerne zum Beispiel, ich kenne das, was meine Kollegen in Deutschland machen oder in Schweden, ich war eine Woche an einer schwedischen Schule, die führen auch wirklich praktische Situationen, zum Beispiel beim Thema Essen, bringen sie auch wirklich, was weiß ich Messer, Gabeln mit. Und das hat Linda auch versucht, ein bisschen zu machen, da reagieren aber italienische Schüler manchmal ein bisschen skeptisch, weil sie es von der scuola media überhaupt nicht gewöhnt sind. Da wird erst recht nie mit Fremdsprachen gespielt, sondern nur Grammatik, Grammatik, Grammatik angepaukt und das ist ein Grundproblem, das hätte ich vorher auch noch hinzufügen wollen. Zum Thema scuola media. Man hat zwar die zweite Fremdsprache eingeführt, aber man hat nie an der Wurzel der Methodik, nichts gerüttelt, nichts Neues.

48 Und deswegen ist es für uns fast schon zu spät, in der Oberstufe. Die Schüler wollen von dir Grammatik, Grammatik, Grammatik und wenn du ihnen eine Mokka-Kanne bringst und Tassen und sagst, so, jetzt laden wir unsere deutschen Gäste zum Kaffee und Kuchen ein, dann schweigen sie und werden blass, weil sie denken, oh Gott, das soll mir helfen. Und das ist wiederum zum Beispiel an dieser schwedischen Schule, wo meine Kollegin Italienisch unterrichtet, ganz anders, also die Grammatik kommt fast am Ende, und am Anfang gibt es eine richtig praktische Situation, natürlich mit Glossar, sonst ohne Worte keine, keine Sprache, aber das ist eine völlig andere Methodik. Und die kannst du aber

hiernicht brutal anführen, das bringt auch nichts. Also das wäre idealistisch zu sagen, ich stelle jetzt meine Unterrichtsmethode auf den Kopf, denn die Schüler sind nicht darauf vorbereitet und das würde Jahre dauern, bis du sie dazu auch so richtig gebildet hättest und das kann ich, können wir uns wiederum auch nicht leisten, denn wir haben auch bestimmte Aktionen und wir müssen auch im Anklang mit den anderen Fächern gewisse Dinge machen, aber das ist vielleicht das Grundproblem.

49 I: Okay, also dann eher langsam. So ein bisschen ...

50 **IP6:** Mehr langsam, immer wieder, so häppchenweise praktische Arbeiten am Ende einer was weiß ich. Wir hatten zum Beispiel hier bei dieser Orientierung in der Stadt, da war die Grammatik natürlich Imperativ, nehmen Sie oder nimm eben halt die erste Straße rechts, das Thema war Imperativ oder aber Modalverben plus Wortschatz, Gebäude oder Orte in der Stadt und das Sprechen sollte all diese grammatikalischen Sprachelemente kombinieren, aber auch eben Frage, Antwort und etwas draus machen. Also das kann man nur so in häppchenweise finde ich, zumindest in meiner Erfahrung, vorschlagen und dann vielleicht auch auf Ergebnisse hoffen.

51 I: Okay, und auch wie du gemeint hast mit der Sozialform, also das was methodisch gut funktioniert, dann eben in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit wahrscheinlich.

52 **IP6:** Total, total, total. Ansonsten gibt es natürlich immer die, ja, frontal, dass du Fragen stellst und der Schüler antwortet, aber das mache ich natürlich zwischendurch auch nachher immer wieder, meine ich. Nur das, was ich dabei festgestellt habe, ist, dass die Schüler niemals lernen, selbst Fragen zu stellen. Denn es ist viel einfacher, eine Frage zu beantworten als eine vernünftige Frage zu stellen oder korrekte, und deswegen habe ich gerne diese Dynamik, wo sie quasi sich gegenseitig befragen. Und manchmal stelle ich mich auch als oder spiele ich auch eine Rolle, aber nicht unbedingt die Rolle der Erfahrenen, sondern ich bin eine von ihnen und mache halt so ein Gespräch mit einem und dann macht er ein Gespräch mit einer anderen Schülerin und einer anderen Schülerin.

53 I: Okay, also möglichst realitätsnah.

54 **IP6:** Genau, genau.

55 I: Ja, das macht auf jeden Fall Sinn, dass das Aktivieren ...

56 **IP6:** Das war auch beim Arzt, das war auch ganz lustig. Wir haben versucht, haben einen Stuhl genommen und dann der eine war der Arzt und die andere war die Patientin oder andersrum, und dann kam sie rein, guten Tag, wie geht es Ihnen heute und das Thema war Körperteile, Krankheiten, sich nicht wohlfühlen, mir tut es das weh. Wir hatten gerade Dativ gemacht und das hat auch praktisch, das hat wirklich geklappt, sie haben das zu zweit gespielt. Wir nehmen es manchmal auf, in Form von kleinen Audiofiles, aber ich mache es immer weniger gerne, weil wir auch tausende von Datenschutz-Geschichten haben, weißt du, Bürokratie. Videos sind bei uns sowieso ein heikles Thema. Also ich vermeide sie, ich lasse das quasi dann viel mehr so vor sich gehen. Es bleibt keine Dokumentation, aber sie spielen also ein bisschen Theater, das ist immer gut, überhaupt, also Theater ist eine gute Sache. Und so Audioclips, das war halt, oder wenn es halt dann doch vorkommt, dass sie sich zu Hause aufnehmen.

57 Genau, das haben wir auch mit Linda immer gemacht. Immer wieder Audioclips, wo sie zum Beispiel ein Denkmal ihrer Stadt vorstellen mussten und ihr Lieblingslokal, irgendsowas, das haben sie auf Videoclip gemacht, auf Audioclip. Gemacht zu Hause und dann auf classroom aufgeladen. Aber das ist zum Beispiel auch das Problem. Wer hört dieses Audio, bei der ganzen Klasse gibt es welche, die fangen an zu lachen, weißt du, und dann kann es manchmal ein bisschen frech werden und hemmend, dann hast du genau den Gegeneffekt. Den du nicht haben wolltest. Manche finden das ganz toll, ihre eigene Stimme noch mal zu hören, oder aber ich sage okay, dann höre nur ich die Clips und die Klasse hat aber nichts davon, deswegen bin ich immer sehr ... also ich mache das schon, weil ich weiß, dass es für die Schüler immer toll ist. Weißt du so ein Handy in die Hand und sich aufzunehmen, das machen sie tagaus, tagein mit ihrem Handy, aber für mich ist das Ergebnis dann schwer verbreitbar, weißt du, irgendwie weiter damit, dann zu arbeiten.

- 58 I: Ja, das macht eh Sinn.
- 59 **IP6:** Also das ist meine Erfahrung. Es gibt bestimmt, heute die positiven Erfahrungen habe ich meinerseits ja, aber mit Vorsicht, also es ist keine, weißt du, so Wunderlösung, die es gibt, man muss immer wieder testen.
- 60 I: Ja und sicher klassenspezifisch, wie alle Dinge.
- 61 **IP6:** Genau.
- 62 I: Genau. Und hast du auch den Eindruck, dass manche Schüler Strategien nutzen, um selbst so ihre Sprechmotivation oder ja, sich selbst mehr zu trauen, mutiger zu sein und zu sprechen?
- 63 **IP6:** Ich denke wenige, wenige, aber manche schon. Ich habe gerade so ein Beispiel vor den Augen, so Mädchen. Doch, also manche, die manchmal sehr scheu waren und irgendwie vielleicht auch keine Lust hatten. Sie sind doch ein bisschen auf den Geschmack gekommen und sie zum Beispiel ... aber die traditionellen Techniken, die mir empfohlen wurden vor X Jahren, wie zum Beispiel vor dem Spiegel zu sprechen oder solche, das machen sie nicht. Das machen sie nicht. Also dieses eine Mädchen hat mir erzählt, sie wird, sie hat sich damit geholfen, dass sie laut gelesen hat, dass sie sich aufgenommen hat, ihre Stimme aufgenommen hat, ja, das hat sie mir gesagt, dass sie also diese für sich aber nicht als Hausaufgabe von mir, dass sie sich aufgenommen hat und dass sie laut, immer mehr laut, zum Beispiel aus dem Buch, aus den Hörübungen laut in ihrem Zimmer, Deutsch laut vorgelesen hat. Und dann hat sie quasi, ja Vertrauen in ihre eigene Stimme, in ihre eigene Fähigkeit gewonnen. Aber das ist ein Sonderfall, ich glaube, sie reflektieren zu wenig. Das ist vielleicht eine Frage, die man einem Universitätslehrer oder Lektor an der Uni stellen sollte. Reflektieren zu wenig über ihre eigenen Strategien oder ermöglichen. Wir sind diejenigen, die ihnen Strategien vorschlagen. Die Frage ist, ob sie sie dann akzeptieren, aber ich glaube, die Selbstreflektion ist sehr, sehr, hält sich sehr in Grenzen.
- 64 I: Und schlägst du auch Strategien vor?
- 65 **IP6:** Ja, zum Beispiel solche, dass man sich eben, dass man viel mehr liest, dass man schreibt, dass man Zettelchen macht, dass man, ich gebe ihnen immer wieder Mindmaps oder Webseiten, Online-Übungen. Es gibt immer wieder, je nach Thema, je nach Situation, gebe ich immer wieder ein paar Tipps, aber auch das wird nur manchmal gemacht. Oder auch nicht. Ich habe vorher zum Beispiel sehr viel mit Jamboard von Google, in diesem Google Suite gibt es eine ganz stupide Jamboard mit Post-It-Funktion. Praktisch, es ist das Post-It Prinzip, also mit farbigen Klebezettel, Post it, nur halt online elektronisch, also ganz einfach zu benutzen und damals haben viele von meinen Schülern so richtige wunderbare Jamboard mit diesen Post Its, gelb, rot blau und da war blau nur für Substantive. Was weiß ich, bei einem bestimmten Thema? Wir hatten einmal das Thema Umwelt, da haben sie ganz viel mit Post-It Vokabeln auswendig gelernt oder sogar einmal haben wir ein Pro und Contra, also Stichworte für eine Diskussion, für eine Debatte, aber ich merke, inzwischen gibt es theoretisch bessere, noch bessere Technologien und sie benutzen es wiederum immer weniger. Also zum Beispiel genauso wie online Materialien. Also im Prinzip kannst du tausende von Videos finden, sage ich ihnen auch, die ihnen dieselben Dinge erklären, wie die Lehrerin. Es würde reichen, wenn sie sich die Videos ansehen würden, dann würden sie mit der Lehrerin nur Spaß haben können und spielen, das machen sie aber nicht, also. Wiederum Strategien, die super gut sind für Leute, die bereit sind, auch selbst alleine autonom, autonom quasi zu lernen, um dann in der Klasse, in der Klassensituation das auszuüben. Aber das ist in der Schule nicht der Fall, sie erwarten von dir, dass du ihnen was servierst, sozusagen die eigene CD müsste da sein. Bitte, die eigene Initiative müsste da sein.
- 66 I: Genau, genau das ist, das fehlt total. Ja, das ist hier nicht anders und wie und wann gibst du Rückmeldung, wenn sie sprechen?
- 67 **IP6:** Am Ende. Manchmal am Ende der Übung, manchmal leider, das ist mein Problem, ich rede zu viel, das hast du

vielleicht auch schon gemerkt, also manchmal kann ich mich nicht zurückstellen und unterbreche zwischendurch, wenn ich ganz grobe, brutale Sachen höre, wirklich verletzend Sprachfehler, und zwar deswegen, weil ich möchte, ich möchte es vermeiden, dass sie den Fehler aufnehmen. Also das ist für mich sehr gefährlich, manche lernen wirklich vom Hören. Merken sich irgendwie einen Satz und denken okay, dann, ich sag das so und der Satz ist vollkommen falsch. Also wenn solche Situationen vorkommen, dann unterbreche ich sofort und sagen halt, halt, sagen wir es noch mal anders, weil ich diese Fehlerrückmeldung partout vermeiden möchte. Aber wenn es natürlich um kleine Fehler geht, das ist normal, das ist normal. Aber wenn ich wirklich was Grobes höre, was für mich zu viel ist, dann unterbreche ich und ansonsten gebe ich immer Feedback am Ende. Also ich versuche im Prinzip wie beim B1-Zertifikat, dass man das Ganze erst mal hört, egal wie lang, wenn. In zwei, drei Minuten bei so einem kleinen Gespräch, dann hört man das bis zum Ende und dann sagt er, okay gut, hier und da und dies und jenes oder ich frage manchmal auch nach der Klasse, habt ihr, wie fandet ihr das oder habt ihr alles verstanden oder worüber haben die beiden, was haben die beiden je nach Thema, auch frage ich in der Klasse nach einem Feedback, aber ich muss mich manchmal wirklich schwer zurückhalten im Gespräch, klar. Ich mache das aber wirklich, wenn ich es für notwendig halte.

68 **I:** Und gibt es auch Feedback auf alle Faktoren des Sprechens, also eh Aussprache, aber auch, ob sie die richtige Grammatik gewählt haben, wie flüssig sie sprechen? Oder gibt es da einen Aspekt, der für dich besonders wichtig ist?

69 **IP6:** Also im Prinzip bei der Oberstufe, quarta und quinta gibt es Feedback über alles, in der prima und seconda bin ich ein bisschen kulanter, was die Aussprache angeht, weil ich möchte sie auch nicht zu sehr bremsen. Also ich möchte, dass sie, wenn sie schon mal das Vokabular gelernt haben, die Worte und natürlich auch ein bisschen die Intonation, also man sollte schon erkennen, ob es sich um eine Frage oder um eine Antwort handelt, bin ich bei der Aussprache ein bisschen, also ich sag mal so lockerer, weil sonst würden sie wirklich Angst haben, den Mund aufzumachen. Und das möchte ich erstmal nicht.

70 **I:** Okay ja, also, und allgemein wie gestaltest du eine positive Atmosphäre, dass Schüler sich trauen, Deutsch zu sprechen? Als o hast du vielleicht spezifische Rituale, oder ja, hast du irgendetwas, wie du versuchst, dass du die Schüler, sich trauen zu sprechen und da keine Hemmungen entstehen oder ist das sehr individuell auf die Person dann zugeschnitten?

71 **IP6:** Es wird schon ein bisschen, also individueller. Ich kenne sie, wenn ich sozusagen mit ihnen rede, dann stelle ich mich individuell auf jeden Schüler ein, ich bewege mich auch ständig in der Klasse, ich sitze nie am Schreibtisch. Deswegen ist es für mich eine Stunde, ich bin ständig in Bewegung, versuche sie wirklich immer wieder, auch manchmal auch auf noch körperlicher Nähe, also jetzt nicht, dass ich sie bedrohen würde, aber wirklich auf sie zugehe, das mache ich schon und deswegen, auf die Art und Weise habe ich das Gefühl, dass ich sie manchmal einfach dazu zwingen zu sprechen. Da gibt es ja, aber es ist ein sanftes, hoffe ich zumindest, Zwingen, indem ich mich wirklich wie in einem privaten Gespräch zu zweit und dann aber versuche ich, diese Situationen vorzubereiten, indem ich ihnen sage, okay, jetzt macht ihr das erstmal zu zweit oder bespricht das unter euch und dann komme ich oder ihr erzählt oder ihr sprecht im Gespräch vor mir. Also ich versuche das Ambiente wirklich zu bewegen, manchmal auch, indem ich Plätze verteile, andere Paare bilde und wie gesagt, mich selbstständig in Bewegung halte, wenn es um das Sprechen geht natürlich. Wenn ich irgendwelche Grammatik oder sonst was mache, muss ich an die Tafel oder sonst was gehen und stehen oder schreiben, aber gerade die Sprechsituationen, die führe ich immer in ständiger Bewegung und ja, ja, niemals sitzen, das kann ich nicht. Das ist auch für mich unmöglich, ja.

72 Genau, und dann auf Feedback, weißt du, das ist manchmal einfach nur ein Lächeln irgendwie, oder ein Nicken. Das das ist normalerweise besser, also zumindest für mich, von meiner Erfahrung aus. Viele Kolleginnen lassen zum Beispiel die Schüler an sich an den Lehrertisch kommen, und ich muss es immer erstmal, muss es immer in der Gruppe sein, aber trotzdem so persönlich, dass ich auch wirklich mich bewege und vom Einen zum Nächsten gehe und sage, ach was hast du gestern gemacht, wir haben gerade, was weiß ich, Perfekt gemacht und dann gehe ich zu Maria und sage, oh Maria, guten Tag, wie geht's, was hast du gestern gemacht, wie hast du das Wochenende verbracht und dann bekomme ich vielleicht einen oder zwei Sätze von Maria, dann gehe ich zu Mario. Aber sie fühlen sich, ich sag mal so, ich lasse sie nie in Ruhe, ich bringe sie zum Sprechen.

