

**Die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes
in Bezug auf den Spracherwerb
unter dem Einfluss von
Improvisationsübungen und -spielen (IÜuS)
im DaZ-Unterricht für Erwachsene**

Eine empirische bilinguale Untersuchung

Dissertation

zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät der
Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Soheyla Pashang

(aus Teheran/Iran)

Göttingen 2020

Erstbetreuer und -gutachter:	Prof. Dr. Christoph Bräuer
Zweitbetreuerin und -gutachterin:	Prof. Dr. Carola Surkamp
Drittbetreuer und Prüfer:	Dr. Gilbert Heß
Tag der mündlichen Prüfung:	30.09.2020

*Für meine Eltern,
mein ReinHerz
und
unsere Mutter Emma †*

Vorwort

Diese Dissertation ist der Extrakt meiner Erfahrungen mit dem Deutschen als Fremd- und Zweitsprache der vergangenen zwanzig Jahre, in denen ich als erwachsene Lernende und später als Lehrende sowie Forschende verschiedene Aspekte, Ebenen und Perspektiven des Sprachlernprozesses erleben durfte.

Zu Beginn meines Studiums in Iran wurde ich mit großen Herausforderungen beim Lernen der deutschen Sprache konfrontiert und suchte nach einer Lösung, um diese Herausforderungen bewältigen zu können. Meine Lösung war die Kommunikation und die sprachliche Handlung, zu jeder möglichen Gelegenheit. Die fremdsprachliche Kommunikation gab mir einerseits eine klare Vorstellung, wofür wir überhaupt eine Sprache lernen wollen bzw. was der Sinn des Sprachenlernens ist, und andererseits stellte sie mir einen abstrakten Lernspiegel vor mein mentales Auge, mit dem ich mein Selbst, meine Fähigkeiten, Aufgaben sowie meine sprachliche Selbstverwirklichung reflektieren konnte. Dieses Erkenntnis unterstützte meine Lernmotivation unglaublich und sensibilisierte mich dabei, bewusster mit meiner eigenen Lerneinstellung im Lernprozess umzugehen. Die Frage nach den individuellen Sprachlernprozessen und wie sich diese bei anderen Lernenden anfühlen, weckte mein Forschungsinteresse sowie meine Neugierde, die bis zum heutigen Tage in mir brennt. Diese Dissertation ist ein wissenschaftlicher Versuch, ein praxis- und lösungsorientiertes Lehr-/Lernkonzept für den Sprachunterricht Deutsch zu erforschen, sowie ein Bild vom individuellen Lerngeschehen zu vermitteln. Außerdem ist sie vom tiefsten persönlichen Interesse angetrieben, um herauszufinden, wie es den erwachsenen internationalen Lernenden der deutschen Sprache aus anderen Herkunftssprachen und -kulturen geht und welche Lernwahrnehmungen sie im Lernprozess entwickeln.

Die Überzeugung, eine neue Sprache nicht nur zwecks der Kommunikation zu lernen, sondern ebenso durch die Kommunikation, hat mich als forschende Lehrerin dazu motiviert, mich in meinen Lehrtätigkeiten mit den kommunikationsfördernden Lehr-/Lernmethoden auseinanderzusetzen. Die Fremd-/Zweitsprache von Beginn an darstellend und handelnd zu lernen, rückte nach und nach in meinen Forschungsfokus, sodass ich mich nach der im Iran erfolgreich abgeschlossenen Masterarbeit zum Thema *Die Bedeutung des Theaters im kommunikativen DaF-Unterricht* entschied, den Forschungsschwerpunkt meiner Dissertation auf die Handlungskompetenz *Improvisation* und ihre Auswirkung auf das Lern-Selbstkonzept zu fokussieren.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit hoffe ich, der Fremdsprachendidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für erwachsene Lernende praxisorientierte und wissenschaftlich fundierte Anregungen zu innovativer und kreativer Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses zu liefern und gleichzeitig ein Plädoyer dafür zu halten, die emotionalen Aspekte des Lernens neben den Kognitiven zentral zu berücksichtigen.

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei allen Menschen bedanken, die mich in den letzten sieben Jahren sehr freundlich unterstützt, begleitet und motiviert haben:

- Mein größter Dank geht an meine Doktoreltern an der Georg-August-Universität Göttingen, Herrn Prof. Dr. Christoph Bräuer und Frau Prof. Dr. Carola Surkamp, sowie meinen Drittbetreuer, Herrn Dr. Gilbert Heß, die mir diesen herausfordernden Weg zugetraut, mich dabei sehr freundlich unterstützt, mir neue Horizonte eröffnet und meine Forschungsarbeit mit konstruktiven Impulsen gefördert haben.
- Mein herzlichster Dank richtet sich an die Studiendekanin für Lehrer*innenbildung an der Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung für Lehrer*innenbildung (ZEWIL) der Georg-August-Universität Göttingen, Frau Prof. Dr. Susanne Schneider, die mich nicht nur in den vergangenen Jahren sehr herzlich und kollegial unterstützt hat, sondern ebenso durch meine Tätigkeit an der Koordinationsstelle des *Sprachförderprojektes durch Lebramtsstudierende* einen großen Beitrag zu meiner Integration in Leben sowie Forschung in Göttingen geleistet hat.
- Besonders herzlich bedanke ich mich bei der Geschäftsführerin der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen (GSGG) der Georg-August-Universität Göttingen, Frau Dr. Nele Hoffmann, die mich als internationale Forschende bei meinem Einstieg in Göttingen sowie im gesamten Promotionsprozess sehr freundlich unterstützt und mit ihrer positiven Energie gestärkt hat.
- Zudem möchte ich meinen besten Dank an die Geschäftsführerin des Instituts für Interkulturelle Kommunikation Göttingen, Frau Katharina Cherubim aussprechen, die mir als Deutschdozentin nicht nur das Unterrichten in den sehr spannenden internationalen Lerngruppen ermöglicht, sondern ebenso meine Forschungstätigkeit in den Deutschkursen unterstützt hat.
- Mein besonders herzlicher Dank geht an meine Schreibberaterin sowie Lektorin, Frau Alina Lira Lorca vom Internationalen SchreibLabor der Georg-August-Universität Göttingen für den sehr fruchtbaren Austausch sowie die freundliche Unterstützung, insbesondere in der intensiven Endphase meiner Dissertation.
- Ich danke zudem ganz herzlich den Mitarbeiter*innen der Methodenschule des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) sowie der Hochschuldidaktik der Georg-August-Universität Göttingen für die Weiterbildungs- und Coachingprogramme; sowie meinen Kolleginnen Frau Joana Schröer-Reuter, Frau

Dr. Zuzana Münch-Manková, Frau Gesche Dumiak und Frau Friederike Plesse sowie meinen Kollegen Herrn Dr. Jörg Behrendt und Herrn Torben Mau für den kollegialen Austausch und die mentale Unterstützung der letzten Jahre.