73 Weil es gibt keine codierte Situation, sondern wir wissen, die Lehrerin kann jederzeit zu mir kommen und eine Frage stellen, ohne dass es aber gleich eine Bewertung gibt. Aber es gibt immer wieder Plus und Minus. Die verteile ich oft und dann steht auch wenn jemand schweigt oder sich weigert. Auf Dauer signalisiere ich das mit einem Minus, dass sie natürlich, das kennst du ja durch den registro elettronico die dann auch sehen können. Das hilft, wenn sie mal ein Plus

bekommen, dann sind sie schon auch, das ist immer etwas, was mit Sprechen zu tun hat, also mit Teilnahme im Sinne von Reaktion, Interaktives, also nicht mit, ich lasse sie nie an die Tafel, zum Beispiel übersetzen oder sowas machen. An einem Gymnasium wäre es natürlich auch ein bisschen anders, es kommt natürlich auch auf die Schule an, welche Schwerpunkte und Ziele die hat.

74 **I:** Genau, sehr spannend also. Körpersprache habe ich da noch nie gehört als Aspekt, aber das macht natürlich sehr viel Sinn, also sehr spannend. Genau, jetzt wäre ich mit meinen Fragen eher am Ende, außer möchtest du noch irgendetwas ergänzen, was dir im Zusammenhang mit Sprechen einfällt, was du vielleicht noch nicht erwähnt hast?

75 **IP6:** Ich hätte eine Kritik an dem Verlagswesen, ja. Also sie stellen ab und zu wirklich so Videos oder Fotos aus der, sagen wir mal deutschsprachigen Welt, die sowas von uninteressant und uncool sind, dass ich wirklich denke, mein Gott, muss das so sein, also wenn die das mit den Büchern vergleichen, die meine Spanisch- oder meine Französisch- Kolleginnen benutzen, die sind viel, weißt du, so poppiger, irgendwie viel cooler. Also ich muss nicht unbedingt, wir hatten das extrem, zum Beispiel, bei einem Buch, das letzte, das ich benutzt habe, inzwischen nicht mehr. Wir hatten einen Podcast. Also sie wollten das so ein bisschen modernisieren, und sie dachten ja, Podcast ist also der letzte Schrei und dann, das waren zwei Mädchen und Jungen, die miteinander sprachen und das dritte Wort, was in diesem Podcast kam, war scheiße, also wenn das Modernisierung ist, kann es mir erspart bleiben, denn Schimpfworte können sie auch selber auf der Straße lernen. Okay, und das war wiederum zu doof. Also ich meine du hast eine gute Idee, du denkst an den Podcast und dann machst du es halt schlecht, also irgendwie ist es schwer, in den italienischen Schulen. Wir brauchen Lehrbücher, die Schüler wollen ihr Lehrbuch, weil es für sie wie einen Felsen ist bei der Brandung, aber diese Bücher sind gerade beim Fach Deutsch immer super langweilig in der Aufmachung, die Inhalte okay. Die Inhalte sind ja dieselben bei allen, auch in Spanisch und Französisch machen sie Körperteile und Orientierungen. Erstaunt bin ich aber über unsere Fotos, unsere Videos. Ich hatte einmal ein Video über Wählen vielleicht, aber gerade über Berlin, wo sie alte Leute interviewt haben, alte Leute, und ich kann dieses Video in einer Klasse von 15-Jährigen präsentieren oder auf dem Markt einkaufen, auf dem Markt besser, cool einkaufen. Dann kommen die alten Leute, die etwas für ihre Gruppe einkaufen wollen. Dabei ist es in unseren Lehrwerke, also es ist noch nicht angekommen, dass man ein bisschen, sexy, sag ich mal, das machen sollte. Deswegen freuen wir uns auf die Fremdsprachenassistenten, das ist dann über euch, bringt uns auch neue Ideen, neue Materialien, das hat auch Linda ganz toll gemacht und die Bücher sind zu langweilig.

76 **I:** Ja super. Also das mit den Sprachassistenten freut mich natürlich zu hören, das mit den Büchern natürlich nicht, das erlebe ich mit unseren Büchern an der Schule auch so. Also wir haben verschiedene bei den Klassenstufen. Sie probieren gerade neuere einzuführen, vom Verlag Zanichelli, und genau da ist der Großteil eigentlich jetzt viel mehr zufrieden, die haben auch sehr gute online Angebote, aber so, ich mein, ich schätze mal, dass wir unterschiedliche Bücher haben wegen dem Schultyp, aber die alten, das waren die Linearbücher und die werden von allen Seiten kritisiert, ja.

77 **IP6:** Schrecklich ja, okay, aber man kann sie nicht sozusagen ganz streichen, das ist ja der Punkt, ja. Man muss ja trotzdem ein Lehrbuch haben.

78 **I:** Aber vielen, vielen lieben Dank.

- 1 **I:** Ja also, es geht um deine Erfahrungen, um deine Meinungen zu dem Thema, genau, ja, wenn du bereit bist, können wir eh gleich starten. Also ich habe acht Fragen vorbereitet und es wird circa eine halbe Stunde dauern schätze ich und genau, also das Interview wird aufgezeichnet und ich werde es dann im Nachhinein transkribieren und danach wird dann auch die Audioaufnahme wieder gelöscht und du kannst aber auch jederzeit mir schreiben, wenn du doch nicht möchtest, dass deine Daten verwendet werden. Aber sie kommen auf jeden Fall anonymisiert in der Arbeit vor. Also es werden keine Namen genannt. Genau und, ich sammle eben aktuell Daten für meine Masterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Und möchte untersuchen, wie man die Sprechmotivation, die Sprechbereitschaft von Schüler im Fach Deutsch in Italien fördern kann. Eben weil ich jetzt als Sprachassistentin arbeite, und das ist halt ein Thema, was immer wieder auftaucht.
- 2 **IP8:** Alles klar, aber rede doch mal kurz was über dich. Woher kommst denn du, seit wann bist denn du in Italien?
- 3 **I:** Also ich komme aus Österreich und ich bin jetzt seit letzten Oktober hier. Eben an derselben Schule wie auch die X, also sie ist eine Mentorin von mir. Genau, das Programm dauert acht Monate, also jetzt nächsten Samstag fahre ich wieder nach Hause, genau und ja, habe zehn Klassen, eben vier davon mit der X, genau und auch alle möglichen Sprachniveaus und mir fehlt an der Universität nicht mehr viel, also ich muss nur noch meine Masterarbeit schreiben, und ich studiere allgemein auf Lehramt Deutsch und Englisch in Wien, ja. Und während ich halt hier war, habe ich mir gedacht, eigentlich sollte ich diese Chance gleich nutzen, weil ich hier so eine besondere Situation habe zum Forschen, genau und so war das dann für mich und ja, möchte halt jetzt noch die Gelegenheit nutzen, dass ich auch alles für die Masterarbeit sammeln kann, die ganzen Daten genau. Ja und genau, dann frage ich auch dich gleich, wenn du mir einen kurzen Überblick geben kannst. Also du unterrichtest in Italien welche, welcher Schultyp, welche Klassen?
- 4 **IP8:** Also ich bin seit vier Jahren jetzt am liceo (unv.) in Perugia. Das ist ein Gymnasium mit drei verschiedenen Richtungen. Eine davon ist das Neusprachliche Gymnasium, wo ich tätig bin, auch nur in diesem Zweig wird Deutsch unterrichtet und wir haben eine Deutschklasse pro Jahrgang. Es gab auch schon mal zwei Deutschklassen, aber in den letzten Jahren ist die Einschreibung stark rückgängig, weil unser Sitz ein vorläufiger Sitz ist. Der aktuelle Sitz wird renoviert. Und auch, weil wir Deutsch nur als eine Wahlfremdsprache haben, und das ist die dritte Fremdsprache. Die Schüler können also nur zwischen Spanisch und Deutsch entscheiden, müssen natürlich Englisch und müssen auch Französisch belegen. Das schränkt so die Wahlmöglichkeiten der Schüler ein und deswegen habe ich aktuell sehr kleine Klassen, also noch eine fünfte. Da sind 28 Schüler, die ist sehr groß, aber die kleinste Klasse hat zwölf Schüler. Das Arbeiten ist natürlich super in solchen kleinen Klassen, aber für alles andere ist es nicht gerade förderlich. Auch für Organisationen von Reisen und so weiter.
- 5 **I:** Ja, und grundsätzlich natürlich auch schade, wenn da vielleicht auch dadurch vielleicht die Motivation für Deutsch zurückgeht, aber ich denke also, was ich bis jetzt gehört habe in den anderen Interviews, das ist sehr verbreitet in Italien oder vielleicht auch gerade in Europa. Und welche Levels hast du dann also?
- 6 **IP8:** Von der ersten bis zur fünften alles.
- 7 **I:** Okay, also von A1 bis ... geht das dann bei euch bis B2 oder B1?
- 8 **IP8:** Es gibt Schüler, die kommen auf B2 Niveau. Es gibt auch manche Schüler, die kommen sogar auf C1 Niveau, die sehr begabten, aber das was ich bisher, den höchsten Level bei vier, fünf Schülern in der Klasse war B2 und sie haben auch die Zertifizierung abgelegt.
- 9 **I:** Ja, okay, also vom Goethe-Institut okay, alles klar. Und du bist die reguläre Deutschlehrkraft von ihnen.
- 10 **IP8:** Genau. Und ich habe ja eine Österreicherin, die als Assistentin bei mir arbeitet, auch eine Wienerin.

- 11 **I:** Ah okay, dann liebe Grüße, auch wenn sie mich nicht kennt, okay und und du bist aber auch ursprünglich nicht aus Italien, schätze ich sehr stark.
- 12 **IP8:** Nein, Deutschland. Also um genau zu sagen aus der DDR, aus der ehemaligen DDR, aus Thüringen. Und ich lebe seit 2001 in Italien, lebe und unterrichte hier.
- 13 **I:** Okay alles klar, und das ist wahrscheinlich sehr individuell anders, aber im Allgemeinen, wie schätzt du die Sprechbereitschaft, die Sprechmotivation von deinen Schülern ein?
- 14 **IP8:** Allgemein nicht schlecht, es kommt ein bisschen auf das Alter an, es kommt auf die Motivation der Schüler an und es kommt auf die Aufgabentypen an, die man den Schülern gibt. Also mein Steckenpferd ist handlungsorientierter Unterricht, Und da sind die Schüler schon bereit zu sprechen und mitzumachen. Also es kommt auf vor allem auf die Aufgabenstellung an, welche Redemittel gebe ich ihnen mit, wie gut sind sie auf bestimmte Aufgaben vorbereitet. Also es muss gut vorbereitet sein, damit ein gutes Gelingen möglich ist.
- 15 **I:** Okay, verstehe, also wie viel Wert legst du auf das Sprechen in deinem Unterricht, jetzt auch im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten wie Hören, Lesen?
- 16 **IP8:** Ja, eigentlich sehr viel, weil das das Wichtigste ist. Also wir wollen kommunizieren in der Fremdsprache und ich versuche auch, es kommt auch ein bisschen auf die Klassen an, aber ich versuche, in den Stunden praktisch nur Deutsch zu sprechen. Die Grammatik erkläre ich manchmal auf italienisch, aber ich versuche, den Unterricht so, also im Unterricht wirklich so viel wie möglich Deutsch zu sprechen, und das erhöht natürlich auch die Bereitschaft bei den Schülern, dann auch Deutsch zu sprechen.
- 17 **I:** Ja, okay, ja, das macht Sinn. Und was ist so das ungefähre Ausmaß an Zeit, die du für Sprechübungen verwendest? Jetzt in einer durchschnittlichen Stunde, und machst du wirklich jede Stunde Sprechübungen, oder?
- 18 **IP8:** Also die Stunde ist ja immer mehr oder weniger gleich aufgebaut oder ähnlich aufgebaut. Zuerst gibt es einen Teil, der also, in dem wiederholt wird, einfach das, was wir in der letzten Stunde gemacht haben, und das können natürlich Hausaufgaben sein, aber normalerweise stelle ich schon Fragen zum Tag davor und die Schüler müssen also immer aktiv antworten und auch im Satz antworten. Darauf lege ich viel Wert. Und dann gibt es natürlich einen Teil, in dem was Neues gemacht wird, was oft an Grammatik oder an Wortschatz gebunden ist. Und dann wird das Neue natürlich noch angewandt im Unterricht, und da müssen sie natürlich auch wieder aktiv sprechen.
- 19 **I:** Also aktive Sprechzeit kommt eigentlich in jeder Stunde vor.
- 20 **IP8:** In jeder Stunde ja.
- 21 **I:** Okay alles klar und ist es aber dann schon so, in der zum Beispiel, der fünften Klasse, wo du so viele Schüler hast, dass es dann ein bisschen weniger Sprechzeit gibt, schätze ich, einfach aus praktischen Gründen?
- 22 **IP8:** In der fünften Klasse ist es alles ein bisschen anders, weil da nur Literatur gemacht wird.
- 23 **I:** Okay ja, natürlich.
- 24 **IP8:** Und ein Problem bei den Schülern ist, ich mache natürlich den Wiederholungsteil am Anfang der Stunde und da müssen sie natürlich, da ist der Teil, an dem sie besonders aktiv werden müssen, zum Beispiel die Handlung von einem

Gedicht oder von einem Textauszug nacherzählen, aber das Problem der Schüler ist, dass sie es nicht schaffen, sich adäquat auf die Stunde vorzubereiten. Und deswegen arbeiten immer nur die gleichen Schüler mit. Und ich hab auch versucht, in den letzten Jahren durch Mitarbeitsnoten, einfach die aktive Mitarbeiter im Unterricht zu verbessern. Ja, und sie müssen was sagen, die meisten reagieren positiv darauf. Andere Schüler, die sehr schüchtern sind oder gewohnt sind, im Unterricht nicht zu sagen, denn der italienische Unterricht läuft oft passiv ab, also die Schüler schreiben, der Lehrer referiert so ein bisschen wie an der Uni und sie sind gar nicht zu dieser, also sie sind nicht an diese aktive Teilnahme am Unterricht gewöhnt. Und das muss man so ein bisschen verändern im Unterricht, bei den Sprachen wird das natürlich verlangt, auch meine Kollegen machen das, aber in den anderen Unterrichtsfächern ist das nicht klar, das kommt auf den Lehrer an, ja, dass es immer einen Dialog gibt.

25 I: Ja.

26 IP8: Oft. Es geht nur in eine Richtung, also der Lehrer referiert, die Schüler schreiben aber wie gesagt, ich kann es auch nicht pauschalisieren, es gibt auch Lehrer, die sind ungeheuer engagiert, und da gibt es einen ständigen Austausch und Dialog. Das ist einfach eine Tendenz oder eine traditionellere Zugangsweise.

27 I: Ja, das wollte ich nämlich eh auch fragen, und zwar wie schätzt du die Rolle vom Sprechen allgemein in dem Kontext vom italienischen Fremdsprachenunterricht ein? Also weil, also ich kenne es halt aus dem österreichischen Bereich, da ist eben eh seit der kommunikativen Wende einfach eher der Hauptfokus auf Kommunikation, aber für mich war es halt auch so, dass ich das Gefühl hatte, hier die Schüler, dass sie noch sehr an den Frontalunterricht gewöhnt sind. Also wie schätzt du das allgemein in Italien ein? Was ist da so der Status vom Sprechen im Fremdsprachenbereich?

28 IP8: Ja, im Fremdsprachenunterricht wird schon viel gesprochen und die Schüler haben auch an meiner Schule ein sehr gutes Niveau. Also die kommen in Englisch auf ein C1 Niveau, was man natürlich auch nicht mit deutschen Anforderungen vergleichen kann. Ne, also die Schüler, wenn die bei uns eine B1 Prüfung sehen, dann sagen sie, ah, das ist ja so ungefähr wie C1 oder? In Englisch, und ja, schon mehr frontal. Besonders in manchen Fächern, weil es auch einfach sehr effektiv ist. Ja möglichst viel Wissen in kurzer Zeit zu vermitteln, wenn die Schüler, wenn du mit den Schülern in Gruppen arbeitest, geht ungeheuer viel Zeit drauf und. Die Schüler nehmen das nicht immer ernst. Sie sagen sich, ach, jetzt ist eine Zeit wie beim Video gucken, jetzt können wir uns erholen, jetzt müssen wir nicht zuhören, jetzt ist gerade Pause. Wenn gebüffelt wird, wenn Grammatik vermittelt wird, dann sind sie alle leise. Ja, obwohl sie natürlich auch mitmachen müssen, und es wird etwas erarbeitet, ja, ich lege nicht das gesamte Thema da. Es wird immer was zusammen mit den Schülern erarbeitet, wie wir das in Deutschland oder in Österreich gewohnt sind. Aber Frontalunterricht ist die effektivste Methode, Wissen zu vermitteln, viel Wissen in kurzer Zeit.

29 I: Okay und ja, machst du dann auch Gruppenarbeiten, aber...

30 IP8: Mache ich schon. Wie gesagt, in manchen Klassen klappt es besser, in kleinen Klassen klappt es super, weil man sie unter Kontrolle hält, in größeren Klassen oder wo die Motivation nicht so hoch ist, funktioniert es weniger, weil die meisten eben Pause machen wollen in der Zeit.

31 I: Ja, ja, natürlich, das kann ich mir gut vorstellen.

32 IP8: Also am Ende der Stunde hat man nicht so viel erreicht wie mit einer Stunde in der, sagen wir mal, frontal unterrichtet wird, aber trotzdem durch die Mitarbeit der Schüler irgendwas erreicht wird. Im Fremdsprachenunterricht würde ich jetzt mal allgemein sagen, es ist fast nie frontal. Es wird immer mit der Teilnahme der Schüler etwas erarbeitet.

33 I: Ja, nur so geht es. Alles klar. Und du hast jetzt schon die Klassengröße genannt. Was sind noch andere Faktoren, die sich deiner Meinung nach positiv auf die Sprechmotivation der Schüler auswirken?

34 IP8: Das Thema ist ganz wichtig. Es muss was sein, was die Schüler anspricht, zu dem sie was sagen können und was

sagen wollen.

35 I: Also du suchst dann nach aktuellen Themen?

36 IP8: Ja, aktuelle Themen oder einfach Themen, die zu der Altersklasse passen und die Dynamik innerhalb der Gruppe ist sehr wichtig. Wie gut verstehen sich die Schüler in der Klasse, haben sie eher Angst vor der Meinung der Anderen und sind dadurch gehemmt zu sprechen, oder sprechen sie frei drauf los, ohne sich Sorgen machen zu müssen, jetzt haben sie was falsch gesagt oder egal was die anderen denken, also darauf kommt es auch an, auf die Dynamik innerhalb der Gruppe.

37 I: Alles klar.

38 IP8: Und für mich auch die Art und Weise. Ja, mach ich das in Partnerarbeit, in Gruppenarbeit, die Sozialform. Wie gut teile ich die Gruppen auf? Also ich mach es meistens so, dass ich sage, sucht euch ein oder zwei Partner, die aber nicht eure Banknachbarn sind. So dass durchgewirbelt wird. Natürlich musst du in der Gruppe immer einen Guten haben und also ein ausgeglichenes Verhältnis, Leistungsverhältnis in der Gruppe und sie müssen sich gut verstehen können, damit es zu zur Kommunikation kommt.

39 I: Ja, auf jeden Fall. Machen sie, wenn du sie dann, wenn du ihnen das dann überlasst, dass sie sich selbst zuteilen, in den Gruppen, machen sie das dann auch schon selber, dass sie zusehen, dass halt jemand gut, ein guter Schüler mit vielleicht den Schwächeren zusammen ist. Oder musst du dann schon manchmal auch intervenieren?

40 IP8: Ja, manchmal muss ich schon auch, aber in den kleinen Klassen klappt das eigentlich ganz gut, weil die Schüler tendenziell eigentlich gut sind.

41 I: Okay, das ist natürlich dann ein sehr guter Ausgangspunkt und also bezüglich Klassengröße, würdest du allgemein sagen, je kleiner die Klasse, desto motivierter sind die Schüler, dass sie sprechen?

42 IP8: Ja, sie haben mehr Möglichkeiten. Wenn ich eine Klasse habe mit 28 Schülern, ist es schwierig, dass jeder, dass jeder was sagt, klar in Gruppenarbeit, wenn du drei, vier in der Gruppe hast, ist es viel besser, aber es wird eben dann ungeheuer laut in der Stunde, das ist auch ein bisschen ein Problem, oder dass nur die Gleichen was machen, also die Gruppengröße, die Klassengröße ist schon entscheidend. Auch welche. Also ich gehe da natürlich von einer Gruppe zur anderen und höre immer wieder rein, die Kontrolle ist schon irgendwo da, aber nicht alle arbeiten auch gleich gut mit oder können gleich gut mitarbeiten.

43 I: Ja, natürlich. Und du hast schon die Sozialform angesprochen, also Partner-, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, also würdest du da dann sagen, dass Gruppenarbeit motivierender für sie ist als jetzt Einzelarbeit wahrscheinlich, oder?

44 IP8: Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall, also immer eine Sozialform, in der sie nicht alleine sind. Natürlich, es gibt ja auch diese Möglichkeit, zuerst überlegst du für dich alleine und dann teilst du dein Wissen mit den anderen, das ist auch ganz gut, dass man schon vorher sich ein bisschen Gedanken darüber gemacht hat, aber auf jeden Fall ist es motivierender und es bringt immer mehr, wenn man mit jemandem zusammenarbeitet.

45 I: Das auf jeden Fall. Ja, und merkst du da auch Unterschiede zwischen Partner- und Gruppenarbeit oder ist das dann eigentlich beides, dass sie da motiviert sind?

46 IP8: Das ist schwer, ein bisschen schwer einzuschätzen, jetzt.

- 47 **I:** Ja, ich finde, das ist alles sehr individuell, wahrscheinlich auch unterschiedlich und okay, du hast auch schon angesprochen, das Klassenklima innerhalb der Klasse, was denkst du über die Rolle von der Beziehung zwischen individuellen Schülern und Lehrern, wie sich das auswirkt auf die Motivation?
- 48 **IP8:** Meine Rolle ist, dass ich den Schülern dabei helfe, ihre Kenntnisse zu verbessern. Ich leite sie ja als Helfer an und und Leiter, ja, das wäre, das ist meine Rolle im Unterricht.
- 49 **I:** Okay.
- 50 **IP8:** Und natürlich ganz wichtig ist, dass ein gutes Klima in der Klasse zwischen Lehrern und Schülern da ist, das ist, das ist das Allerwichtigste. Das Klima in der Klasse zwischen Lehrer, Schülern und dann natürlich auch unter den Schülern untereinander.
- 51 **I:** Ja, alles klar. Und glaubst du auch, dass es eine Rolle spielt, welche Einstellung die Schüler zur Zielsprache, also zu Deutsch haben, welches Bild sie von Deutsch haben, warum sie überhaupt diese Sprache lernen wollen?
- 52 **IP8:** Ja, es ist ja nicht wie bei Französisch, Französisch müssen sie lernen, aber Deutsch wählen sie frei und deshalb sind sie eigentlich von vornherein erstmal motiviert. Das kann sich natürlich dann im Verlauf ändern. Zum Beispiel habe ich eine vierte Klasse, da gibt es einige Schüler, die haben den Faden verloren, die habe ich erst später übernommen, die haben in den ersten zwei Jahren wahrscheinlich nicht richtig mitgemacht, haben die Sprache vernachlässigt und jetzt merken sie, dass die Lücke zwischen den Guten und ihnen zu groß geworden ist. Oder dass sie auch so wenig im Unterricht verstehen von dem, was ich sage, das ist für sie langweilig und demotivierend geworden. Sie sehen, sie können das nicht mehr aufholen, was sie verloren haben. Also oft habe ich mit großen Niveauunterschieden zu kämpfen, manche können, sind super, auch super talentiert. Und andere? Eine Schülerin in der fünften Klasse. Die Klasse habe ich erst letztes Jahr übernommen, die ist auf A1 Niveau, die könnte nicht mal eine A1 Prüfung bestehen, da frage ich mich, was hat die in fünf Jahren gemacht, also die Niveauunterschiede, das ist ein großes Problem.
- 53 **I:** Ja, wie machst du das dann bei einer typischen Sprechaktivität, wenn du so ganz unterschiedliche Niveaus in einer Klasse hast?
- 54 **IP8:** Ja, immer gute und schlechte zusammen.
- 55 **I:** Ja, hilft nicht.
- 56 **IP8:** Das geht nicht.
- 57 **I:** Ja, okay, du hast jetzt eh schon auch etwas erzählt über was sich auch negativ auf die Sprechmotivation auswirken kann. Was sind sonst noch Aspekte, wo du denkst, okay das könnte demotivierend für die Schüler sein oder vielleicht sogar zu einer Sprechangst führen?
- 58 **IP8:** Zu Sprechangst führt es, wenn der Lehrer sehr autoritär auftritt. Oder wenn Fehler als etwas Negatives angesehen werden. Also ich mache das oft so, dass ich eine Fehlerkorrektur an der Tafel mache, die Schüler müssen die Fehler selber finden, natürlich sage ich nicht, wer diese Fehler gemacht hat. Aus schriftlichen Arbeiten zum Beispiel nehme ich die wichtigsten Fehler raus. Lass sie an der Tafel von den Schülern, also ich schreibe alles mit Computer, die sehen alles über den Computer, selber korrigieren und weise natürlich nicht darauf hin. Diesen Fehler hast du gemacht, also Fehler müssen immer als etwas sehr Positives gesehen werden, denn nur wenn ich Fehler mache, kann ich aus diesen Fehlern lernen und mich verbessern.

- 59 I: Ja, ja, klar.
- 60 **IP8:** Wie gesagt, kein Schüler darf sein Gesicht verlieren oder ausgelacht werden. Das legt, das wirkt sich negativ auf die die Sprechmotivation aus.
- 61 I: Ja, natürlich und allgemein bei der Fehlerkorrektur. Also du machst das bei schriftlichen Arbeiten, wenn es jetzt eben Sprechübungen in der Klasse gibt, wie korrigierst du da?
- 62 **IP8:** In der Klasse, wenn sie dann ihre Ergebnisse zum Beispiel vortragen sollen, dann mache ich das so, dass ich die Sätze, die sie falsch gesagt haben, entweder falsch hinschreibe, so wie sie sie gesagt haben. Wenn ich denke, dass es wichtig ist, dass sie sie selber korrigieren, also ich unterbreche sie nicht, wenn sie sprechen, das ist wichtig meines Erachtens nach. Oder ich schreibe die Sätze besser, einfacher, sofort hin, und sie bekommen sie danach als Input zurück. Eben aus diesen Fehlern zu lernen. Aber Unterbrechen ist keine gute Idee oder nur kleine Unterbrechungen, wenn sich Fehler ständig wiederholen. Zur Erinnerung. Dann werde ich kurz was sagen, aber sonst lasse ich sie einfach sprechen, weil ständiges Unterbrechen auch zu Hemmungen führt.
- 63 I: Ja. Und gibst du auf alle Aspekte des Sprechens Feedback, also Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, alle Aspekte?
- 64 **IP8:** Ja, definitiv. Ich sag mal so, Aussprache ist oft kein großes Problem, wenn man das in der ersten Klasse gut macht. Der Start ist sehr wichtig. Ich lege auch sehr viel Wert darauf, dass laut gelesen wird. Ich spreche immer die Texte vor, die Schüler müssen das nachmachen, sie müssen die Sprechmelodie imitieren, die Aussprache imitieren, in der Gruppe, im Chor, das ist auch eine Möglichkeit, keiner wird einzeln abgehört am Anfang, sondern es geht in der Gruppe, da kann man sich gut verstecken, wenn man schüchtern ist.
- 65 I: Ja.
- 66 **IP8:** Und man baut auch so Angst oder Hemmung ab und sonst korrigiere ich, wenn es natürlich inhaltliche Fehler gibt, denn wir sprechen ja schon auch über Geschichte ab dem vierten Jahr, wir sprechen über Literatur, also wenn es inhaltliche Fehler gibt oder wenn es, natürlich, die häufigsten Fehler sind Grammatikfehler.
- 67 I: Satzstellung wahrscheinlich.
- 68 **IP8:** Satzstellung und dann hab ich auch verschiedene Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation. Also ich mach immer so, das heißt das Verb V wie Verb ist immer auf Position zwei. Dann mach ich nur so und dann korrigieren sie sich selber.
- 69 I: Das ist ein guter Tipp, okay.
- 70 **IP8:** Oder ich mach so und dann wissen sie, sie müssen irgendwie den Satz umändern. Also anhand von Gesten, ohne dass ich jetzt verbal eingreife, sage ich ihnen, was sie, was sie korrigieren, wie sie sich korrigieren müssen oder was ich auch, was ich in der mündlichen Leistungskontrolle mache, also jeder Schüler muss zweimal im Jahr, einmal im ersten Halbjahr, einmal im zweiten Halbjahr, wird mündlich dran genommen zu verschiedensten Themen, und da wird drüber gesprochen. Ja, also das mit dem Verb müssen sie korrigieren, das wollte ich Ihnen jetzt noch sagen. Ja, vielleicht fällt es mir nachher wieder ein.
- 71 I: Das kommt schon wieder. Genau. Okay und welche Methoden oder Aktivitäten haben sich für dich bewährt, die besonders motivierend für die Schüler sind?

- 72 **IP8:** Das sind zum Beispiel, die kommen aus dem handlungsorientierten Unterricht. Wir haben zum Beispiel in der vierten Klasse das Gedicht *Die Loreley* von Heinrich Heine behandelt, wenn es eine vertonte Version von irgendwas gibt, das macht ihnen Spaß, ein Lied zu hören. Hören ein Lied, mitzusingen, Singen ist auch sehr wichtig zur Übung der Aussprache. Und dann müssen sie aber zusätzlich aktiv werden. Also bei der Loreley mussten sie zum Beispiel entweder einen Monolog schreiben und sich in die Person der Loreley hineinversetzen oder in die Person eines Schiffers, also eines Matrosen, hineinversetzen. Oder sie mussten in der Gruppe Dialoge schreiben, zum Beispiel. Was sagen die Matrosen untereinander, wenn sie die Loreley sehen, oder was sagen die Leute aus dem Dorf? Also ich habe verschiedene Szenen entwickelt und sie mussten selber aktiv werden und dann diesen Dialog oder Monolog vortragen vor der Klasse. Ja, und das macht vielen, vielen Schülern Spaß. **Selbst aktiv werden. Der Text ist von ihnen und dann, ja, das ist sehr motivierend für die Schüler.**
- 73 Bei Goethe haben wir den Erlkönig behandelt, dann haben wir das mit verteilten Rollen vorgespielt. Mal mussten sie dieses Gedicht rezitieren, aber auch, also auswendig, mit Note, einer war der Erzähler, einer war der Erlkönig, einer war der Sohn, einer war der Vater oder was ich bei manchen Projekten mache, dass sie eben aus einer, aus einem Gedicht eine Prosaversion, eine dramatische Version selber entwickeln, also vom Gedicht, vom Gedicht einfach in die Prosaversion und das dann vorspielen vor der Klasse. Und in meiner Schule gibt es auch andere Lehrer, zum Beispiel die Italienischlehrerin, die machen auch sowas, also hier schreiben die Schüler dann selber Texte zu verschiedenen Autoren, und das ist eine Sache, die sehr motivierend ist für die Schüler. Also auch bisschen aus einer Dramapädagogik heraus. Auch gemacht haben wir Wilhelm Tell aus der Schweiz, die berühmte Apfelszene mussten sie nachspielen, ja, und das macht den Spielern Spaß, ja.
- 74 **I:** Und hast du auch das Gefühl, dass allgemein spielerische Methoden, ja, besonders motivierend wirken?
- 75 **IP8:** Natürlich. Also wir machen ganz viel, gerade am Anfang oder am Ende des Schuljahres. Im Stuhlkreis werden verschiedenste, biete ich verschiedenste Aktivitäten an, um zu wiederholen oder am Ende des Jahres auch noch mal was um zu festigen, auf spielerische Art und Weise. Ich arbeite ganz viel mit Liedern auch, also Musik kommt immer gut an, ja, so was.
- 76 **I:** Ja, sehr schön. Und wie leitest du normalerweise eine Sprechaktivität an? Wie startest du das?
- 77 **IP8:** Also oft gibt das Buch die Sprechaktivität schon vor, das heißt, wir lesen zusammen die Aufgabe, wir lesen zusammen ein Beispiel, und ich erkläre genau, wer was machen muss oder wie das gemacht werden muss. Aber oft ist es schon das Beispiel, das genau erklärt, was wie gemacht werden muss oder bei anderen Sprechaktivitäten gebe ich eben eine genaue Anleitung. Wenn es eine Gruppenarbeit ist, dann hat jeder in der Gruppe eine bestimmte Funktion, die er sich dann auch auswählen kann. Ja, also jeder hat eine bestimmte Funktion in der Gruppe, wie ich gerade schon gesagt habe und es gibt eben eine konkrete Anleitung zum Sprechen und eben auch, wenn in der Gruppe irgendwas erarbeitet wird, muss es dann noch mal im Plenum vorgestellt werden.
- 78 **I:** Dass es noch mal eine Phase des Sprechens gibt, ja. Okay also, das heißt auch, du arbeitest auch gerne mit den Sprechaktivitäten in eurem Lehrbuch?
- 79 **IP8:** Auf jeden Fall. Das ist ja die Anwendung der Grammatik, das ist ja das Wichtigste von allem.
- 80 **I:** Welche Lehrbücher habt ihr, wenn ich fragen darf?
- 81 **IP8:** Ja, wir haben natürlich die italienischen, also die von den italienischen Verlagen, Löscher oder Pierson, mit den zwei Verlagen arbeiten wir.
- 82 **I:** Okay, also habt ihr dann *Linear*? Ist das Löscher?