- Zudem sage ich meinem Tutor, Herrn Lamega Mathusala, der meine rechte Hand im sehr aufwendigen Datenerhebungsprozess in den Deutschkursen war, sowie meinen Lerngruppen vielen lieben Dank für das Mitmachen bei meiner Forschung.
- Mit ganzem Herzen bedanke ich mich bei meiner iranischen und deutschen Familie, insbesondere meinem Lebenspartner, für die Liebe, Geduld, Kraft, Kreativität und das motivierende Dasein/SEIN der vergangenen Jahre!

Göttingen, im Februar 2022

Soheyla Pashang

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VII
Abbildungsverzeichnis	XII
Tabellenverzeichnis	XIV
Abkürzungsverzeichnis	XVI
1 Einleitung	1
1.1 Forschungsfrage und -thesen.....	3
1.2 Arbeitsgliederung.....	6
2 Orientierung und Problematisierung des Kenntnisstandes.....	9
2.1 Über die Lehrmethode.....	9
2.2 Über die Forschungs- und Analyseverfahren.....	12
2.3 Forschungsstand.....	13
3 Lern-Selbstkonzept im Fremd-/Zweitspracherwerb	21
3.1 Selbstkonzept im Lernkontext.....	22
3.2 Selbstwirksamkeit	24
3.3 Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation.....	26
3.4 Emotionalität im Selbstkonzept im Rahmen des Fremdspracherwerbs.....	32
3.4.1 Die Lernemotionalität in der Forschungsarbeit.....	37
3.4.2 Trägerfunktion der Herkunfts- und Fremd-/Zweitsprache	38

4	Improvisation, Handlung und Fremdsprachendidaktik.....	41
4.1	Improvisation als Handlungskompetenz.....	41
4.2	Handlungsorientierung und Fremdsprachenerwerb.....	44
4.3	Improvisation und Fremdsprachenunterricht.....	46
4.4	Improvisation als einmaliges Ereignis und kein Kunst-Werk.....	48
4.5	Das Unterrichtsmedium Spiel.....	51
5	Forschungskonzept der Dissertationsarbeit	53
5.1	Forschungsmethodologie.....	54
5.2	Erhebungsdesign der Forschungsarbeit.....	59
5.2.1	Qualitative Erhebung.....	61
5.2.2	Quantitative Erhebung.....	63
5.3	Didaktischer Hintergrund des Forschungskonzeptes.....	64
5.3.1	Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts.....	64
5.3.2	Prinzipien des Forschungskonzeptes der Arbeit nach der didaktischen Entwicklungsforschung.....	66
6	Unterrichtsdesign mit der IÜuS-Lehrmethode.....	71
6.1	Design Research-Ansatz.....	71
6.2	Hintergrund der Konzeption des Unterrichtsdesigns.....	73
6.3	Konzeptionsrahmen des IÜuS-Unterrichtsdesigns.....	75
6.3.1	Design-Kontext.....	75
6.3.2	Design-Konzeption.....	80
6.3.3	Design-Erprobung.....	81
6.3.4	Design-Gegenstand.....	82
6.3.5	Design-Theorie/Design-Erkenntnisse.....	82
6.4	Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign.....	83
6.5	Die IÜuS-bedingte Umorientierungen im Unterricht.....	86
6.6	Didaktische Abgrenzung des IÜuS-Konzeptes vom improvisierenden Sprechen von Kurtz.....	89
6.7	Lehr-/Lernarrangement der IÜuS-Lehrmethode.....	93
6.8	Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle.....	95
6.8.1	IÜuS-Zyklen im Sommerkurs.....	97
6.8.2	IÜuS-Zyklen im Herbstkurs.....	113
7	Qualitative Analyse des Lern-Selbstkonzeptes – Sommerkurs.....	127
7.1	Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommer- kurses.....	128
7.2	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von TAAH.....	132
7.2.1	Zusammenfassung TAAH.....	148
7.3	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von JING.....	150
7.3.1	Zusammenfassung JING.....	163
7.4	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von HABO.....	164
7.4.1	Zusammenfassung HABO.....	179
7.5	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von XUBI.....	181
7.5.1	Zusammenfassung XUBI.....	189

8	Qualitative Analyse des Lern-Selbstkonzeptes – Herbstkurs	191
8.1	Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Herbstkurses	192
8.2	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von PAGI.....	197
8.2.1	Zusammenfassung PAGI.....	213
8.3	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von MIRO.....	215
8.3.1	Zusammenfassung MIRO.....	227
8.4	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von VALO.....	228
8.4.1	Zusammenfassung VALO.....	238
8.5	Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von MEUR.....	239
8.5.1	Zusammenfassung MEUR.....	247
9	Quantitative Analyse der Zwischentests	251
9.1	Wortmaterial der Zwischentests.....	253
9.2	Testergebnisse – Sommerkurs.....	258
9.2.1	Testergebnisse – TAAH.....	258
9.2.2	Testergebnisse – JING.....	261
9.2.3	Testergebnisse – HABO.....	263
9.2.4	Testergebnisse – XUBI.....	265
9.3	Testergebnisse – Herbstkurs.....	266
9.3.1	Testergebnisse – PAGI.....	267
9.3.2	Testergebnisse – MIRO.....	269
9.3.3	Testergebnisse – VALO.....	271
9.3.4	Testergebnisse – MEUR.....	272
9.4	Komparative Analyse der Tests im Sommer- und Herbstkurs.....	274
10	Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	281
10.1	Evaluationsergebnisse zur primären Forschungsfrage.....	282
10.1.1	Veränderungen im akademischen Lern-Selbstkonzept (bzgl. der Sprachkompetenzen).....	284
10.1.2	Veränderungen im affektiven Lern-Selbstkonzept (bzgl. der Sprachkompetenzen).....	285
10.2	Evaluationsergebnisse zur These (1).....	287
10.3	Evaluationsergebnisse zur These (2).....	289
10.4	Evaluationsergebnisse zur These (3).....	291
10.5	Schlussbemerkungen.....	292
11	Forschungsausblick	295
	Literaturverzeichnis	297
	Anhang	303