- 83 **IP8:** Linear ist auch Löscher, aber das haben wir nicht. Das ist von dem Giorgio Motta, das hab ich nicht genommen, der hat manchmal so komische Wörter dabei.
- 84 **I:** Ja, bei uns an der Schule sind sie auch sehr unzufrieden mit Linear. Also wir sind jetzt, ja, sie steigen immer mehr um, zu *Ganz Genau* und *Schau Mal!* von Zanichelli.
- 85 **IP8:** Ja, Zanichelli habe ich mir auch angeguckt. Eigentlich ist das Buch nicht so wichtig, die Progression ist wichtig und der Lehrer kann trotzdem viel machen, auch wenn das Buch jetzt nicht so toll ist. Natürlich, die Texte müssen ansprechend sein für die Schüler. Die Sprechaktivitäten müssen ansprechend sein, aber der Lehrer selbst hat doch immer noch viele eigene Aktivitäten, die er mal miteinbringen kann, den Unterricht dann noch interessanter gestalten, so wie wir das in der Literatur auch machen. Das Literaturbuch gibt nicht viele oder gute Möglichkeiten für das Sprechen, du hast immer den Textauszug, dann hast du eine Übung zum Textverständnis, eine Übung zur Interpretation, Ja/Nein-Fragen, das ist eigentlich immer das gleiche und deswegen kann man sich selber einiges überlegen, damit der Unterricht nicht langweilig wird.
- 86 **I:** Okay alles klar und gibt es umgekehrt auch Methoden, Aktivitäten, wo du sagst, die sind überhaupt nicht motivierend, die verwende ich nicht gern, oder das hat in der Vergangenheit nicht gut funktioniert?
- 87 **IP8:** So ganz spontan fällt mir da jetzt nichts ein.
- 88 **I:** Ist ja gut, denke ich mir, sehr gut das Resümee.
- 89 **IP8:** Wie gesagt, manchmal ist Gruppenarbeit in manchen Klassen einfach nicht effektiv genug und deswegen muss man was anderes machen. Kommt auf die Klasse an. Auch, welches Buch man nimmt aber wie gesagt, es kommt auf die Klasse an.
- 90 **I:** Okay und hast du den Eindruck, dass manche Schüler bestimmte Strategien nutzen, damit sie sich selbst motivieren, um zu sprechen?
- 91 **IP8:** Also die Schüler sind, wenn sie motiviert sind, sind sie eigentlich sehr fleißig und manchmal ist es so, wenn sie nicht das Sprachniveau haben, was sie eigentlich haben sollten, dann lernen sie alles auswendig und müssen sie auch, denn in der fünften Klasse ist Deutsch immer im Abitur im Neusprachlichen Gymnasium. Und dann, wenn sie, wenn sie halt in den fünf Jahren nichts gelernt haben oder wesentlich weniger gelernt haben als die anderen, bleibt ihnen nichts anderes übrig, als auswendig zu lernen. Und dann werden sie durch regelmäßige, also in der fünften Klasse gibt es viel öfter mündliche Leistungskontrollen, weil sie ja zu jedem Thema am Ende des Jahres in der Lage sein müssen, einen kleinen Vortrag zu halten, zu jedem Autor, zu jedem Werk, das wir behandelt haben, und manche Schüler, die dann in der fünften Klasse auch noch mal versuchen, alles zu geben. Die sind, die können sehr gut auswendig lernen und sie haben auch die Fähigkeit, auf Fragen sehr genau zu antworten, obwohl sie es nur auswendig gelernt haben. Sie können vielleicht, wenn du sie vorher fragst oder eine Stunde später fragst, auf jeden Fall wenn du sie zwei Wochen später fragst, können sie dazu vielleicht nichts mehr sagen, aber in dem Moment, für dieses eine Ereignis, ich bekomme eine mündliche Note, können sie sich ungeheuer gut vorbereiten und auch an der richtigen Stelle das Richtige sagen, obwohl sie sonst nicht in der Lage sind, einen guten Satz alleine zu formulieren. Das ist eine Fähigkeit, die Italiener haben, also das Gedächtnis wird durch das viele, das viele Lernen und auch oft auswendig Lernen, denn im Vergleich zu Deutschland müssen die Italiener viel mehr lernen. Ungeheures Wissen, das bringt sie doch weiter. Also diese Gedächtnisleistung ist erstaunlich.
- 92 **I:** Ja, interessant.
- 93 **IP8:** Ja, und einige haben natürlich dann einen Zettel dabei. Das ist auch eine Strategie. Sie haben einen Zettel, so zur Sicherheit dabei, manchmal gucken sie drauf, manchmal gucken sie nicht drauf, das verschafft halt Sicherheit und

wenn ich einen mündlichen Test mache, dann lasse ich sie, müssen sie die Texte nicht auswendig kennen, zu denen ich Fragen stelle. Sie haben immer das Buch dabei und können noch mal nachlesen, ich, ich gucke dann eben, ob sie eigenständig Sätze formulieren können.

94 I: Alles klar und unterrichtest du, oder ja, zeigst du ihnen auch Strategien?

95 **IP8:** Beim Lesen, beim Lesen, vor allem aber natürlich auch beim Sprechen. Wir bereiten sie ja auch auf die Goethe- Zertifikate vor, und ich bin ja auch ausgebildete Prüferin vom Goethe-Institut und natürlich vermitteln wir verschiedenste Strategien. Lesestrategien sind ganz wichtig, aber natürlich auch Sprechstrategien, also wie baue ich meinen Vortrag auf oder aus welchen Teilen besteht er und das genauso auch bei der schriftlichen, bei der Produktion, also beim Schreiben.

96 I: Okay alles klar, das ist natürlich super. Und ich bin jetzt eh bei meiner letzten Frage angekommen, ganz allgemein, wie gestaltest du eine positive Atmosphäre für deine Schüler, damit sie motiviert sind zu sprechen?

97 **IP8:** Ja, also zuerst komme ich natürlich in die Klasse und dann brauche ich Ruhe. Das ist das Wichtigste. Und dann stelle ich mich da vorne hin, bewege mich nicht und gucke die Schüler nur an. Und es reicht, das ist ungeheuer, was nonverbale Kommunikation ausmacht. Gucke sie nur an und gucke vielleicht auch streng und innerhalb von 20 maximal 30 Sekunden disziplinieren sie sich selber und dann eine stille Klasse, absolute Ruhe und man muss nichts sagen. Und ich bin auch ich, setze mich auch fast nie hin, außer wenn ich irgendwas am Computer schreibe. Also ich bin unter den Schülern, ich laufe immer in der Klasse umher, ich spreche sie auch direkt an, auch wenn ich merke, jemand ist nicht konzentriert, also das finde ich ganz wichtig, dass man absolute Ruhe hat, dass immer nur eine Person spricht, außer wenn natürlich Gruppenarbeit oder Partnerarbeit ist. Und dass alle zuhören, das ist ganz wichtig, denn oft liegt es am zuhören. Also ich habe Klassen da sagt ein Schüler etwas, die anderen hören aber nicht zu, dann frage ich den gleichen Schüler, einen anderen Schüler das gleiche, und der kann mir darauf nicht antworten, obwohl das der Schüler drei Sekunden vorher gesagt hat, also am Zuhören mangelt es oft. Positive, positive Atmosphäre schaffen also am Anfang. Ich frage die Schüler, wie es ihnen geht. Das auch die persönliche Beziehung, ein freundlicher Gesichtsausdruck. Eine persönliche Frage vielleicht für einen oder zwei Schüler, ja.

98 I: Okay, alles klar. dann vielen Dank.

- 1 **I:** Alles klar, genau ja, also ich habe acht Fragen vorbereitet und eben, ich zeichne das Interview auf und werde das dann transkribieren. Du kannst aber jederzeit sagen, okay, ich möchte doch nicht, dass meine Daten verwendet werden, dann lösche ich das auch wieder genau.
- 2 **IP7:** Kein Problem, ja.
- 3 **I:** Super, genau. Also deine Aussagen kommen auch nur anonym vor. Dein Name wird natürlich nicht genannt, genau. Und ich glaube, ich habe es eh schon in der Anfrage erwähnt, aber sonst noch einmal, also eben mein Thema ist, die Sprechmotivation von Schüler im DAF-Unterricht an italienischen Schulen. Und genau, dabei geht es eben nicht um die Sprechkompetenz oder nicht so sehr, sondern viel mehr um die Motivation und genau, und es soll halt um deine Erfahrungen, um deine Meinungen dazu gehen.
- 4 **IP7:** Okay, ja.
- 5 **I:** Ja, aber zunächst mal, welche Klassen unterrichtest du an welcher Schule?
- 6 **IP7:** Also ich unterrichte in Italien am liceo linguistico, also ein Sprachgymnasium. Das sind die Klassen eins bis fünf. Das heißt, das wäre Klasse, ja, neun bis 13 ungefähr, ja acht bis dreizehn und also das heißt, sie sind zwischen 14 und 18 Jahre alt, die Schüler, die ich unterrichte.
- 7 **I:** Und vom Niveau her dann von A1 bis B1 oder B2 oder ...?
- 8 **IP7:** Also normalerweise haben wir früher mal das Niveau B2 erreicht, das ist aber mittlerweile wirklich aus vielen verschiedenen Gründen sehr schwierig geworden und deswegen ist es ein gutes B1 Niveau, das wir erreichen, ja.
- 9 **I:** Okay, alles klar und ja, zunächst mal, wie schätzt du die Sprechkompetenz und die Sprechmotivation von deinen Schülern ein?
- 10 **IP7:** Also es ist sehr, es hängt sehr vom Charakter der Schüler ab, einfach, das merke ich immer wieder. Wer einen offenen Charakter hat, nicht so schüchtern ist, der spricht sehr gerne, der ist sehr motiviert, auch zu sprechen, wer sehr, sehr schüchtern ist, und das sind sehr viele, finde ich in Italien, gerade in den ersten Klassen, der hat große Schwierigkeiten auch zu sprechen und dann kommt hinzu, ich habe das Gefühl, dass Schüler immer mehr Angst davor haben, auch von ihren Mitschülern bewertet zu werden. Ich weiß nicht, ob das dadurch bedingt ist, dass sie ja auch mit und man nimmt häufig wahr, dass sie nicht Angst vor Social Media groß werden den Lehrern haben, sondern auch davor, was die Mitschüler über sie sagen könnten, wenn sie sich im Unterricht falsch äußern oder komisch äußern. Das kommt auch hinzu und generell, wenn die Schüler eine Motivation haben und eine Mitschülernote bekommen, dann steigt auch die Bereitschaft mitzumachen. Auf jeden Fall generell. Im Vergleich sage ich jetzt mal zu Deutschland, wo ich eben aufgewachsen bin und auch zur Schule gegangen bin, ist die Sprechmotivation geringer in Italien, man ist es noch sehr stark gewohnt, passiv am Unterricht teilzunehmen und dem Unterrichtsgeschehen, dem Frontalunterricht, wie er oft in den Sachfächern stattfindet, zu folgen und gerne auch den Mund zu halten. Und deswegen ist die Bereitschaft in meinen Augen viel geringer als bei Schülern aus Deutschland und ich denke auch aus Österreich.
- 11 **I:** Ja, auf jeden Fall. Das ist auch etwas, was mir aufgefallen ist, ja. Und das heißt auch, weil du gesagt hast, vor allem in der ersten Klasse, dass sie da oft noch mehr schüchtern sind, dass du schon das Gefühl hast, dass die Sprechmotivation mit dem Niveau steigt.
- 12 **IP7:** Die steigt mit dem Niveau, sie fühlen sich sicherer und steigt dann mit dem Niveau. Und ich denke auch, dass auch das Vertrauen zu uns Lehrern steigt. Und dann ist die Motivation zu sprechen doch höher.

- 13 I: Ja, okay und auch weil du den Vergleich Deutschland, Italien oder auch Österreich herangezogen hast. Wie wichtig denkst du ist generell die Kompetenz Sprechen im italienischen Schulkontext, wenn es um die Fremdsprachen geht?
- 14 IP7: Also auf jeden Fall sind die Fremdsprachen die Fächer in Italien, wo das Sprechen am meisten gefördert wird und **verlangt wird im Vergleich zu allen anderen Fächern aber immer noch, ich denke im europäischen Vergleich zu wenig, also es ist trotzdem auch noch im Fremdsprachenunterricht relativ viel Grammatikunterricht und Frontalunterricht.** Der besondere Fall in Italien ist eben dieser, dieser Konversationsunterricht im Sprachgymnasium, der natürlich dann eine Stunde ist, in der es wirklich nur um diesen Sprechen, um das Sprechen geht.
- 15 I: Okay, also das ist bei euch auch so, dass da wirklich der Fokus auf dem Sprechen ist. Ich glaube, wir haben ja auch die Konversationsstunden ...
- 16 IP7: Nur sprechen, nur sprechen.
- 17 I: Ja, ist natürlich super. Und wie viel Wert legst du selber auf das Sprechen in deinem Unterricht? Also wie viel Prozent von deinem Unterricht macht es zirka aus?
- 18 IP7: 80 bis 90%.
- 19 I: Okay wow, also wirklich ...
- 20 IP7: Ja, ja, das sollte, finde ich, sollte auch so sein. Ja, das sollte auch so sein.
- 21 I: Also auch wirklich das Wichtigste für dich von allen ...
- 22 IP7: Das ist, ja, das Wichtigste, ja.
- 23 I: Okay. Und das ist auch bei allen Klassenstufen so für dich, oder hast du da schon Unterschiede je nach Stufenniveau?
- 24 IP7: Ne, in allen Klassenstufen, in allen.
- 25 I: Ja, okay, das ist super.
- 26 IP7: Ja, aber es ist dadurch bedingt, dass ich Konversationslehrerin bin. Wäre ich also, würde ich auch Grammatik unterrichten, denke ich, würde das Sprechen bei, würde ich jetzt so einschätzen, 50, 60 % liegen, also immer noch sehr wichtig für mich, aber ich glaube bei den anderen ist es, bei den italienischen Kollegen, ist es nicht so nicht so hoch, ne etwas niedriger.
- 27 I: Okay, also du arbeitest als Konversationslehrerin in Deutsch, OK.
- 28 IP7: Genau. Genau.
- 29 I: Okay, das habe ich noch nicht gewusst, gut. Sehr gut. Und du hast eh schon auch erzählt, vom, dass halt der Faktor

bei der Sprechmotivation auf jeden Fall der Charakter von den Schülern ist, auch so das Klassenklima. Was denkst du sonst, welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechmotivation deiner Meinung nach aus?

30 **IP7:** Also In Italien leider auch, wenn es eine Bewertung dafür gibt. Wenn es einen Anlass zum Sprechen gibt, aber generell auch auf jeden Fall das Thema. Die Themenwahl ist sehr wichtig, auch wenn das Thema interessiert und Spaß macht. Dann auch die Methoden, die man benutzt. Partnergruppenarbeit funktioniert einfach viel besser als im Plenum zu sprechen, also die Methode, die Methodenauswahl ist auch sehr sehr wichtig. Wenn sie zu zweit arbeiten, zu dritt oder so, sprechen sie eigentlich sehr, sehr viel. Und ja, die Themenwahl, die Methode generell, das Klima in der Schule, auch was machen auch andere Fächer dafür, dass viel gesprochen wird, das ist auch so ein Punkt.

31 **I:** Okay und was sagst du so zum Faktor Lernumgebung, also auch wie zum Beispiel die Klassengröße? Also ich weiß nicht wie es bei euch in der Schule ist und ...

32 **IP7:** Ja klar. Also wir haben unterschiedliche Klassen, wir haben Klassen mit 30 Schülern maximal und wir haben Klassen auch mit elf Schülern, neun Schülern. Ich habe auch eine kleine Klasse mit vier Schülern, super okay, da sprechen wir wirklich die ganze Stunde, die ganze Stunde ohne Unterbrechung und jeder spricht, die ganze Stunde mindestens 40 Minuten von 60 Minuten Deutsch. Bei großen Klassen mit 30 Schülern kann es echt auch passieren, dass einzelne Schüler die ganze Stunde nichts sagen, also die Lernumgebung ist sehr, sehr wichtig, die Sitzordnung ist leider ein Problem in Italien. Also das das schöne U oder Gruppentische sind also meistens aus Sicherheitsgründen nicht möglich. Aber einzelne Klassen, die jetzt im U sitzen, wo ich offene Kollegen gefunden habe, die dann auch bereit waren, dieses U durchzusetzen und das ist super, also da merkt man, es hat sofort auch einen Einfluss auf die Sprechmotivation, wenn sie sich ansehen können.

33 **I:** Okay also die U-Form ist für dich auch so ein Favorit für Förderung vom Sprechen.

34 **IP7:** Ja, ja.

35 **I:** Ja, also das hätten wir auch gerne in der Schule.

36 **IP7:** Ja, es kommt immer sofort irgendein Grund warum das nicht geht, in Italien entweder die Sicherheit oder die Angst vor zu viel Chaos in der Klasse.

37 **I:** Ja, ja, bei uns in der Schule ist es wegen Erdbebengebiet anscheinend. Ja. Genau. Und dann gibt es noch zwei Faktoren wo ich dich fragen möchte, inwieweit die deiner Meinung nach die Sprechmotivation beeinflussen und zwar einerseits die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, ja, genau und andererseits auch die Beziehung zur Zielsprache. Also auch warum lernen die Schüler überhaupt Deutsch, was halten sie von Deutsch?

38 **IP7:** Das sind zwei Punkte, die sind auch auf jeden Fall wichtig. Manchmal habe ich gemerkt, das ist von Vorteil, also natürlich versuche ich nur in der Zielsprache zu sprechen, aber es ist auch manchmal, merke ich, erforderlich, um mit den Schülern eine Beziehung aufzubauen, sich einfach auch mit ihnen manchmal auf Italienisch zu unterhalten, einfach um grundsätzlich eine Beziehung zu schaffen. Und gerade Italiener, glaube ich, brauchen eine gute Beziehung zur Lehrperson. Genau. Ganz wichtig ist nämlich glaube ich auch das Feedback, wenn sie sprechen, also ich versuche so wenig wie möglich zu korrigieren und wenn dann korrigiere ich indirekt und spreche die Fehler nicht direkt drauf an, aber eigentlich lass ich sie einfach sprechen, ohne sie zu unterbrechen oder direkt zu korrigieren. Also ich glaube, ja, die Beziehung ist sehr sehr wichtig, auch zu uns Lehrern auf jeden Fall aber auch die Beziehung die die Schüler untereinander haben also ich glaube Beziehung zum Lehrer kann sehr, sehr gut sein, aber wenn die Klasse untereinander keine gute Beziehung hat, dann äußern sie sich vor ihren Mitschülern auch nicht.

39 **I:** Okay, also das ist so die erste Voraussetzung, dass da das Klassenklima respektvoll ist.

- 40 **IP7:** Finde ich ja, ja okay klar, daran sollte man auch als Lehrer arbeiten, aber es fällt nicht immer leicht, eben als Lehrer immer einzugreifen ins Klassenklima.
- 41 **I:** Ja, natürlich. Und du hast auch gesagt, gerade italienische Schüler brauchen so diese Lehrerbeziehung. Warum gerade, wenn ich fragen darf?
- 42 **IP7:** Weil sie, ich glaube, ganz oft ist es in Italien so. Es geht alles erstmal um Beziehung. Ich finde natürlich, über allem ist erstmal die Beziehung zum Lehrer wichtig, ohne Beziehung kann man gar nichts lernen und gar nichts beibringen. Aber gerade die Italiener sind es gewohnt, auch generell ja im Arbeitsleben oder so, erstmal geht es darum, sich kennenzulernen, zu wissen, wen habe ich da vor mir, den zu verstehen und dann arbeiten wir zusammen und dann kann ich auch was von dir verlangen und dann kann ich auch, ja, dann bekomme ich Respekt und ihr bekommt Respekt. Ich glaube, das ist generell wichtig, aber ich glaube in Italien sogar ein bisschen mehr.
- 43 **I:** Okay, also deswegen, du startest meistens dann mit der sozialen Beziehung, okay, ja. Alles klar, ein notwendiger Schritt und hast du auch das Gefühl, eben so die Einstellung zu Deutsch, dass das einen Einfluss hat, also welches Bild sie davon haben?
- 44 **IP7:** Ich glaube schon, dass es sehr motivieren kann, wenn man ein positives Bild vom Land der zu lernenden Sprache hat. Also für die Motivation auf jeden Fall, warum lerne ich diese Sprache, mag ich das Land, und ich glaube nicht in jeder Stunde ist es möglich, aber in fast jeder Stunde sollte auch Landeskunde ein wichtiger Bestandteil sein, und weil man auch merkt, dass die Schüler neugierig drauf sind das auch mögen und gerade Musik und sowas. Sprache ist ja nicht eben nur die Sprache, sondern ich muss auch verstehen, wann sage ich was, was machen die Deutschen, wann essen sie zu Mittag. Also ich glaube schon, mir müssen diese Menschen auch gefallen, deren Sprache ich lerne, auf jeden Fall, das ist auch sehr, sehr wichtig, ja.
- 45 **I:** Hast du auch konkret Schüler, die wirklich auf Deutsch lernen, weil sie eben Pläne haben, dass sie später mal im deutschsprachigen Bereich arbeiten, oder so?
- 46 **IP7:** Ja, ja. Also gerade bei uns in Piemont gibt es viel Tourismus und viele Firmen, die mit Deutschland arbeiten. Und es gibt aber auch echt viele Schüler, die sagen, sie möchten nach dem Abitur nach Deutschland gehen, ja. Das motiviert dann natürlich auch, dass man viel spricht.
- 47 **I:** Ja, das macht Sinn und umgekehrt, welche Faktoren wirken sich deiner Meinung nach vielleicht sprechhemmend auf die Sprechmotivation aus oder führen sogar zu einer Sprechangst bei Schülern?
- 48 **IP7:** Also am Anfang des Jahres gebe ich den Schülern einen Fragebogen und auch manchmal am Ende des Jahres und frage sie danach, was bringt dich zum Sprechen oder was hat dich daran gehindert. Und da kommt ganz häufig Angst. Also die Angst vor Bewertung, die Angst, was Falsches zu sagen, die Angst vor dem Urteil der Mitschüler, das ist so, sich nicht in der Lage zu fühlen, sich angemessen auszudrücken.
- 49 **I:** Und das wird wahrscheinlich individuell sehr unterschiedlich sein. Aber gibt es irgendeine Tendenz, wie es dann manchmal verläuft über das Jahr, wie halt der Fragebogen am Ende des Jahres zurückkommt?
- 50 **IP7:** Also meistens frage ich dann auch, was sie brauchen, um mehr zu sprechen und die meisten also äußern sich auch ganz klar, dass sie gerne mehr, dass sie gerne viel Gruppenarbeit und Partnerarbeit machen möchten, damit sie sich eben nicht vor der Klasse im Plenum äußern müssen. Und dann sind sie auch echt sehr zufrieden, wenn man viel Gruppen und Partnerarbeit gemacht hat. Ja, und generell, sie brauchen auch einfach, glaube ich, ein bisschen was an Hilfe, an Sprachmaterial, Redemittellisten und das gibt ihnen auch so ein bisschen Sicherheit und die Möglichkeit, auch wenn sie es alleine nicht schaffen würden, doch was zu sagen, wenn sie was vor sich haben, eine Frage, die schon formuliert ist, die schon vor sich haben und die auch benutzen können.

- 51 **I:** Ja, das sind Hilfsmittel, die ein bisschen Sicherheit geben, klar. Wäre es vielleicht möglich, dass ich, könntest du mir vielleicht diesen Fragebogen schicken und dürfte ich den vielleicht in der Arbeit verwenden?
- 52 **IP7:** Klar, den schick ich dir.
- 53 **I:** Okay, super, danke, das ist total interessant, super. Und du hast ja eh schon auch über Gruppenarbeit, Partnerarbeit gesprochen, welche Methoden oder Aktivitäten verwendest du im Unterricht, um die Schüler zu motivieren?
- 54 **IP7:** Also normalerweise habe ich immer irgendeinen Einstieg in das Thema. Entweder ein Lied oder ein Bild oder irgendwas anderes. Normalerweise nach einer kurzen Phase im Plenum gehen wir eigentlich sehr schnell auf Gruppenarbeit und da mache ich es aber auch sehr häufig mit, ich verbinde es auch häufig mit Bewegung, also Klassenspaziergang, Kugellager, weil die Schüler es auch einfach genießen, mal aufzustehen. Dass machen sie untertags nicht wirklich. Und ich merke, es aktiviert sie einfach unheimlich gut. Also danach sprechen sie wieder, sprechen sie einfach viel, viel mehr. Das kann auch manchmal nach hinten losgehen, je nach Klasse, und es ist danach recht chaotisch. Aber generell aktiviert sie es einfach total. Dann geht es eigentlich richtig los. Also dann sprechen sie auch.
- 55 **I:** Okay, also du verwendest auch gern so spielerische Methoden.
- 56 **IP7:** Ja, absolut. Ja.
- 57 **I:** Gut zu hören. Und welche verwendest du, irgendwelche Lehr- oder Lernmaterialien, spezifische, um das Sprechen zu fördern?
- 58 **IP7:** Also wir arbeiten jetzt in den ersten Klassen mit einem Buch vom Huber Verlag. Das hat gute Ideen und ich ergänze eigentlich das Lehrbuch mit Material, was ich selber erstelle, Fotokopien oder also Redemittellisten, Fragen, Listen und Glossare zu dem Thema. Also je nachdem, was die individuelle Lerngruppen brauchen. Ich arbeite mit kleinen Fragekärtchen zum Thema, also je nachdem was die Gruppe braucht, wie viel sie braucht. Genau.
- 59 **I:** Okay, also du bist grundsätzlich mit den Sprechaufgaben vom Lehrbuch zufrieden, aber du ergänzt es halt manchmal.
- 60 **IP7:** Ich ergänze das auf jeden Fall, genau. Ich ergänze das.
- 61 **I:** Und gibt es auch umgekehrt Methoden, wo du sagst, das hat sich gar nicht bewährt? So etwas funktioniert nicht gut, deiner Erfahrung nach.
- 62 **IP7:** Jetzt mal gerade nicht. Jetzt fällt mir spontan nichts ein.
- 63 **I:** Gut, wenn es so ist.
- 64 **IP7:** Also man merkt mal, dass irgendein Lied nicht gut funktioniert oder so bei ihnen, oder dann lässt man es weg, aber es ist auch wirklich unheimlich. Also es kommt auch wirklich auf die Klasse an, manchmal läuft irgendein Lied total gut in der Klasse und dann spiele ich es in einer anderen Klasse und die gucken dich an, so was will die denn jetzt.

- 65 I: Ja, ja, und die Tagesverfassung wird auch eine Rolle spielen für die emotionale Verfassung, schätze ich?
- 66 IP7: Auf jeden Fall, auf jeden Fall auch. Ja, genau.
- 67 I: Hast du auch den Eindruck, dass manche Schüler Strategien nutzen, um sich selbst zum Sprechen zu motivieren?
- 68 IP7: Ich glaube das irgendwie weniger, die sind schon eher faul und sie sind es auch nicht so gewohnt zu sprechen oder allgemein auf Eigeninitiative bewusst Strategien für das Lernen einzusetzen. Also ich merke auch wirklich, wenn wir einen Schüleraustausch machen mit Deutschland und wir zusammen an irgendwas arbeiten. Und man fragt irgendwas. Und die Deutschen machen einfach mit, ohne Aufforderung, die wollen einfach mitmachen, die wollen einfach sprechen, die wollen ihren Mund nicht halten und die Italiener musst du schon dazu auffordern, jetzt was zu sagen, weil sie es einfach glaube ich, nicht gewöhnt sind. Das ist einfach etwas, was sie nicht gelernt haben. Also auch ich habe Kinder in der Grundschule, da ist es auch schon so, die sprechen auch wenig.
- 69 I: Okay und wie lange hast du das Gefühl oder gewöhnen sie sich dann an deinen Unterricht an? Das Sprechen mit der Zeit?
- 70 IP7: Ja, ich glaube ja, durch den Konversationsunterricht ja.
- 71 I: Wie lange dauert das so tendenziell? Halt durchschnittlich. Also das ist sicher schwer zu verallgemeinern, aber ...
- 72 IP7: Schwer zu verallgemeinern, ja. Das kommt ja wirklich immer auf die Klasse an. Du hast auch erste Klassen, die sofort viel sprechen. Was ich gemerkt habe, früher habe ich immer, habe ich immer gefragt, wer was sagen möchte und sie durften aufzeigen, wenn sie sprechen wollten und das habe ich mittlerweile geändert. Ich rufe sie einfach auf.
- 73 I: Ja, ja, das mache ich noch nicht oft. Aber ja, das sagen meine Mentorinnen auch, nein, du musst sie dran nehmen, nicht warten, bis sich wer meldet.
- 74 IP7: Ja, leider, ich hab das mittlerweile geändert, das mag ich eigentlich nicht, ich finde es schön, wenn sie selber sprechen können, wenn sie wollen, aber mittlerweile rufe ich sie einfach auf und ich merke, es funktioniert besser. Also eigentlich brauchen sie das. Ja, ein bisschen zu ihrem Glück gezwungen werden, was ein bisschen schade ist, ja.
- 75 I: Ja, das ist bei uns nicht anders an der Schule. Und bringst du ihnen Strategien bei, zum Sprechen zu üben?
- 76 IP7: Ja, schon, da arbeiten wir schon dran und ich glaube auch, dass das Buch da hilft. In unserem Buch, das ist wirklich sehr handlungsorientiert gestaltet, da gibt es sehr, sehr viele Übungen, wo sie, wo sie Sätze, kleine Cluster, immer wieder benutzen müssen, und das wird schon trainiert, auch durch das Buch, auch durch den normalen Deutschunterricht, ja.
- 77 I: Sehr gut, das ist super. Und du hast schon selbst gesprochen über Rückmeldung geben, dass du das also auch nicht immer machst oder auf jeden Fall nicht im Moment. Also kein Unterbrechen. Oder du gibst halt indirekt Feedback, hast du gesagt, gibt es dann auch Situationen, wo du gar kein Feedback gibst?
- 78 IP7: Ja, gibt es auch. Okay, ich lasse sie einfach sprechen, wenn ich merke, sie sind gerade in so einem Flow drinnen. Es geht gerade so flüssig. Oder wenn ich merke, ich mach das auch bei Schülern, wo ich merke, dass sie eben, dass man schon weiß, da ist eine Bewertungsangst da, dann lass ich sie einfach sprechen. Ja, genau.

- 79 I: Und wenn du dann Feedback gibst, dann halt sehr allgemein und vor der ganzen Klasse, so im Plenum?
- 80 **IP7:** Vor der Klasse, aber wirklich indirekt. Ich wiederhole dann einfach den Satz noch mal richtigm ohne dass ich die Person nenne, die was Falsches gesagt hat und ohne dass ich den Fehler benenne. Ich wiederhole einfach noch mal den Satz korrekt. Es sei denn, unsere Übung bezieht sich gerade auf ein grammatisches Thema, das sie behandeln, weiß ich nicht, Inversion, Satzbau. Wenn wir gerade daran arbeiten, dann dann gebe ich ihnen natürlich dann noch mal einen Hinweis. Moment, also denk ans Verb zweite Stelle, dann schon, wenn wir gerade an diesem Thema arbeiten, das ist was anderes, darum geht es also in den höheren Klassen, wenn sie sich zu einem Thema äußern sollen, dann lasse ich sie sprechen.
- 81 I: Okay, alles klar. Und wenn du dann Feedback gibst und halt den Satz wiederholst. Geht es da bei dir um, kann es um alle Aspekte des Sprechens gehen, also Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, alles?
- 82 **IP7:** Alles ja.
- 83 I: Okay. Und allgemein meine letzte Frage, wie gestaltest du eine positive Atmosphäre, damit sich deine Schüler motiviert fühlen, da zu sprechen?
- 84 **IP7:** Also das sind echt viele verschiedene Dinge. Ich glaube, generell geht es erstmal einfach darum, Interesse für die Schüler zu zeigen. Also es interessiert mich wirklich, ich will dich wirklich kennenlernen und ich schätze dich, du bist wer du bist. Ich will wissen, was du machst, was du für Hobbys hast. Also generell einfach erstmal der Wunsch, mit ihnen wirklich in Beziehung zu treten, eine authentische Beziehung aufzubauen ist sehr wichtig. Dann auf jeden Fall am Klassenklima auch immer wieder zu arbeiten, durch bestimmte Übungen, also auch wirklich ein bisschen in die Sitzordnung eingreifen und auch mal Partner tauschen und andere kennenlernen und generell, also wirklich für ein schönes Arbeits- und Klassenklima zu sorgen, ja auch einfach nett und fröhlich zu sein, wenn man in die Klasse kommt, ändere glaube ich auch schon sehr viel und offen zu sein. Und auch bereit zu sein, auch mit den Schülern auch mal was auf Italienisch zu besprechen, denke ich. Das kann auch helfen und dann die Methodenauswahl, also das glaube ich, ist auch wirklich sehr, sehr wichtig, die Methodenauswahl, die Themenauswahl. Ja, spielerisch und interaktiv. Ja, Spiele finde ich funktionieren sehr sehr gut. Da sind sie eigentlich sehr motiviert, die funktionieren in der Regel sehr gut.
- 85 I: Und an das mit, also Partner wechseln, mal verschiedene Partner, müssen sie auch an das gewöhnt werden in deiner Erfahrung oder ...
- 86 **IP7:** Ja, finde ich schon. Das hat schon da auch einen Einfluss aufs Klassenklima, wenn man mal mit anderen arbeitet, finde ich.
- 87 I: Das ist zum Beispiel etwas, wo ich an meiner Schule das Gefühl habe, das ist eher unüblich und da wird dann auch oft nicht so gut reagiert, wenn ich das versuche.
- 88 **IP7:** Also gut reagieren tun sie nicht, aber man merkt danach, dass sie es schon auch geschätzt haben, also auch aus ihrer, aus ihrer Schonhaltung zu kommen. Ne, weil es ist ja schon eine Schonhaltung, einfach jetzt neben meiner Freundin zu sitzen und mich mit der zu unterhalten. Und ich glaube, das ist schon auch wichtig, auch wichtig fürs Berufsleben, später einfach mal, man spricht nicht immer mit der besten Freundin oder dem besten Freund. Man muss auch mal aus der Komfortzone. Ich muss jetzt mal, genau, ich muss jetzt einfach mal auch mit jemandem sprechen, den ich jetzt vielleicht nicht so gern mag.
- 89 I: Ja, ja, alles klar. Sehr schön. Ja. Zum Schluss frage ich nur mehr, hast du noch irgendetwas zu ergänzen, was dir zum Thema Sprechmotivation einfällt, wonach ich vielleicht nicht gefragt habe?
- 90 **IP7:** Nein, du hast sehr, sehr gute Fragen gestellt.