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit (vgl. Deci/-Ryan 2000; Hasselhorn/Gold 2013: 108 f.); grafische Darstellung: S. P.....	28
Abb. 2:	Komponente des Lern-Selbstkonzeptes (in Anlehnung an das „Selbstkonzept“ nach Hasselhorn/Gold 2013: 114-117); grafische Darstellung: S. P.....	30
Abb. 3:	Übertragung der Trägerfunktion von der Herkunftssprache auf die Fremd-/Zweitsprache	39
Abb. 4:	Modell der Sprachganzheit (vgl. Günther 2007: 52)	47
Abb. 5:	Modell der Improvisation als einzigartiges und einmaliges Ereignis im Hier und Jetzt (Meyer 2005: 283).....	50
Abb. 6:	Modell der Logik der qualitativen und interpretativen Sozialforschung nach Reichertz (2016); grafische Darstellung: S. P.....	57
Abb. 7:	Aufteilung der IÜuS im Sommer- und Herbstkurs 2017	60
Abb. 8:	Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign.....	84
Abb. 9:	TAAHs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	135
Abb. 10:	Individuelles und kooperatives Lernen nach TAAH.....	139
Abb. 11:	Lernverfahren während der IÜuS nach TAAH.....	141
Abb. 12:	JINGs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	152
Abb. 13:	Die von JING wahrgenommenen akademischen Aspekte der IÜuS	154
Abb. 14:	Wirksamkeitsaspekte der IÜuS auf besseres Lernen nach JING.....	155
Abb. 15:	HABOs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen.....	167
Abb. 16:	Vorkenntnisse-Wissens-Kreislauf laut HABOs Äußerungen im LTB-Eintrag 8... ..	171
Abb. 17:	XUBIs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen.....	183
Abb. 18:	Wirksamkeit der IÜuS nach XUBI.....	185
Abb. 19:	Erweiterung der Wirksamkeit der IÜuS nach XUBI.....	186

Abb. 20: PAGIs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen.....	199
Abb. 21: Lern-Selbstbewusstsein nach PAGI.....	206
Abb. 22: MIROs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen.....	217
Abb. 23: Verwendung der individuellen und kooperativen Lernbegrifflichkeiten von MIRO	225
Abb. 24: VALOs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	231
Abb. 25: VALOs Wirksamkeitswahrnehmung des Schreibens	232
Abb. 26: Aspekte der emotionalen Wahrnehmung im Unterricht von VALO (1)	233
Abb. 27: Kognitiver Kreislauf vom Unterrichtsthema bis zum Ausdruck der Gedanken im Rahmen der IÜUs nach VALO	234
Abb. 28: Aspekte der emotionalen Wahrnehmung im Unterricht von VALO (2)	234
Abb. 29: Ergänzung VALOs Wirksamkeitswahrnehmung des Schreibens.....	236
Abb. 30: MEURs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen.....	241
Abb. 31: TAAH – Testauswertung zu Lektionen 1-12.....	259
Abb. 32: TAAH – Kategorien der Testauswertung	259
Abb. 33: TAAH – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs.....	260
Abb. 34: JING – Testauswertung zu Lektionen 1-12.....	261
Abb. 35: JING – Kategorien der Testauswertung.....	262
Abb. 36: JING – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs.....	262
Abb. 37: HABO – Testauswertung zu Lektionen 1-12	263
Abb. 38: HABO – Kategorien der Testauswertung.....	263
Abb. 39: HABO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs.....	264
Abb. 40: XUBI – Testauswertung zu Lektionen 1-12	265
Abb. 41: XUBI – Kategorien der Testauswertung.....	265
Abb. 42: XUBI – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs	266
Abb. 43: PAGI – Testauswertung zu Lektionen 1-12	267
Abb. 44: PAGI – Kategorien der Testauswertung.....	268
Abb. 45: PAGI – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs	268
Abb. 46: MIRO – Testauswertung zu Lektionen 1-12	269
Abb. 47: MIRO – Kategorien der Testauswertung.....	270
Abb. 48: MIRO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs	270
Abb. 49: VALO – Testauswertung zu Lektionen 1-12.....	271
Abb. 50: VALO – Kategorien der Testauswertung.....	271
Abb. 51: VALO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs.....	272
Abb. 52: MEUR – Testauswertung zu Lektionen 1-12	273
Abb. 53: MEUR – Kategorien der Testauswertung.....	273
Abb. 54: MEUR – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜUs	274
Abb. 55: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 1	275
Abb. 56: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 2	275
Abb. 57: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 3	275
Abb. 58: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 4	276
Abb. 59: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 5	276
Abb. 60: Die Entwicklung der richtigen Antworten des Sommerkurses 2017.....	277
Abb. 61: Die Entwicklung der richtigen Antworten des Herbstkurses 2017.....	278

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Vergleich der Konturen des Freien Theaters und der IÜuS-Lehrmethode im DaF-/DaZ-Unterricht (S. P.)	10
Tab. 2: Methodentriangulation (vgl. Kuckartz 2014: 47); grafische Darstellung: S. P.	55
Tab. 3: Morganscher Vergleich von qualitativem, quantitativem und Mixed-Methods-Ansatz (Kuckartz 2014: 39).....	56
Tab. 4: Qualitative und quantitative Daten und Analyse (Bernard & Ryan 2010: 4; Kuckart 2012: 15)	60
Tab. 5: Übersicht der qualitativen und quantitativen Daten und Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit.....	60
Tab. 6: Übersicht der erhobenen Daten nach der Erhebungszeit.....	61
Tab. 7: Kursplan des Sommerkurses 2017.....	77
Tab. 8: Kursplan des Herbstkurses 2017	77
Tab. 9: IÜuS-Phasen und die Progression der affektiven und akademischen Lernaspekte	84
Tab. 10: Themenübersicht der Lektionen im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Menschen A2.1. (vgl. Habersack et al. 2013: 4 f.)	94
Tab. 11: IÜuS-Zyklus 1 im Sommerkurs – Lektion 7	99
Tab. 12: IÜuS-Zyklus 2 im Sommerkurs – Lektion 8	103
Tab. 13: IÜuS-Zyklus 3 im Sommerkurs – Lektion 9	105
Tab. 14: IÜuS-Zyklus 4 im Sommerkurs – Lektion 10.....	108
Tab. 15: IÜuS-Zyklus 5 im Sommerkurs – Lektion 11	111
Tab. 16: IÜuS-Zyklus 6 im Sommerkurs – Lektion 12.....	113
Tab. 17: IÜuS-Zyklus 1 im Herbstkurs – Lektion 2.....	115
Tab. 18: IÜuS-Zyklus 2 im Herbstkurs – Lektion 3.....	118