91 I: Okay, dankeschön, ich habe auch sehr gute Antworten bekommen.

92 **IP7:** Das hoffe ich.

93 I: Okay, super, dann stoppe ich mal die Aufnahme.

- 1 **I:** Ok. Genau, also wie du weißt, ich habe eben diese acht Fragen vorbereitet und ich nehme das Interview auf. Aber du kannst es mir auch immer sagen im Nachhinein, ich möchte doch nicht, dass du das verwendest. Falls du dann im Nachhinein sagst, du willst es nicht, wird es nicht verwendet und eben alles was du sagst, wird auch nur anonym erwähnt, also dein Name kommt auch nie vor. Keine Sorgen. Also dass du es weißt. Genau. Aber mal zu Beginn, also wir kennen uns ja, du unterrichtest Deutsch am Liceo (X), wie viele Klassen hast du, welche Niveaus?
- 2 **IP5:** Unterricht in fünf Klassen.
- 3 **I:** Okay und das heißt dann Sprachniveau A1 bis B2 bei dir, oder?
- 4 **IP5:** Je nachdem, also die Klassen, die Englisch, Französisch und Deutsch lernen, das Niveau sollte am Ende B1 sein und in den Klassen, die Spanisch, Englisch und Deutsch lernen, sollte es B2 sein.
- 5 **I:** Okay alles klar und wie schätzt du allgemein die Sprechmotivation von deinen Schülern ein? Also das ist wahrscheinlich individuell sehr unterschiedlich, aber ...
- 6 **IP5:** Je nachdem, wie viele Schüler in der Klasse sind, zum Beispiel diese Klasse, 1AL, also meiner Meinung nach ist sie sehr, sehr motiviert. Es ist eine kleine Gruppe, wo nur acht oder neun, ja neun Schüler sind. Also dort arbeitet man wirklich sehr gut, und das ist auch meistens so, also je weniger Schüler, desto besser ist das.
- 7 **I:** Und die Motivation?
- 8 **IP5:** Ja, ja. Ja, wenn die Klasse voll ist, also wie normalerweise 25, 26, Schüler ist das zu viel. Klar ja. Da gibt es grundsätzlich weniger Motivation, ja. Auch die Schüler, die sehr, sehr brav sind, sind auch in den Klassen, wo so viele, viele Schüler sind. Aber ja, je weniger Schüler, desto besser glaube ich, vor allem in dem Sprachunterricht, also wenn wenige Schüler in der Klasse sind, dann können sie fast immer sprechen. Aber wenn die Klasse groß ist, also einige schaffen das einfach nicht in der in der Stunde.
- 9 **I:** Ja, es ist zu wenig Zeit. Ja, ja, natürlich und genau, du hast ja schon gesagt, es gibt diese zwei verschiedenen Modelle, also die Klassen die Deutsch als, als zweite Fremdsprache haben und die Deutsch als dritte Fremdsprache haben. Merkst du da einen Unterschied mit Sprechmotivation?
- 10 **IP5:** Nein, keine, nein, das hab ich nicht gemerkt.
- 11 **I:** Okay, weil in der einen hat man ja mehr Zeit oder ein bisschen mehr Unterrichtsstunden, oder?
- 12 **IP5:** Ja, also die Schüler haben in der ersten, in der zweiten und ja, in der ersten, in der zweiten Klasse haben wir vier Stunden alle Sprachen, also ne, Englisch. Englisch vier Stunden und Deutsch Englisch oder Spanisch drei Stunden dann in der dritten Klasse, Englisch nur drei Stunden und die anderen Fremdsprachen vier Stunden und es ist egal, ob es die zweite oder die dritte Sprache ist. Aber es sind immer nur vier Stunden, egal ob die Klasse Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache hat. Ja, das ist das Problem, das Niveau ist so unterschiedlich, B1 und B2 soll erreicht werden, aber es gibt die gleiche Stundenanzahl. Also immer vier Stunden, aber das Niveau ist so unterschiedlich und für Deutsch muss man sagen, es ist wirklich für die Italiener schwierig. Es ist wirklich schwierig.
- 13 **I:** Ja. Weil es einfach so unterschiedlich ist. Zu italienisch.

- 14 **IP5:** Also mit dem Französischen lernen dann viele Schüler zum Beispiel schon in der Mittelschule oder in der Grundschule, also sie sprechen schon mit dem Englischen, dann später wählen sie entweder Französisch oder Spanisch, und Deutsch ist wirklich eine neue Sprache für sie. Also manchmal gibt es Deutsch in der Mittelschule, aber es eher selten. Das ist nur in Bastia. Das ist die einzige Klasse im ganzen Umbrien. In ganz Umbrien. Wo man Deutsch unterrichtet in der Mittelschule. Wie du gesagt hast, Magdalena, die Sprache ist wirklich sehr, sehr unterschiedlich. Natürlich. Spanisch ist einfacher für sie. Zum Beispiel wenn man Spanisch lernt, wenn man die Übungen zu hören bekommt, also auch wenn du die Sprache nicht gut kennst, bist du fast auf dem Niveau A1. Also man versteht das sehr gut, man kann es schnell sprechen als Italiener.
- 15 **I:** Ja, das ist natürlich ein riesiger Vorteil. Und wie wichtig ist für dich das Sprechen in deinem Unterricht, also im Vergleich zu Hören, Lesen, Schreiben oder wie oft machst du Sprechübungen, wirklich jede Stunde oder nur manchmal, wann es passt? Oder wie machst du das?
- 16 **IP5:** Also nicht immer, auch wenn es meiner Meinung nach sehr wichtig ist. Aber man muss auch die Grammatik machen und leider passt es nicht immer. Aber einmal in der Woche sollte man sowas machen, aber dazu gibt es auch die Stunde mit dem Lehrern von der Konversation und sie sollten nur sprechen, sprechen.
- 17 **I:** Okay, und das ist aber nicht immer so.
- 18 **IP5:** Nicht immer.
- 19 **I:** Okay, okay könnte mehr sein, deiner Meinung nach. Okay. Alles klar, genau und ja, du hast eh schon gesprochen über die Klassengröße, je kleiner die Klasse ist, desto motivierender ist es für die Schüler, dass sie sprechen. Was sind für dich noch andere Faktoren, die sich gut auswirken auf die Sprechmotivation? Dass die Schüler auch Deutsch sprechen wollen, idealerweise.
- 20 **IP5:** Also interessante Themen, zum Beispiel was sie alle in der Klasse aktuell kennen und darüber sprechen.
- 21 **I:** Was findest du das als Klassenklima? Also wie sie sich verstehen, die Gemeinschaft, dass das eine Rolle spielt.
- 22 **IP5:** So, ja. Wenn die Klasse eine gute Gruppe ist, die sich alle gut verstehen, wo sich alle gut fühlen, dann ist es einfacher.
- 23 **I:** Hast du auch Klassen, wo du das Gefühl hast, eben umgekehrt? Also dass manche vielleicht sich nicht trauen oder nicht mutig genug sind, zu sprechen, weil sie Angst davor haben, was die anderen Schüler:innen denken oder sagen.
- 24 **IP5:** Vielleicht einige schon und in 5BL gibt es einige Schüler, die meiner Meinung nach Angst haben. Ja, wegen der anderen.
- 25 **I:** Okay und was denkst du, inwieweit wirkt sich die Beziehung von Lehrer:innen und Schüler aus? Macht das auch einen Einfluss auf die Sprechmotivation, ob jetzt Schüler eine gute Beziehung zu dem Lehrer haben oder eine nicht so gute?
- 26 **IP5:** Also wenn der Lehrer eine gute Beziehung zu den Schülern hat, es ist einfacher dann. Die Schüler, sie fühlen sich einfach gut, wohl. Dann haben sie keine Angst vor dem Sprechen.

- 27 **I:** Es ist einfacher, ja, das versteht man. So geht es einem selbst auch. Also das macht natürlich Sinn und merkst du auch Unterschiede je nachdem, wie die Schüler zusammenarbeiten, also ob sie jetzt alleine sprechen oder ob sie in Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit miteinander sprechen, gibt es da eine Art, wo sie motivierter sind als bei der anderen? Weil ich habe halt oft das Gefühl, wenn sie alleine präsentieren müssen, da sind sie nicht so motiviert, aber wenn man sagt okay, ihr könnt das auch zusammen machen, als Partner oder in einer Gruppe, dann sprechen sie schon mehr als alleine, also so ist das für mich, aber wie, wie hast du da das Gefühl?
- 28 **IP5:** Ja, vielleicht. Weil sie dann trotzdem mehr, ja, wissen sie, ich kann mit den Freunden sprechen, nur vielleicht, oft, sprechen sie dann auf Italienisch. Das ist häufig. So, wenn nur eine Person spricht, dann weißt du, ah okay er sagt das, er spricht nur auf Deutsch, aber wenn die Schüler zu zweit arbeiten, zu dritt oder in einer Gruppe, leider nicht immer sprechen sie auf Deutsch, man muss wirklich kontrollieren und sagen du musst auf Deutsch sprechen.
- 29 **I:** Und ja, ja, natürlich, und das habe ich vorher vergessen zu fragen, wie wichtig denkst du ist allgemein Sprechen im Italienischen, im Deutschunterricht in Italien, weil also so im deutschsprachigen Bereich, da ist zumindest jetzt gerade dieser Trend, dass Kommunikation ist wirklich das Wichtigste, also es soll Sprechen auf Nummer eins stehen, aber wie ist es in Italien, deinem Gefühl nach?
- 30 **IP5:** Also vielleicht auch Sprechen ist das Wichtigste, also, wenn man zum Beispiel ins Ausland fährt, muss man kommunizieren, muss man sprechen und auch bei der Abschlussprüfung müssen sie auch sprechen können. Also es kann auch sein, dass es eine schriftliche Arbeit, dass sie eine schriftliche Arbeit schreiben müssen. Also das ist Hörverstehen. Schreiben. Ja, Textverständnis ja. Und dann entscheiden. Dann müssen sie zwei Texte produzieren, also zwei Texte schreiben zu einem bestimmten Thema, aber immer ein Literaturthema. Also sie müssen die schriftliche Prüfung hat mindestens in den, in einer zweiten Fremdsprache machen. Deutsch oder Französisch oder Spanisch. Also es ist etwas so Allgemeines, also nicht mit der Literatur. Nur die mündliche, das ist mit der Literatur verbunden. Bei der schriftlichen Prüfung allgemeine Themen.
- 31 **I:** Eben wie die Umwelt, ja, die typischen Themen?
- 32 **IP5:** Ja und dann muss man eine E Mail schreiben, oder ja. Oder einen Text produzieren zu einem bestimmten Thema. Aber mit der Literatur hat es nicht mehr zu tun, wie vor einigen Jahren, es waren immer vier oder fünf Fragen und immer Literaturfragen, also man musste die Fragen, die mit der Literatur hat das zu tun, okay beantworten, aber jetzt nicht mehr das neue, das neue Abitur ist anders.
- 33 **I:** Okay und wenn sie die mündlichen Prüfungen haben, sprechen sie da alleine oder ist es auch im Dialog? Oder nur ...
- 34 **IP5:** Also es sollte Dialog sein, aber am Anfang sprechen sie alleine.
- 35 **I:** Okay.
- 36 **IP5:** Sie haben das Bild oder das Foto mit einem Zitat und ja, und sie müssen alle Fächer mit diesem Bild und diesem Foto verbinden. Also da sitzen dann auch Lehrer von anderen, von den anderen Schulfächern. Und sie sprechen aber dann in allen Sprachen. Also bei uns in dieser Schule. Die mündliche Prüfung ist, oder es gibt immer auch die Fremdsprachen, also Englisch, Spanisch, Französisch oder Deutsch. Wenn sie ein Sprachgymnasium besuchen, und dann Italienisch. (unv.) Je nachdem, also entweder das Ministerium entscheidet vier Fächer und zwei muss die Schule entscheiden, aber mit das Foto oder das Bild müssen sie alle Fächer verbinden. Und bei dem Dialog ein Dialog mit den Lehrern sprechen.
- 37 **I:** Okay verstehe und genau, jetzt wieder zurück zu den Faktoren, die motivieren oder vielleicht auch nicht motivieren beim Sprechen. Glaubst du, es spielt auch eine Rolle, was für Meinung sie über Deutsch haben als Sprache, also welche Einstellung zur Sprache?

- 38 **IP5:** Also Deutsch ist sehr schwierig.
- 39 **I:** Also du hast ja schon noch Schüler, also zum Beispiel in der vierten Klasse, wo du gesagt hast, er ist gerade in Deutschland, genau, und er ist zum Beispiel sehr brav und also ich kenne ihn nicht, aber er ist wahrscheinlich auch sehr motiviert, Deutsch zu sprechen, weil er ihm Deutsch allgemein gefällt, weil er findet, es ist eine gute Sprache?
- 40 **IP5:** Hat er mehrmals gesagt.
- 41 **I:** Okay, also zum Beispiel das, denkst du, das motiviert ihn auch, dass er Deutsch sprechen möchte?
- 42 **IP5:** Ja, ja, ja, die Sprache gefällt ihm. Also er lernt auch Französisch, also er konnte auch nach Frankreich, zum Beispiel nach Irland, nach England. Aber er hat einfach Deutschland gewählt. Für ihn ist Deutsch eine, ja, attraktive Sprache. Und dann spricht er sie auch gerne. Er ist wirklich sehr, sehr brav. Er ist ein braviger Junge.
- 43 **I:** Und ihr habt ja auch an der Schule manchmal Auslandsaufenthalte, also ob das jetzt Erasmus ist oder dass ihr mit der Schule wohin fährt. Hast du das Gefühl, dass diese Auslandsreisen in das deutschsprachige Ausland, dass die motivieren die Schüler, dass sie dann mehr sprechen wollen?
- 44 **IP5:** Ja, ja, auch wenn sehr oft passiert ist, dass sie auf Englisch sprechen.
45 Aber sie sind ja auch in Gastfamilien. Da müssen sie dann Deutsch sprechen. Also wir machen hier, in unserer Schule organisieren wir den Schulaustausch mit Deutschland, das ist immer für die dritte Klasse, oder es war immer für die vierte Klasse, es war für viele, viele Jahre hat das meine Kollegin gemacht, es war die Schule aus Pegnitz, ja, und jetzt macht das die X mit der Schule von aus Mainz. Ja, und dann in der vierten Klasse organisieren wir diesen Aufenthalt für eine Woche in Wien genau, ja, und auch die jetzt, die vierten Klassen, die zurückgekommen sind, die wirken schon motiviert, sie waren begeistert.
- 46 **I:** Ja, ja, das ist sehr schön. Ja gut, und darf ich auch fragen, weil ich mich gefragt habe. Hast du das Gefühl, dass wenn ihr zum Beispiel eben Sprachassistenten habt, wie mich, dass das motivierend wirken kann? Also du kannst auch gerne sagen nein, weil du.
- 47 **IP5:** Nein, sicher. Das ist für sie interessant. Wie lebt ein Mensch aus einem deutschsprachigen Land. Wie sind deine Traditionen. Oder auch wie du, wie deine Sprache ist. Und du hast auch andere Sachen gemacht als ich. Ja, auch viele Medien verwendet, die ich zum Beispiel nicht so oft verwende, es war etwas anderes.
- 48 **I:** Ja, ja, ich denke, es hat zwei Seiten, weil ich habe zum Beispiel dann auch oft das Gefühl, in vielen Klassen, okay das, was ich versuchen möchte, das sind sie nicht gewöhnt, mit dem können sie nicht so gut arbeiten, das funktioniert einfach wieder nicht so gut. Also es ist mal so, mal so, kommt auf die Klasse und auf die Methode drauf an. Okay, und negative Faktoren, gibt es auch Dinge, wo du das Gefühl hast, okay, da haben Schüler wirklich Hemmungen oder sogar Angst zu sprechen, warum haben sie da Angst?
- 49 **IP5:** Sie haben Angst, dass sie Fehler machen, dass die anderen lachen. Vielleicht ja, dann. Vor allem glaube ich Angst vor Fehlern, ja.
- 50 **I:** Gibt es bestimmte Situationen in der Klasse, im Schuljahr, wo du das Gefühl hast, da haben sie am meisten Angst, also zum Beispiel Präsentationen oder so etwas, meine ich?

- 51 **IP5:** Ja, aber vielleicht weniger Schüler. Aber im Allgemeinen glaube ich nicht. Sie haben oft auch in den anderen Fächern, sie sind es gewöhnt, zu präsentieren. Vielleicht nur manche Schüler. Wir haben manche Schüler mit so PDP, wie heißt das auf Deutsch, mit diesen individuellen Programmen?
- 52 I: Ja, achso, also Schüler mit Sonderförderbedarf oder so.
- 53 **IP5:** Ja, wir haben eine Schülerin in der fünften Klasse, wo wir die Präsentationen nur vor der Klasse draußen machen, weil sie hat wirklich Angst.
- 54 Ja, wir entschließen alle, das wissen alle, alle Lehrer der Klasse. So was kann man zum Beispiel machen, wenn ich mit dem Lehrer von der Konversation in der Klasse bin. Ja, und dann kann ich sagen, okay, dann gehen wir draußen und die mündliche Prüfung können wir auch draußen machen.
- 55 I: Ja, natürlich, ja und gibt es Methoden oder Aktivitäten, die du verwendest beim Sprechen oder wie sieht bei dir eine typische Sprechaktivität aus, in deinen Klassen?
- 56 **IP5:** Gute Frage.
- 57 I: Oder machst du die Sprechübungen, die in den Lehrbüchern drinnen sind? Oder wie findest du die eigentlich?
- 58 **IP5:** Also deshalb haben wir auch das Buch *Schau mal*. Das ist wirklich das, finde ich gut. Es gibt viele Anlässe zum Sprechen, zum Beispiel im *Linear* Buch gibt es kaum Aufgaben zum Sprechen. Sehr wenig. Also *Schau mal* ist für mich wirklich super.
- 59 I: Okay, also die moderneren Bücher, die unterstützen mehr das Sprechen, ja okay, und diese Übungen magst du auch gerne und hast du auch das Gefühl, sie funktionieren gut?
- 60 **IP5:** Ja.
- 61 I: Okay, das ist super und wie leitest du eine Sprechaktivität an, wie beginnst du sie?
- 62 **IP5:** Also zum Beispiel mit einem Foto, mit einem Dialog, das in dem Buch ist oder was ich weiß.
- 63 I: Und hast du das Gefühl, es gibt eine Methode oder eben so eine Aktivität, die besonders beliebt ist, wo die Schüler das auch wirklich gerne machen?
- 64 **IP5:** Ja, Kahoot. Vor allem die 2BL. Ja, sie wollen Kahoot jede Woche machen. Aber allgemein Methoden, wo sie spielen können.
- 65 I: Umgekehrt, gibt es deiner Erfahrung nach Sprechaktivitäten, die sie überhaupt nicht machen wollen, was ihnen gar nicht gefällt, also vielleicht, ich weiß nicht, Präsentationen oder so etwas?
- 66 **IP5:** Oh nein, glaub ich nicht. Da merke ich keine Unterschiede.
- 67 I: Okay, also würdest du sagen, dass spielerische Methoden besser funktionieren, um sie zu motivieren?
- 68 **IP5:** Ja, vor allem mit den Schülern, die jünger sind oder die erst die erste, zweite Klasse besuchen. Ja, das funktioniert sehr gut.

- 69 **I:** Okay und würdest du auch, oder sagst du auch die Partnerform ist egal? Also ob sie jetzt alleine sprechen oder mit dem Sitznachbarn zum Beispiel oder in Gruppen, das macht jetzt nicht so einen Unterschied?
- 70 **IP5:** Also vielleicht in der Gruppe, dort sprechen sie lieber. Das machen sie lieber als allein. Da kann man sich auf die anderen verlassen. Wenn du Freunde hast, das ist einfacher. Die anderen können dir helfen.
- 71 **I:** Ja, das ist immer angenehm. Hast du das Gefühl, dass manche Schüler Strategien haben, dass sie selbst das Sprechen trainieren, dass sie sich selbst motivieren?
- 72 **IP5:** Ne. Aber darüber sprechen sie vielleicht auch nicht mit mir.
- 73 **I:** Okay, genau, und du hast schon gesagt, es gibt halt Schüler, die haben Angst davor, dass sie Fehler machen. Wie gibst du Rückmeldung, wie gibst du Feedback, wenn sie Fehler machen, wie machst du das normalerweise beim Sprechen?
- 74 **IP5:** Also wenn wir zum Beispiel eine kurze Übung machen oder so was. Also dann sage ich das gleich und sonst am Ende der Stunde.
- 75 **I:** Und sagst du es dann zur Person oder sagst du es auch manchmal allgemein?
- 76 **IP5:** Lieber allgemein. Ich weiß nicht, ob es so funktioniert, aber ich denke schon. Ja, und vielleicht mache ich auch einen Fehler. Also zuerst sage ich das, was nicht gepasst hat, also du hast diesen Fehler gemacht, diesen Fehler, aber man sollte vielleicht zuerst sagen, ah, das war super, das hast du gut gemacht und erst dann was falsch war. Also zuerst Positives, dann die Fehler.
- 77 **I:** Also du sagst dann auch noch etwas Positives dazu.
- 78 **IP5:** Nicht immer.
- 79 **I:** Ja, es kommt halt auch auf die Situation an. Und gibst du Feedback auf alle Aspekte vom Sprechen, also wie flüssig sie gesprochen haben, der Ausdruck und so, wo gibst du Rückmeldung?
- 80 **IP5:** Also vor allem, wo sie Fehler machen. Wenn sie etwas, also wenn etwas mit der Aussprache nicht passt. Oder auch Satzstellung. Sie machen viele, viele Fehler bei der Satzstellung. Das ist schwierig. Bei dem Italienischen ist es vielleicht einfacher, ja, aber in der oder mit der deutschen Grammatik, also Satzbau. Subjekt, Verb. Ja, man muss sich erinnern, man muss sich erinnern an das Verbfeld.
- 81 **I:** Nein, es ist sicher nicht einfach, genau, und da bin ich eh schon bei der letzten Frage. Also wir haben es schon fast geschafft.
- 82 **IP5:** Gott sei Dank.
- 83 **I:** Gibt es irgendetwas, was du machst, dass du so eine positive Atmosphäre für die Schüler machst, damit sie motiviert sind, zu sprechen. Gibt es irgendetwas, also irgendwelche Rituale oder bestimmte Aufgaben oder etwas, was du sagst?

- 84 **IP5:** Ich sage, es ist nicht schlimm, wenn ihr Fehler macht. Zum Beispiel jetzt in der fünften Klasse. Wir machen die mündlichen Prüfungen und sagen keine Sorgen, wir haben zum Beispiel gestern mit einer Schülerin, es hat nicht so gut gepasst. Ich habe zu ihr gesagt, schau keine, keine Sorgen, wir machen das das nächste Mal.
- 85 **I:** Also du gibst auch die Möglichkeit, dass man es noch einmal macht.
- 86 **IP5:** Nicht immer, aber das ist die Schülerin mit dem individuellen Programm. Aber sie wollte das. Sie hat selber gesagt, also sie hat sich freiwillig gemeldet ja. Es hat nicht so gut, keine Ahnung, ob sie nicht gelernt hat, sie sollte nämlich von Christa Woff erzählen. Also dann habe ich zu ihr gesagt, mach dir keine Sorgen, wir können es lassen. Und das nächste Mal machen. Die nächste Woche kannst du sie wiederholen und wir machen das.
- 87 **I:** Okay ja, sehr gut okay und ja, gibt es noch irgendetwas, was dir einfällt, was ich vielleicht vergessen habe zu fragen, was du noch gerne sagen möchtest?
- 88 **IP5:** Nein.
- 89 **I:** Okay, dann vielen Dank.

- 1 **I:** Genau, ich habe acht Fragen vorbereitet und das Interview wird eben ab jetzt aufgenommen, aber du kannst immer sagen, auch später, okay ich möchte doch nicht, dass das Interview verwendet wird und ja, es wird so und so gelöscht, sobald ich alles aufgeschrieben habe, genau und alles was du sagst, kommt nur anonym in meiner Arbeit vor. Und ja, eben, ich sammle jetzt gerade Daten für meine Masterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache und dabei möchte ich untersuchen, wie in Italien Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen, wie man sie zum Sprechen motivieren kann, wie man ihre Sprechmotivation fördern kann. Also es geht nicht so sehr um ihre Sprechkompetenz, sondern die Sprechmotivation. Genau. Und dabei geht es um deine persönlichen Einschätzungen, deine Erfahrungen als Lehrkraft. Gleich vorneweg, also du bist jetzt in Rente, oder? Du warst aber immer als Deutschlehrerin in einem liceo classico tätig, oder wie war das?
- 2 **IP3:** Also ich habe 40 Jahre lang Deutsch unterrichtet. Ich habe mit 23 angefangen und ich habe in allen Arten von Schulen unterrichtet, von einer Hotelfachschule, von der Fachschule für Buchhalter, dem Institut für Mechaniker, auch für Elektriker bis hin zum Neusprachlichen Gymnasium und natürlich diese letztere Schulart ist das Paradies für eine Fremdsprachenlehrerin, in den anderen Schularten ist es etwas schwieriger zu unterrichten, aber in all diesen Schulen war die Fremdsprache nicht nur ein Ziel zu erreichen, sondern auch ein Mittel zur Professionalisierung und in den verschiedenen Kontexten musste ich immer den Sprachunterricht mit spezifischen Inhalten für die Arbeitswelt, für die aktive Bürgerschaft ergänzen.
- 3 **I:** Okay, alles klar.
- 4 **IP3:** Ich habe immer versucht, also motivierende, interessante Materialien zu finden für junge Menschen. Ja, von Anfang an habe ich auch immer versucht, einen kommunikativen Ansatz zu verfolgen. Natürlich ohne dabei die Festigung der grammatikalischen und strukturellen Fähigkeiten zu vernachlässigen. Aber ja, ich habe immer nach interessanten Materialien gesucht und einige habe ich gefunden, um diese Schüler besser zu motivieren.
- 5 **I:** Sehr schön und wie wichtig war für dich das Sprechen im Vergleich zu Lesen, Schreiben, Hören?
- 6 **IP3:** Ja, vielleicht für mich, also spielt das Sprechen vielleicht die wichtigste Rolle, denn also auch in der Arbeitswelt muss man am Telefon antworten oder kommunizieren, normalerweise. Ja, leider hat in Italien Deutsch den Ruf, eine unmögliche Sprache zu sein, eine zu schwierige Sprache zu sein und mein größter Kampf war gegen Vorurteile, muss ich zugeben und viele, also Deutsch wird nicht so viel, nicht so oft unterrichtet, vor allem Mittel- und in Süditalien, in Norditalien für mehr. Und der Kampf ist immer gegen diese Vorurteile. Meine Schülerin, das ist kein Witz, eine Schülerin hat mir einen Zettel geschrieben und sie hat darauf geschrieben, also, liebe Frau X, das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen.
- 7 **I:** Ja, also ich glaube, das würden auch noch heute noch viele im liceo X sagen, aber ja.
- 8 **IP3:** Ja, aber wenn ich von meiner Erfahrung über europäische Partnerschaftsprojekte sprechen kann, da also seit Jahrzehnten, habe ich an europäischen Partnerschaftsprojekten teilgenommen. Projekte, die früher Comenius hießen. Heute heißen sie Erasmus und für diese Art von Projekten braucht man immer einen handlungsorientierten Ansatz. Also das ist grundlegend. Theoretisch gesehen handelt es sich dabei um eine Ableitung des kommunikativen, kommunikativen Ansatzes. Weil bei dieser Arbeit konzentrieren sich die Aktivitäten auf den authentischen Gebrauch der Sprache. Das heißt, sie, sie müssen aktiv kommunizieren, zum Beispiel, um ein Projekt zu vollenden oder um ein Endprodukt zu realisieren oder um ein Problem zu lösen. Und der Schwerpunkt ist immer, liegt nicht auf der Grammatik oder auf Genauigkeit der Sprache, sondern auf die Entwicklung von Sprachstrategien dann, damit sie praktisch die gestellten Aufgaben erfüllen können und auf der Basis von dem, was sie schon können. Also der Schwerpunkt ist nicht die Genauigkeit der Sprache, sondern vielleicht ja, liegt auf dem spontanen und kreativen Gebrauch der Sprache. Und die Bewertung konzentrierte sich eher auf die Bewältigung der Aufgabe als auf dieser Genauigkeit der Verwendung von Vokabel und Strukturen.
- 9 **I:** Ja, alles klar. Und wie du noch als Lehrerin gearbeitet hast, wie viel Zeit hast du für das Sprechen in den Klassen

verwendet? Also ich kann mir vorstellen, es ist auch sehr unterschiedlich, je nach Klasse oder je nach Schultyp.

10 **IP3:** Ja, auch ich habe, also einige Klassen waren praktisch für mich das Paradies und manche vielleicht die Hölle. Aber nein, die Hölle nicht, aber ja, in einigen Klassen war es viel leichter zu kommunizieren, also so und auch kreative Situationen zu organisieren für diese, für die Entwicklung von sprachlichen, Fähigkeiten. Aber ja, für mich war das zentral, also die Entwicklung von diesen mündlichen Fähigkeiten. Aber dadurch haben sich auch transversale Fähigkeiten entwickelt. Vor allem bei dieser Projektarbeit. Und ja, die Schüler haben auch gelernt, in internationaler Zusammenarbeit in einem internationalen Team zu interagieren. Und ja, sie haben gelernt, Schwierigkeiten und Schüchternheit zu überwinden und viele latent vorhandene Fähigkeiten sind praktisch nach einer solchen Erfahrung zum Tragen gekommen.

11 **I:** Das ist schön, ja, das ist gut zu hören. Und du hast jetzt eh schon viel erwähnt. Und dass es auch in manchen Klassen das Sprechen sehr gut funktioniert hat.

12 **IP3:** In einigen Klassen überhaupt nicht. Also manchmal waren viele Schüler sehr oft zu schüchtern, obwohl eine andere Sprache sprechen ist eigentlich wie, ist ein Fenster auf die Welt, aber trotzdem sind die Schüler ein bisschen schüchtern. Sie haben immer Angst, Fehler zu machen und schlecht beurteilt zu werden. Das ist auf jeden Fall nicht motivierend. Sie haben immer Angst vor Fehler.

13 **I:** Ja und was wirkt sich positiv aus auf die Sprechmotivation für die Schüler, die dann auch wirklich gerne sprechen. Was denkst du, was motiviert sie?

14 **IP3:** Also zum Beispiel, wir haben Kurzfilme gesehen, die für sie interessant waren, und sie wollten sich irgendwie darüber äußern, und das war motivierend, denn zum Beispiel das Video hat ihnen sehr gut gefallen, etwas, das ihnen gut gefällt, dann entwickelt sich auch Motivation. Und ja, auch bei diesen Projekten. Also sie bekamen immer Aufgaben und mit anderen ausländischen Partner sollten sie diese Aufgabe erfüllen, irgendwie und wollten sich, sie wollten interagieren und ja, sie haben sich engagiert deswegen, weil sie mit den anderen also auf einer parallelen Ebene arbeiten wollten. Obwohl wir, also wir haben diese Projekte, diese Comenius- und Erasmusprojekte mit deutschen, österreichischen, polnischen, bulgarischen und ungarischen Schulen gehabt und natürlich für Deutsche, war Deutsch die Muttersprache, für Österreicher auch und die Ungarischen, die ungarische Schule war eine Schule der deutschen Minderheit in Ungarn. Okay, alles wurde auf Deutsch unterrichtet und in Polen hatten sie das Sprachdiplom, also sieben Stunden pro Woche. Ja, es waren andere Niveaus, wir waren also Aschenputtel im Vergleich zu ihnen, aber die Schüler wollten also ihre Rolle spielen. Ja, und deswegen, also die Arbeitssprache Nummer eins, war Deutsch. Aber wir haben auch Englisch verwendet, aber weil die Koordinatoren alle Deutschlehrer waren, war Deutsch natürlich die meistgesprochene Sprache.

15 **I:** Okay, und das heißt wirklich, wenn die Schüler ein Erasmus-Projekt, ein Comenius-Projekt gemacht haben, danach waren sie motivierter zu sprechen, weil sie diese positive Erfahrung hatten?

16 **IP3:** Ja, und sie wollten das Beste leisten, weil auch die anderen da waren. Und sie wollten nicht so schlecht beurteilt werden.

17 **I:** Ah okay, also auch der Schein nach außen. Ja, ja, das finde ich auch wichtig. Und was sagst du zu Faktoren wie das Klassenklima, also die Klassendynamik Wie sich die Klasse versteht, spielt das eine Rolle?

18 **IP3:** Das spielt eine ganz wichtige Rolle. Meine schlechteste Klasse in meiner ganzen Karriere von 40 Jahren war eine Klasse, wo die Beziehungen auch zwischen Lehrern und Schülern so schlecht waren, dass man wirklich nichts, nichts war möglich in dieser Klasse. Also sie wollten dann auch nicht sprechen. Ich habe alles versucht, weißt du? Mit verschiedenen, auch verschiedenen Atmosphären in in der Klasse. Aber sie, es waren in der Klasse fünf bis sechs Schüler, die praktisch keine Motivation hatten und die Klasse wurde von diesen wenigen Menschen aber stark beeinflusst im negativen Sinn. Und alles, was ich unternommen habe, hat keinen Erfolg gehabt in dieser in der Klasse. Und ja, auch diese, die Zusammenarbeit mit den Kollegen war nicht so positiv.