Tab. 19: IÜuS-Zyklus 3 im Herbstkurs – Lektion 4.....	121
Tab. 20: IÜuS-Zyklus 4 im Herbstkurs – Lektion 5.....	123
Tab. 21: IÜuS-Zyklus 5 im Herbstkurs – Lektion 7.....	125
Tab. 22: IÜuS-Zyklus 6 im Herbstkurs – Lektion 8.....	126
Tab. 23: Übersicht der LTB-Einträge der Fälle des Sommerkurses	128
Tab. 24: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommerkurses	128
Tab. 25: Kategorien der qualitativen Analyse – TAAH	133
Tab. 26: Kategorien der qualitativen Analyse – JING	150
Tab. 27: Kategorien der qualitativen Analyse – HABO.....	164
Tab. 28: Kategorien der qualitativen Analyse – XUBI.....	181
Tab. 29: Übersicht der LTB-Einträge vom Herbstkurs.....	192
Tab. 30: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Herbstkurses	192
Tab. 31: Kategorien der qualitativen Analyse – PAGI.....	197
Tab. 32: Kategorien der qualitativen Analyse – MIRO.....	215
Tab. 33: Kategorien der qualitativen Analyse – VALO	228
Tab. 34: Kategorien der qualitativen Analyse – MEUR.....	240
Tab. 35: Inhalt der Tests zur Lektion 1-11	253
Tab. 36: Kriterien des Wortmaterials.....	256
Tab. 37: Übersicht der vorgelegten Tests der Sommerkurs-Lerngruppe.....	258
Tab. 38: Übersicht der vorgelegten Tests der Sommerkurs-Lerngruppe.....	267

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
A-Interview	Abschlussinterview
A-Test	Abschlusstest
Aufl.	Auflage
BFLPE	Big-Fish-Little-Pond
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heißt
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DBR	Design-Based Research
DICE	Drama Improves Lisbon Key Competences in Education
DR	Design Research
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ebd.	ebenda
E-Interview	Eingangsinterview
ELF	Erweiterte Lehr- und Lernformen
et al.	et alia
etc.	et cetera
E-Test	Einstufungstest
E-Umfrage	Eingangsumfrage
f.	folgende Seite

ff.	folgende Seiten
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GSGG	Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen
HABO	eine Lernende im Sommerkurs
Hrsg.	Herausgeber
IIK	Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen
ILIAS	Learning Management System
IÜuS	Improvisationsübungen und -spiele
JING	ein Lernender im Sommerkurs
Lek.	Lektion
LTB	Lerntagebücher
MEUR	eine Lernende im Herbstkurs
MIRO	eine Lernende im Herbstkurs
Nr.	Nummer
o. g.	oben genannt
P.	Punkt
PAGI	eine Lernende im Herbstkurs
sog.	sogenannte
SST	Sprachstandtest
TAAH	eine Lernende im Sommerkurs
Tab.	Tabelle
u. ä.	und ähnlich
u. a.	unter anderem
U-Datum	Unterrichtsdatum
UE	Unterrichtseinheit(en)
usw.	und so weiter
U-Tag	Unterrichtstag
VALO	eine Lernende im Herbstkurs
vgl.	vergleiche
XUBI	eine Lernende im Sommerkurs
z. B.	zum Beispiel
Z.	Zeile
ZDM	Zentralblatt für Didaktik der Mathematik
ZeUS	Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung
ZEWIL	Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung für Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

*Man kann einen Menschen nichts lehren;
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu finden.
(Galileo Galilei, 1564–1642)*

Die Subjektivität im Lernprozess bildet seit den 1980er Jahren ein wichtiges Thema in verschiedenen didaktischen, fachdidaktischen und pädagogischen Forschungsgebieten. Parallel zur weltweit ständig zunehmenden Nachfrage nach dem Spracherwerb übt die Internationalisierungspolitik der deutschen Universitäten eine Anziehungskraft auf internationale Studierende aus verschiedenen Ländern mit verschiedenen Herkunftskulturen und -sprachen aus, sodass jährlich zahlreiche von ihnen nach Deutschland kommen (siehe Kapitel 5.3.1: Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts). Die Vielfalt der eingebrachten Interessen, Lernmotivationen und -ziele zum Spracherwerb sowie die vorhandenen Sprachkenntnisse fordern die deutsche Fremd-/Zweitsprachendidaktik heraus, die subjektorientierten Sprachlehrmethoden für erwachsene Lernende umfangreicher zu erforschen. Diese Forschungsherausforderung ist insbesondere in den multikulturellen und mehrsprachigen Lerngruppen des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache – wie es in den untersuchten Deutschkursen in der vorliegenden Arbeit der Fall ist – prägnant.

Die individuellen Lernziele (Weiterstudium, soziale Integration oder berufliche Karriere), die (integrierten, identifizierten oder externalen) Lernmotivationen sowie der Umgang mit dem eigenen Lernen der zu erwerbenden Sprache stellen in der vorliegenden Arbeit zentrale Forschungsaspekte bei der Untersuchung der Subjektivität im Lernen dar. Inwieweit die individuellen Lernziele der lernenden Subjekte als Lernintention, die die Lern-

Selbstwirksamkeit sowie das Lernengagement im Lernprozess beansprucht, wahrgenommen werden, wird dementsprechend untersucht. Zudem werden die Auswirkungen dieser Wahrnehmung auf den Lernprozess und -erfolg in die Forschung einbezogen.

Angelehnt an den Theorien der Selbstkonzeptforschung liegt der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit auf der Relevanz der persönlichen Lernwahrnehmungen der erwachsenen Lernenden für den Lernerfolg im Fremd-/Zweitspracherwerb. Da die Selbstkonzeptforschung einem bereits bestehenden Forschungsgebiet der Psychologie angehört und der Begriff *Selbstkonzept* sich im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit auf das Sprachlernen bezieht, wurde der Begriff *Lern-Selbstkonzept* entwickelt, um diese Spezifizierung deutlicher zu kommunizieren. Die sowohl kognitiven als auch emotionalen Einflüsse des Lern-Selbstkonzeptes stellen zwei Seiten der Lernmedaille dar. In der modernen Didaktik- und Entwicklungsforschung wird die Betrachtung einer ohne die andere für nicht zielführend für einen Lernerfolg gesehen.

Die Bedeutung des Subjektes und seines individuellen Lernverfahrens rückte durch einige wissenschaftliche Entwicklungen in den Mittelpunkt der Forschungen: Zum einen war dies die kognitive Wende in der Lernpsychologie (Wende vom Behaviorismus zum Kognitivismus) in den 1970er Jahren. Zum anderen verhalfen dem Subjekt und seinem Lernverfahren die durch Golemans Konzeptualisierung der „emotionalen Intelligenz“ (Goleman 1996; Schwerdtfeger 1997: 587)¹ geprägte emotionale Wende sowie die Entwicklung der subjektiven Lernansätze in der Fremdsprachendidaktik (Ende der 1990er Jahre) zu mehr Aufmerksamkeit.² Die konstruktivistische Didaktik, auf der das Unterrichtsdesign der vorliegenden Arbeit beruht, definiert das Lernen als „vielseitige[n] partizipative[n] und handlungsorientierte[n] Prozess“ (vgl. Reich 2005: 5), der statt Individualisierung die Subjektivierung im Team (vgl. ebd.: 6) zum Ziel hat. In den 1970er Jahren stellte die Fremdsprachendidaktik die Relevanz der Handlungsorientierung und der kommunikativen Lehr-/Lernmethode zur Förderung der Kommunikationskompetenz beim Spracherwerb zur Diskussion. Ein subjektorientiertes kommunikatives Sprachlernen wäre in der Praxis realisierbar, wenn die Lernenden im selbstwirksamen Sprachlernen gefördert würden. Ein selbstwirksames und selbstbestimmtes Lernen wird von den Lern-Selbstwahrnehmungen, -einstellungen und Emotionen beeinflusst.