- 19 **I:** Meinst du mit Konversationslehrer oder ...
- 20 **IP3:** Nein, ich meine, mit den von den anderen Fächern. Okay, die anderen Fremdsprachenlehrer, also diejenigen, die Spanisch und Englisch unterrichtet haben in dieser Klasse, haben Noten geschenkt, weißt du Noten und okay ja, dann bemühen sie sich nicht mehr. Und ja, es war eine, es war meine letzte Klasse und ich bin auch gerne aus der Schule. Ich habe die beste Klasse von meiner Karriere verlassen und die schlechteste.
- 21 **I:** Okay ja, wow. Und hast du auch das Gefühl, dass sich die Klassengröße auf die Redemotivation, auf die Sprechmotivation auswirkt?
- 22 **IP3:** Ich glaube nein, denn ich habe eine Klasse von 36 gehabt.
- 23 **I:** 36.
- 24 **IP3:** Ja und wow. Hatte ich einen Austausch. Ich habe also, als sie 15 waren, im zweiten Jahr Deutsch, also habe ich sie nach Deutschland gebracht, zu einem Schüleraustausch. Und sie waren 36 okay. Das war eine großartige Klasse. Wir sind nach Deutschland gefahren, wir sind in, also sie waren in Gastfamilien und es hat alles super funktioniert und das Niveau am Ende von dem fünften Jahr war so hoch und also fast die Hälfte der Klasse hat sehr gute, ausgezeichnete Erfolge gehabt.
- 25 **I:** Wow.
- 26 **IP3:** Und ich habe, wie gesagt, meine beste Klasse war eine Klasse von zwölf. Auch eine kleine Klasse kann viel schaffen. Also ich glaube die Größe von der Klasse beeinflusst nicht das Klima und die Endergebnisse.
- 27 **I:** Okay weil, man würde halt denken, wenn halt sehr viele sind, also wirklich 36 Schüler, dass gar nicht so viel Zeit ist, dass sie wirklich sprechen können in der Klasse.
- 28 **IP3:** Ja, es war wie an der Uni, an der Uni praktisch. Ich habe so unterrichtet, ich habe weniger gesprochen, aber weil die Klasse so motiviert war, ja, habe ich sehr gute Ergebnisse gehabt. Ich war sehr zufrieden mit dieser Klasse.
- 29 **I:** Ja, das ist schön zu hören und du hast auch schon gesagt, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler spielt auch eine Rolle für die Sprechmotivation.
- 30 **IP3:** Ja, ja, natürlich. Also natürlich in dem Alter, wo wir Deutsch unterrichten, in Italien, also zum Beispiel an einem Gymnasium. Schüler sind zwischen 14, 15, 19, also in diesem Alter spielen gute Beziehungen auch eine ganz wichtige Rolle. Ja, also der Lehrer wird das Symbol von dem Fach praktisch und steht so dafür.
- 31 **I:** Und denkst du dann auch, dass die Einstellung zur Sprache, also zu Deutsch, die Meinung über Deutsch sie motivieren kann oder nicht motivieren kann, also warum sie überhaupt diese Sprache lernen?
- 32 **IP3:** Also die meisten wählen Deutsch, weil diese Sprache vielleicht mehr Chancen bietet als andere, auch für die Zukunft, für ihre Zukunft, ja. Und das motiviert dann auch zum Sprechen, ja.
- 33 **I:** Ja, das ist gut, wenn es auch diese Einstellungen gibt.

- 34 **IP3:** Aber die neuen Generationen von heute sind durch die sozialen Medien stark konditioniert und sie wollen einfache Ansätze einerseits und schnelle Ergebnisse andererseits. Ja und viele bleiben oft auf einer oberflächlichen Ebene stehen und haben keine große Motivation und keinen großen Antrieb, tiefer zu gehen. Sie haben auch immer weniger Konzentration. Und die Gesellschaft verändert sich im Laufe der Zeit, also in der Vergangenheit, waren diese Veränderungen vielleicht langsam. Man brauchte vielleicht ein Jahrzehnt, um etwas zu spüren. Vielleicht nach einem Jahrzehnt war etwas spürbar, in den letzten Zeiten hingegen vollziehen sich die Veränderungen viel schneller. Ja, in zwei Jahren verändert sich schon viel und ja, und in dieser Welt der Schnelligkeit und der Überbeanspruchung durch digitale Medien ist es etwas schwieriger, sie zu motivieren.
- 35 **I:** Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Und hast du auch Unterschiede bei der Sprechmotivation gemerkt je nach Sozialform, also ob sie alleine sprechen oder mit Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit, gibt es da Unterschiede?
- 36 **IP3:** Ja, also in Gruppen haben sie leichter gesprochen. Also wenn sie eine Aufgabe für eine Gruppe bekommen haben, das haben sie lieber gemacht. Und ja, mit wenigen Hemmungen, wenigeren Hemmungen.
- 37 **I:** Ja, das versteht man und du hast schon gesagt, oft ist es ein Problem, dass sie schüchtern sind oder sie machen sich Sorgen, was vielleicht die anderen denken. Gibt es sonst noch Faktoren, die deiner Meinung nach dazu führen, dass Schüler wirklich, also dass sie eine Sprechhemmung haben oder vielleicht sogar eine Sprechangst?
- 38 **IP3:** Ja, ja, das Klima beeinflusst in der Klasse, beeinflusst das vielleicht und wir, wir haben oft auch über Fehler gesprochen und weil der gemeinsame europäische Referenzrahmen immer ein Bezugspunkt gewesen ist. Da haben wir auch ein bisschen darüber gesprochen, wie zum Beispiel bei einem Sprachzertifikat, man also bewertet wird. Also ich habe sehr oft erklärt, schwierige Fehler beim Sprechen sind diejenigen, wo man unser Gespräch nicht verstehen kann. Wo das Gespräch abbricht. Die anderen sind leichte Fehler, also man braucht keine Angst vor einer Endung, von einem Dativ zum Beispiel, zu haben. Also keine Angst, keine Panik, die werden auch nicht so schlecht beurteilt bei einer Zertifizierung zum Beispiel.
- 39 **I:** Wie hast du das dann gemacht, wenn Schüler Fehler gemacht haben? Also hast du dann Feedback, Rückmeldung gegeben oder eben nur wenn es schwere Fehler waren?
- 40 **IP3:** Dann normalerweise am Ende von einem Gespräch. Ich habe versucht, sie nicht zu unterbrechen und wir haben ein bisschen darüber gesprochen, also das ist gut gelaufen, da hättest du vielleicht das besser sagen können, oder das war nicht so gut weil man etwas Anderes hätte verstehen können und so weiter aber ich habe versucht, immer zu notieren, ohne sie zu unterbrechen.
- 41 **I:** Okay ja, und hast du auch alle Aspekte des Sprechens bewertet. Also wirklich Aussprache, wie flüssig sie sprechen, Satzstellung, diese ganzen Dinge, alles?
- 42 **IP3:** Ja, ja.
- 43 **I:** Okay und hast du auch manchmal Feedback oder Rückmeldung gegeben? Nicht an einzelne, sondern eben zum Beispiel am Schluss, wenn es ein Fehler ist, den viele gemacht haben, also für die ganze Klasse noch einmal.
- 44 **IP3:** Ja, wir haben auch mit Fehlern gearbeitet. Wenn die Fehler, also wenn ein Fehler so, so selten ist, dann habe ich mit den einzelnen Schülern darüber gesprochen. Aber wenn ein Fehler oft in der Klasse war, dann haben wir in bestimmten Bereichen zusammen gearbeitet, um besser zu verstehen, worum es ging.
- 45 **I:** Okay, alles klar und kannst du dich erinnern, wie hat bei dir eine typische Sprechaktivität ausgesehen, wie hast du

das gemacht in deinen Klassen?

46 **IP3:** Ja, zum Beispiel. Ich könnte ja, ich bin alt und ich könnte vielleicht auch eine ganze Woche darüber sprechen, aber zum Beispiel auch in diesen Kontexten der der aktiven Bürgerschaft haben wir manchmal ein Video gesehen und ich habe ihnen vielleicht die Aufgabe gegeben, eine Reaktion zu entwickeln und eigene Meinungen irgendwie zu äußern. Eine kleine Debatte unter ihnen, also unter ihnen zu erstellen und so. Es war schön, also ja, diese spontanen Tätigkeiten haben ein bisschen die Barrieren abgebaut. Aktivieren und abgebaut und ja, und ich glaube auch diese Projekte, diese europäischen Projekte haben also Schüler, die an einem Erasmus-Projekt teilgenommen haben, unterscheiden sich sehr von den anderen, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben. Auch später, man spürte, dass sie einen Schritt mehr als die anderen gemacht haben.

47 **I:** Und es gibt ja wahrscheinlich oder auch jetzt noch, gibt es ja verschiedene Erasmus-Programme oder also vom Zeitraum her meine ich, also...

48 **IP3:** Um die zwei Jahre. Also ich habe an sieben Erasmus- und Comenius-Projekten teilgenommen und die ersten dauerten drei Schuljahre. Jetzt dauern sie, diese Partnerschaftsprojekte, diese dauern jetzt zwei Schuljahre. Also ich habe wirklich Jahrzehnte daran gearbeitet.

49 **I:** Aber das heißt, wie viel Zeit verbringen die Schüler dann im Ausland? Heißt das, sie sind eine Woche dort?

50 **IP3:** Ja, normalerweise eine Woche, aber wir haben verschiedene Meetings, also in zwei Schuljahren. Diese letzten Projekte, also bei diesen letzten Projekten, haben wir immer so die Sache organisiert, dass jede Schule fünf, sechs Schüler mitbringt und es bildet sich eine internationale Schulklasse, weil jedes Mal, also alle sind da und so. Es ist interessant für sie, denn es ist viel motivierender, weil also deutsche mit bulgarischen Schülern, mit österreichischen, mit polnischen, mit italienischen, mit ungarischen zusammen sind, also eine ganz gemischte Gruppe, und bei jeder Tätigkeit muss immer eine Nationalität also da sein und ja. Zum Beispiel, also die Themen von diesen letzten zwei Projekten waren "Leben in der Welt, nicht im Internet" war unser vorletztes Projekt. Und das letzte "Logge Dein Gehirn aus", immer zum Thema der Überbeanspruchung der digitalen Medien und des Internets mit ihren Konsequenzen.

51 **I:** Okay, also das sind Methoden, die für dich sehr gut funktioniert haben. Kannst du dich auch noch erinnern, welche Methoden oder Aktivitäten haben für dich gar nicht gut funktioniert, wenn es um das Sprechen geht, was hast du gar nicht gerne gemacht oder nicht oft?

52 **IP3:** Also die Methoden, die sich zu sehr auf die Grammatik und auf die Strukturen der Sprache konzentrieren. Ich hatte eine Kollegin, wir waren zu zweit an der Schule, das war auch eine Ausnahme, denn normalerweise sind Deutschlehrer immer alleine in einer großen Schule. Wir waren zu zweit, die Kollegin ist nicht mehr da und diese hatte einen immer sehr traditionellen Ansatz. Sie verfolgte immer einen sehr traditionellen Ansatz in allen Klassen und sie wollte immer Bücher wählen, die diese Methode unterstützten. Diese so langweiligen Lehrbücher haben sehr viele Schüler demotiviert. Natürlich.

53 **I:** Also du warst mit dem Lehrbuch nicht so zufrieden.

54 **IP3:** Nein, ich habe also, sie sagte, es gibt keine große Auswahl an Deutsch Büchern.

55 **I:** Hattet ihr *Linear*?

56 **IP3:** *Linear*, aber sie wollte auch für die Literatur, wollte sie immer so (unv.).

- 57 I: Okay, die kenne ich nicht so.
- 58 IP3: Zum Beispiel, wir hatten *Loreley* für Literatur, okay. Schrecklich. Und aber sie hatte einen so starken Charakter und sie hat gesagt, das nicht das nicht das nicht und es blieben zwei vielleicht. Die Schulleitung wollte, dass wir uns einigten, irgendwie, und sie hat immer gewonnen und ich musste mich immer so fügen.
- 59 I: Das ist natürlich bitter, ja gut. Hattest du den Eindruck, dass es Schüler gibt, die manchmal Strategien nutzen, dass sie sich zum Sprechen motivieren, das Sprechen verbessern?
- 60 IP3: Ja, also um sie zum Sprechen zu motivieren, muss man immer etwas Interessantes entwickeln und irgendwie ihre Neugierde auch in Gang zu setzen.
- 61 I: Ja, aber selber Strategien haben sie nicht wirklich, oder weiß man das dann wahrscheinlich nicht oder wie?
- 62 IP3: Nicht wirklich, oder sie machen das zuhause. Ja, auch in dieser paradiesischen Klasse vom letzten Arbeitsjahr war ein Schüler so. Nicht nur einer, aber einer ganz besonders. Also er hat wirklich so autonome Lernstrategien entwickelt. Und auch für das Sprechen. Ja, okay. Und als wir also die ganze Comenio-, Erasmus-Gruppe aufgenommen haben, haben mich haben die Kollegen gefragt, ob er ein Muttersprachler war.
- 63 I: Wow. Ja, das ist natürlich ein besonderer Fortschritt. Und ja, kannst du jetzt noch sagen, wie hast du eine positive Atmosphäre gestaltet, dass Schüler sich wohlfühlen, motiviert sind um zu sprechen?
- 64 IP3: Ja, wir hatten immer eine gute, also mit wenigen Ausnahmen. Eine habe ich schon erwähnt, ich habe immer eine gute Beziehung zu den Klassen gehabt, das war immer Ausgangspunkt, diese gute Beziehung. Und dann der zweite Schritt war also, interessante Materialien zu finden, etwas, das für sie interessant sein könnte. Also ich musste mich in ihre Perspektive setzen, irgendwie, die Welt aus ihrer Perspektive musste ich sehen. Ja, auch in Literatur habe ich solche Methoden verwendet, ja.
- 65 I: Und was hältst du von spielerischen Methoden? Hat das für dich gut funktioniert, falls du so etwas verwendet hast?
- 66 IP3: Manchmal habe ich auch spielerische Methoden verwendet, aber ohne zu übertreiben, denn sonst wird alles ein Spiel, ein reines Spiel, weißt du?
- 67 I: Also nur hin und wieder, okay, alles klar und das hatte ich vorhin vergessen zu fragen, wie du allgemein die Rolle von Deutsch im italienischen Schulsystem siehst, vor allem in Bezug auf das Sprechen. Wie wichtig ist Sprechen im italienischen Schulsystem in den Fremdsprachen, weil ich kenne es von Österreich, da ist es halt seit Jahren oder generell im deutschsprachigen Raum, dass halt schon Kommunikation der Hauptfokus ist. Es ist das Wichtigste, aber wie ist es in Italien also? Also du hast ja an sehr vielen verschiedenen Schulen gearbeitet. Was hattest du da für einen Eindruck, wie wichtig ist es zu sprechen?
- 68 IP3: Ich glaube, dieser Aspekt wird immer wichtiger im Laufe der Zeit, vielleicht in der Vergangenheit spielte das Sprechen eine nicht so wichtige Rolle wie heute, aber ja, ich glaube heute ist es sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht.
- 69 I: Für die Abschlussprüfung müssen sie ja sprechen. Wenn ich es richtig verstanden habe.
- 70 IP3: Ja.

- 71 **I:** Okay und ...
- 72 **IP3:** Was ist dein Eindruck von der italienischen Schule?
- 73 **I:** Ja, auch ganz unterschiedlich. Also bis jetzt meine Erfahrung, aber ich habe halt nur zehn Klassen jetzt hier in Assisi, ist schon, dass die Klassengröße sehr viel für mich ausmacht, ja und ich persönlich denke auch die Beziehung eben zwischen Lehrer und Schüler, dass das sehr viel ausmacht. Und ja, auch wenn sie wissen, ob sie beurteilt werden oder nicht, weil zum Beispiel, ich mache jetzt immer am Freitag ein Sprachcafé, also das ist freiwillig, da können die Schüler kommen und es kommen gar nicht viele, also es kommen nur aus der fünften Klasse so drei bis fünf Leute, aber zum Beispiel, sie sind jetzt in Deutsch nicht so gut, und sie sprechen auch im normalen Unterricht nicht so viel, aber bei mir sprechen sie eigentlich sehr viel. Und ich denke, weil sie bei mir wissen, dass ich sie jetzt nicht beurteile. Es ist halt mehr Freiheit beim Sprechen.
- 74 **IP3:** Ja, sie haben immer Angst, schlecht beurteilt zu werden.
- 75 **I:** So, ja, genau. Also ja meine letzte Frage ist eh nur, möchtest du noch irgendetwas ergänzen? Habe ich vergessen etwas zu fragen, fällt dir noch etwas ein zum Thema Sprechmotivation, was du noch sagen möchtest?
- 76 **IP3:** Ja, ich bin ein bisschen müde also eigentlich nicht mehr.
- 77 **I:** Ja, ich, es tut mir leid, dass es so spät ist.
- 78 **IP3:** Da kann ich mich nicht so gut konzentrieren.
- 79 **I:** Ich weiß, es ist auch okay, wenn wir ...
- 80 **IP3:** Ich habe es erwähnt, aber das Klima der Klasse spielt eine ganz wichtige Rolle. Die persönlichen Beziehungen, die Materialien, die Neugierde also irgendwie zu erwecken und so, und dann, ja, also kreative Verwendung der Sprache, Gruppenarbeit also, das ist alles ganz wichtig.
- 81 **I:** Ja, ist schön zu hören. Okay, dann sage ich herzlichen Dank und ich stoppe mal die Aufnahme.