¹ Mehr zu diesem Thema siehe: Goleman, Daniel (1996). *Emotional Intelligence - Why it can matter more than IQ*. London: Bantam.

² Die Fremdsprachendidaktik kann ihren Zielen nicht gerecht werden, wenn sie sich nicht an die Dynamik und Flexibilität der individuellen Lernprozesse anpasst. Das übermäßige Festhalten an den institutionell vorgeschriebenen Unterrichtsbausteinen fördert einen kontraproduktiven Lernprozess. Die vorliegende Forschungsarbeit beabsichtigt, den Einsatz innovativer didaktischer Ansätze im Unterricht des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache anzuregen, die insbesondere für erwachsene Lernende ein kreatives Lehr-Lernarrangement darstellen.

1.1 Forschungsfrage und -thesen

Die vorliegende Arbeit stellt eine empirische qualitativ-quantitative Forschung³ der Improvisation als ein Handlungsmedium in Bezug auf das Lernen des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache für erwachsene Lernende dar. Sie setzt sich zum Ziel, sowohl die internalen Lernwahrnehmungen als auch die externe Beobachtung des Lernfortschritts unter dem Einfluss der Lehrmethode mit *Improvisationsübungen und -spielen (IÜuS)* zu untersuchen. Die Improvisationshandlung wird hierzu in Verknüpfung zur Lernemotion und sprachlichen Kognition konzipiert (siehe Kapitel 6.4, Abbildung 8: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign). Die wechselseitigen Wirkmechanismen der Improvisation, Emotion und Kognition im Sprachlernprozess werden verknüpfend untersucht.

Im subjektiven Lernverfahren wird der individuellen Lern-Einstellung, *Lern-Selbstwahrnehmung* und -wirksamkeit eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Diese beeinflussen einerseits den Lernprozess und -erfolg. Andererseits bilden die Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Kompetenzen sowie das Bewusstsein gegenüber dem eigenen Lernprozess zwei Aspekte des Lern-Selbstkonzeptes. Inwieweit die IÜuS-Lehrmethode diese beiden Aspekte des Lern-Selbstkonzeptes beeinflussen bzw. fördern kann, wird anhand der nachfolgenden Forschung untersucht. Die primäre Forschungsfrage der Arbeit stellt den Rahmen der Wirksamkeit der IÜuS (und nicht die Maßnahmen dazu) infrage und lautet:

- ▶ Inwieweit kann eine Lehrmethode mit IÜuS im Hinblick auf die Vermittlung neuen Wortschatzes und den sprachlichen Ausdruck die Entwicklung des *kognitiv-akademischen* sowie *emotional-affektiven* Lern-Selbstkonzeptes im DaZ-Erwerb beeinflussen?

Die Veränderungen des Lern-Selbstkonzeptes im Spracherwerb unter dem Einfluss der IÜuS werden in der vorliegenden Arbeit in zwei Perspektiven untersucht: (1) in der Perspektive der Entwicklung der Lern-Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen sowie (2) in der Perspektive der Veränderungen der Wahrnehmung der Relevanz der

³ Zum Thema Einsatz des Improvisationstheaters im DaF-/DaZ-Unterricht sind Handbücher und Übungssammlungen für Theaterworkshops vorhanden. Bei den Praxisprojekten kommen zwei Einsatzmöglichkeiten für theatralische Methoden als ein Unterrichtsmedium im DaF-/DaZ-Unterricht zum Tragen: 1) Improvisationsmethoden werden durch Deutschlehrkräfte und Didaktiker*innen, die Kenntnisse und Interesse am Improvisationstheater haben, im Sprachunterricht eingesetzt. 2) Theaterpädagog*innen engagieren sich im Bereich der Sprachförderung Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Bei der ersten Gruppe können einzelne Projekte auf Instituts- und regionaler Ebene erwähnt werden, in denen ein Theaterworkshop bspw. für ausländische Studierende als zusätzliches (Freizeit-)Angebot durchgeführt wird. Als Beispiel kann das Forschungsprojekt *Sprach-Fluss* des Goethe-Instituts in Johannesburg, dem Regionalinstitut für die Region Subsahara-Afrika, in Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim genannt werden, in dem die *unterrichtstauglichen* Methoden und Übungen sowie die gewonnenen Erfahrungen in den Sprach-Fluss-Workshops präsentiert und reflektiert wurden (vgl. Holl 2011: 6 ff.). Das ist ein Handbuch, das Theaterübungen (Impuls-, Partner*in-, Improvisations-, Entspannungs-, chorischen und rhythmische Übungen) beinhaltet (vgl. ebd.: 12 f.). Als ein weiteres Handbuch in diesem Zusammenhang kann das Buch *Szenisches Lernen – Theaterarbeit im DaF-Unterricht* von Dieter Kirsch (2013) genannt werden. Er beschreibt anhand einer Vielzahl von ausgearbeiteten Beispielen, wie theatralische Inszenierungen in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Er bietet konkrete Anleitungen, wie aus Texten Spielvorlagen entstehen, damit die Sprachlerner*innen einen individuellen Zugang zu ihrer neuen Sprache finden (vgl. Kirsch 2013, Umschlag). In Bezug auf die zweite Gruppe kann auf einzelne Improvisationstheatergruppen hingewiesen werden (wie z. B. die Theatergruppe *artig* aus Wien), die verschiedene Improvisationsprojekte mit Deutschstudent*innen weltweit anbieten.

Selbstwirksamkeit zur (Mit-)Gestaltung des eigenen Lernprozesses. Die Untersuchung der ersten Perspektive findet auf zwei Ebenen statt: der akademischen und der affektiven. Bzgl. der primären Forschungsfrage werden drei Thesen formuliert. In der These (1) werden die Chancen der IÜuS als Handlungskompetenz zur Förderung dieser (Mit-)Gestaltung bzw. der Selbst-Wirksamkeit angesprochen:

- ▶ Die IÜuS-Lehrmethode trägt zur bewussten Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses (akademisches und affektives Lern-Selbstkonzept) und in der Folge zur Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit bei.

Mit Blick auf das IÜuS-Unterrichtsdesign (siehe Kapitel 6.3: Konzeptionsrahmen des IÜuS-Unterrichtsdessigns) basieren die IÜuS als eine multimodale Lehrmethode auf sprachlicher Performanz. Daher ist die Wirksamkeit der IÜuS auf sowohl die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes als auch den Lernprozess selbst fest mit der handlungsorientierten Modalität der IÜuS verknüpft. Dass die Lernenden diese Multimodalität⁴ der IÜuS auch als Lernressource wahrnehmen wird in der These (2) vermutet:

- ▶ Die Multimodalität der IÜuS-Lehrmethode in Form der sprachlichen Performanz (kommunikative Aspekte) wird von den Lernenden als eine Ressource zum Lernen wahrgenommen.

Ein weiterer Aspekt des Lern-Selbstkonzeptes bezieht sich auf die Sprachkompetenzen (lexikalische Kompetenzen) und ihre Entwicklung. Die quantitative Analyse der Sprachkompetenzen und ihrer Entwicklung durch externe Bewertung mittels Tests kann das Zusammenspiel der IÜuS und des Sprachlernerfolges konkreter abbilden. Dementsprechend werden in These (3) die didaktischen Grenzen der IÜuS-Lehrmethode im Hinblick auf den Lernerfolg thematisiert:

- ▶ Die IÜuS-Zyklen im Deutschunterricht üben einen positiven Einfluss auf das Ergebnis der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen aus.

Um die Forschungsfrage und -thesen beantworten zu können, wurden qualitative sowie quantitative Daten erhoben. Für die Analyse komplexer Themen wie Kognition und Lernen – sowohl aus internaler als auch aus externaler Perspektive – und die subjektbezogenen Themen wie Emotionen, Lern-Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit ist die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Analyse sowohl herausfordernd als auch erforderlich. Die quantitative Analyse bezieht sich auf die Testergebnisse und die qualitative interpretative Analyse auf die Eingangsumfragen und -interviews, Lerntagebücher (LTB) und Abschlussinterviews. Die im Untertitel der Forschungsarbeit erwähnte bilinguale Untersuchung lässt sich damit begründen, dass die triangulativ erhobenen Daten in den Eingangsumfragen,

⁴ Für den adaptiven Unterricht (siehe Kapitel 5.3.1: Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts) wird in der vorliegenden Forschungsarbeit auf die Begriffe *Multimodalität* und *Ganzheitlichkeit* zurückgegriffen. Diese beziehen sich einerseits auf die fremd-/zweitsprachliche Kommunikation und andererseits auf die Fremd-/Zweitsprachendidaktik. Unter Multimodalität der fremdsprachlichen Kommunikation sind verschiedene sprachliche Ausdrucksformen mit verbalen, para- und nonverbalen Mitteln zu verstehen, die in den situativen Improvisationen und im sozialen Kontext der IÜuS-Methode integriert sind. Die Multimodalität der Fremd-/Zweitsprachendidaktik bezieht sich auf die Methodik bzw. auf die Lerntätigkeiten im Rahmen der IÜuS-Lehrmethode, die die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen unterstützen sowie die sprachliche Handlung als zentrales Instrument des Sprachenlernens betrachten.

Eingangs- und Abschlussinterviews zweisprachig in englischer und deutscher Sprache erhoben wurden. Da die Deutschkenntnisse der Lernenden sich auf dem Grundstufenniveau (A2.1) befanden, wurde auf diesem Wege angestrebt, die sprachliche Barriere in der Kommunikation möglichst gering zu halten.⁵ Im Rahmen der Eingangsumfrage sowie der Eingangsinterviews wird die Ausgangslage der persönlichen Lernmotivation und sprachlichen Lernerfahrung untersucht. Die Wahrnehmungen der lernenden Subjekte der eigenen Sprachkompetenzen und des eigenen Lernfortschrittes im Lernprozess werden in den Lerntagebüchern (LTB) sowie Abschlussinterviews sichtbar.

Um die Veränderung des Forschungsgegenstandes *Lern-Selbstkonzept* unter dem Einfluss der IÜuS komparativ erforschen zu können, wird das Unterrichtsdesign in zwei Teile, jeweils bestehend aus sechs Lektionen, aufgeteilt. In einem Teil werden die IÜuS eingesetzt (Lektionen mit IÜuS). Der andere Kursteil gestaltet sich ohne IÜuS. Die sechs IÜuS-Zyklen sind inhaltlich und thematisch an die jeweiligen Lektionen des Unterrichtslehrwerks⁶ angepasst.

Die Forschung in der vorliegenden Dissertation fand in einer realen, authentischen Unterrichtssituation im Rahmen zweier Deutschkurse im Sommer und Herbst des Jahres 2017 statt. Aus diesem Grund wurde beim Unterrichtsdesign bzw. bei der Aufteilung der IÜuS im Unterricht die Lernziele und die zeitlichen Kapazitäten des Kurses berücksichtigt und versucht, die Unterrichtsqualität durch die Forschung nicht zu beeinträchtigen (vgl. Ansätze der Entwicklungsforschung im Kapitel 5.3). Die Lerngruppen bestanden aus internationalen Studierenden aus 14 Ländern, die für den Sommerkurs oder ihr Studium für mindestens zwei Semester nach Göttingen gekommen waren. Die Lernenden brachten dementsprechend unterschiedliche Lernbiografien mit ein. Das sprachliche Niveau der Lernenden wurde durch den Einstufungstest (C-Test) im Learning Management System (ILIAS) der Georg-August-Universität Göttingen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) auf der Stufe A2.1 verortet. Der Kursträger war das Göttinger Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK), das bei der Einstufung der Lernenden sowie der Organisation der Kurse mit der Georg-August-Universität Göttingen kooperierte. Die Lernenden, deren Daten im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit untersucht werden, tragen folgende Siglen:

Sommerkurs 2017

- TAAH (weiblich, 28 Jahre alt, Herkunftsland Iran)
- JING (männlich, 20 Jahre alt, Herkunftsland China)
- HABO (weiblich, 21 Jahre alt, Herkunftsland China)
- XUBI (weiblich, 20 Jahre alt, Herkunftsland China)

Herbstkurs 2017

- PAGI (weiblich, 29 Jahre alt, Herkunftsland Indonesien)
- MIRO (weiblich, 22 Jahre alt, Herkunftsland Spanien)
- VALO (weiblich, 22 Jahre alt, Herkunftsland Portugal)
- MEUR (weiblich, 23 Jahre alt, Herkunftsland Türkei)

Zentrales Kriterium zur Auswahl der o. g. Fälle war, dass sie sich in der Ausgangslage in einem vergleichbaren Sprachstand befanden, um die Entwicklungen in ihren Lernprozessen

⁵ Die Interviews wurden von einem deutsch-/englischsprachigen Übersetzer begleitet und sprachlich unterstützt.

⁶ Das in den untersuchten Deutschkursen eingesetzte Lehrwerk heißt *Menschen, Deutsch als Fremdsprache A2.1* (Ismaning: Hueber Verlag).

möglichst auf ihre individuellen Lernwege und auf die Lehrmethode beziehen zu können und dadurch den Einfluss des Unterschiedes ihrer sprachlichen Niveaus in der Forschungsanalyse weitestgehend auszuschließen.

1.2 Arbeitsgliederung

Das erste Kapitel präsentiert die Orientierungsrahmen der IÜS-Lehrmethode sowie der Forschungs- und Analyseverfahren der vorliegenden Forschungsarbeit. Hier wird begründet, warum die Darstellungsform des Freien bzw. Improvisationstheaters als ein didaktisches Lehr-/Lernmedium im Fremd-/Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Ein Vergleich zwischen den Konturen des Freien bzw. Improvisationstheaters und der didaktischen Modellierung von Improvisationsübungen und -spielen im Fremd-/Zweitsprachenunterricht ergibt eine große Schnittmenge, die dieses Kapitel darstellt. Zudem beschäftigt es sich mit dem für die Arbeit relevanten Forschungsstand zur handlungsorientierten Fremd-/Zweitsprachendidaktik, Emotionalität im Lernen und Spracherwerb sowie der sozialwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Betrachtung der Improvisation.

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf die grundlegenden Theorien der Forschungsarbeit. Es befasst sich mit dem Forschungsgegenstand Lern-Selbstkonzept aus sozialpsychologischer, pädagogisch-psychologischer, phänomenologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Dazu werden die Definition sowie die Komponenten des Selbstkonzeptes und die relevanten Einflussfaktoren der (Handlungs-)Situation, Lernmotivation, Selbsterkenntnis und -lernwahrnehmung (Wahrnehmung des eigenen Erfolges und Misserfolges) beleuchtet. Hierzu wird der Begriff Lern-Selbstkonzept aus dem Begriff Selbstkonzept in Anlehnung an die Darstellung von Hasselhorn/Gold (2013) hergeleitet. Nach der Auseinandersetzung mit diesen Bezugsteorien wird die Bedeutung dieser für die vorliegende Arbeit beschrieben. Die Kognition und die unverzichtbare Auswirkung der Emotionen auf die individuelle Lerneinstellung, subjektive Lern-Selbstwahrnehmung, -motivation und letztendlich auf den Lernerfolg sowie Fortschritt der sprachlichen Kompetenzen werden in diesem Kapitel ausführlich geschildert. Die Aspekte des affektiven Lern-Selbstkonzeptes, der Selbstwirksamkeit und Lernmotivation- und Interessenforschung ergänzen die bearbeiteten Themenschwerpunkte dieses Kapitels, die im Anschluss mit der Fremdsprachendidaktik in Verbindung gebracht werden. Die anthropologischen Grundlagen der subjektiven Wende „Leiblichkeit, Kulturalität, Emotionalität und Narrativität“ (Schwerdtfeger 1997), nach der die Lernenden als Subjekte in ihrer Ganzheit (Kognition und Emotion) betrachtet werden, stellen die Signifikanz der Integration der Emotionen im Fremdsprachenunterricht dar. In einem weiteren Unterkapitel präsentiert die vorliegende Forschungsarbeit die konstruierte Theorie zur *Trägerfunktion* der Fremd-/Zweitsprache für Emotionen und Gedanken, die als ein effektstarker Einflussfaktor für das affektive Lern-Selbstkonzept betrachtet wird. Sich in der Welt der Fremd-/Zweitsprache *heimisch* zu fühlen, ist ein Aspekt des affektiven Lern-Selbstkonzeptes, der sich bei der induktiv-qualitativen Analyse der Arbeit offenbart. Die Annahme der Arbeit lautet, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht als passive Rezipienten, sondern als aktive Gestalter*innen des Lernprozesses aufgefasst werden sollen, die die Lerninhalte letztlich subjektiv im Prozess der Informationsverarbeitung strukturieren und rekonstruieren (vgl.

Witte 2010: 1325). Die sozialkognitiven Lerntheorien (im Vergleich zum Behaviorismus) sowie die Perspektive der pädagogischen Psychologie ergänzen dieses Kapitel.

Das Kapitel vier beschäftigt sich mit den Theorien zur Improvisation. Zu Beginn werden Improvisation als eine Handlungskompetenz aus Perspektive der sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien sowie die Signifikanz der Improvisation, Kreativität und Gewohnheiten in der alltäglichen Kommunikation vorgestellt. Anschließend wird die Improvisation im Kontext der Fremd-/Zweitsprache auf das *Modell der Sprach Ganzheit* (siehe Kapitel 4.3: Improvisation und Fremdsprachenunterricht, Abbildung 4) bezogen. Hierbei lassen sich die Relevanz der Förderung der improvisatorischen Handlungskompetenz sowie der damit verbundenen sozialen Kompetenz im Lernprozess der Fremd-/Zweitsprache ausführen. Somit wird die Improvisation aufgrund ihrer kommunikativen und interaktiven Potenziale als ein Handlungs- und Lernmedium im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Darauf folgend deutet Improvisation als „einmaliges Ereignis im Hier und jetzt“ (Meyer 2005: 283) und „kein Objekt im Sinne eines Kunst-Werks“ (ebd. 282) auf die Schnittmengen dieser Annahme mit dem didaktischen Umgang der vorliegenden Arbeit zur Modellierung der IÜuS hin. Sie verstehen sich im Unterricht als ein ästhetisches Lernmedium, welches die Authentizität im Spracherwerb unterstützt und lernwirksame Aspekte beinhaltet. Zudem präzisiert dieses Kapitel die didaktischen Grenzen des Unterrichtsdesigns der vorliegenden Arbeit und stellt seine Abgrenzung vom Konzept des improvisierenden Sprechens der englischen Fremdsprachendidaktik von Kurtz (2001) vor.

Das fünfte Kapitel schafft die forschungsmethodologische Theoriebasis zum Forschungskonzept der vorliegenden Arbeit. Hierbei werden die wissenschaftlichen Ansätze zur Forschungsmethode sowie das quantitative und qualitative Erhebungsdesign der Arbeit präsentiert. Dazu wird begründet, warum eine Triangulation der Datenerhebung, theoretischen Analyse sowie Forschungsmethode ein geeigneter Ansatz für die Forschungsarbeit ist und welche Ziele dadurch verfolgt werden. Anschließend präsentiert dieses Kapitel den didaktischen Hintergrund des Forschungskonzeptes und bezieht sich zur Argumentation des Forschungsansatzes auf die Aspekte der Entwicklungsforschung in der Fachdidaktik sowie den adaptiven Unterricht. Wie sich angelehnt an die Theorien der didaktischen Entwicklungsforschung die Prinzipien des vorliegenden Forschungskonzeptes gestalten, wird darauffolgend diskutiert.

Das Kapitel sechs beschäftigt sich ausführlich mit dem Unterrichtsdesign der IÜuS-Lehrmethode. Es präsentiert die Konzeptionshintergründe und -rahmen – inspiriert vom Ansatz Design Research – sowie die Begründung des Einsatzes der IÜuS. Im Entstehungsprozess der IÜuS-Lehrmethode wurde das *Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign* entwickelt, welches dieses Kapitel vorstellt. Die daraus entstandenen Umorientierungen in der Unterrichtspraxis stellen weitere Aspekte dieses Kapitels dar. Anschließend ergänzen das Lehr-/Lernarrangement der IÜuS-Lehrmethode, der Inhalt der IÜuS-Zyklen und die Beobachtungsprotokolle der Forscherin dieses Kapitel.

Im siebten und achten Kapitel wird die qualitative Analyse der erhobenen Daten (Lerntagebücher, Eingangs- und Abschlussinterviews und Eingangsumfrage) der acht Fälle des Sommer- und Herbstkurses 2017 präsentiert. Zu Beginn bieten diese Kapitel eine Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der erhobenen Einträge der Lerntagebücher (LTB). Die qualitative Analyse der Daten sowie die gewonnenen Erkenntnisse zu den Lern-Selbstwahrnehmungen bzw. Aspekten des Lern-Selbstkonzeptes findet auf Grundlage der

definierten Kategorien statt. Zitate und Fallbeispiele aus der Forschungs- bzw. Unterrichtspraxis ergänzen die Schwerpunkte dieses Kapitels. Zum Schluss zu jeder Fallanalyse lassen sich die Veränderungen im Lern-Selbstkonzept der Lernenden individuell zusammenfassen.

Das Kapitel neun beschäftigt sich mit der quantitativen Analyse der Zwischentests. Die Analyse der Werte zu den definierten Kategorien der erhobenen Antworten auf die Testfragen, der Vergleich dieser Werte zwischen den *mit* und *ohne* IÜuS gestalteten Lektionen sowie die Beschreibung der Entwicklung der Werte im Unterrichtsverlauf bilden die Bestandteile dieses Kapitels. Zum Schluss werden die Werte zwischen den Lernenden sowie den beiden Lerngruppen (Sommer- und Herbstkurs) verglichen.

Im darauffolgenden Kapitel zehn präsentiert die Arbeit die Evaluationsergebnisse orientiert an der Forschungsfrage und den Thesen, auf die eine Antwort gegeben wird. Auf deren Grundlage werden ebenso die Implikationen der Forschung herausgestellt. Die Schlussbemerkung in diesem Kapitel legt die Bedeutung sowie die Konsequenzen der IÜuS für die Praxis der Fremdsprachendidaktik dar.

Das letzte Kapitel elf bietet einen Forschungsausblick unter Einbezug einiger Impulse für künftige Forschungen, die den Forschungsansatz der vorliegenden Forschungsarbeit in gewisser Weise weiterführen könnten, oder aufgrund der Erfahrungen dieser Arbeit in der Praxis der Sprachlehr-/Lern und Selbstkonzeptforschung dienlich sein können.

2 Orientierung und Problematisierung des Kenntnisstandes

2.1 Über die Lehrmethode

Aufbauend auf eigenen Vorarbeiten (2013) zur Integration von theatralischen Spielen im fremd-/zweitsprachlichen Deutschunterricht wurden die Dynamik, Flexibilität und Anpassungsmöglichkeit der theatralischen Spiele zur Förderung des subjektorientierten Lernens als ein Potenzial erkannt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die sprachliche Handlung in Spielform einen fördernden Faktor zur Dynamisierung des Unterrichts bzw. der Lernprozesse darstellen kann, wenn diese Handlung lerngruppenspezifisch konzipiert und eingesetzt wird. Unter Dynamisierung werden sowohl die physischen Aspekte der sprachlichen Handlung (bspw. durch den Einsatz der Bewegung im Unterricht) als auch die kognitiven Aspekte in den Unterrichtsaktivitäten verstanden. Die kognitive Dynamisierung realisiert sich durch die Kommunikationsmodalitäten (verbal, paraverbal und nonverbal) sowie die Auseinandersetzung mit der Fremd-/Zweitsprache auf verschiedenen Ebenen der rezeptiven und produktiven Lerntätigkeiten. Zudem kann die Einbindung der Emotionen in den Lernprozess diese Dynamik fördern. Sie lässt sich in die Lehrmethode der vorliegenden Forschungsarbeit, die sich durch Improvisationsübungen und -spiele (IÜuS) gestaltet, integrieren sowie fördern. Die Improvisation wird hier einerseits als Handlungskompetenz verstanden, deren Förderung den subjektorientierten Spracherwerb unterstützt und andererseits als ein didaktisches Instrument, das vielseitige Potenziale zur Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts anbietet.

Die Lehrmethode mit IÜuS ermöglicht multimodale Lernaktivitäten (pantomimische Darstellung mit oder ohne Verknüpfung der Sprechaktivitäten, freies kreatives Sprechen, intersubjektive narrative Tätigkeiten sowie kooperative Lernaktivitäten), während derer

einerseits das Wechselspiel der sprachlichen „Routinehandlung und Stegreifhandlung“ (Kurtz 2010: 110) auf der sprachlichen Grundstufe realisiert wird. Andererseits werden die Leiblichkeit der Sprache durch die IÜuS-Lehrmethode gefördert sowie Emotionen ins sprachliche Treatment involviert. Das Unterrichtsdesign mit IÜuS ist so konzipiert, dass die Emotionalität einen Gestaltungsraum im Lernprozess findet, da in die Untersuchung des Lern-Selbstkonzeptes in der vorliegenden Forschungsarbeit neben den kognitiven Lernaspekten auch die affektiven Aspekte eingebunden werden. Die IÜuS, die von den Techniken des Improvisationstheaters inspiriert wurden, ermöglichen den Lernenden, sich in der Fremdsprache mit themenbezogenem Wortschatz und sprachlichem Ausdruck auseinanderzusetzen, diesen situationsgemäß anzuwenden und dadurch freie Gespräche in Interaktion mit anderen Lernenden zu improvisieren. Die Methode setzt kein darstellendes Talent voraus, sondern fördert das sprachliche Handeln bzw. die Authentizität des sprachlichen Handelns in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch.

Das Improvisationstheater als eine freie Form der darstellenden Kunst des Theaters entwickelte seine Funktion als eine Kunst, die den Zuschauer*innen von den Spieler*innen präsentiert wurde, zu einer sozialen Kommunikationsbühne, auf der die sowohl virtuelle als auch räumliche Distanz zwischen den Zuschauer*innen und Spieler*innen zum großen Teil beseitigt wurden. Während dieser Entwicklung wurde die Übereinstimmung der Person mit der eigenen Handlung (siehe Tabelle 1: Identität der handelnden Person) neu definiert, indem die Selbstbestimmung bzw. der Bezug der Handlung zum eigenen Leben prägnanter wurden. Mit der Frage, warum das Medium Theater in freier Form in der Fremd-/Zweitsprachendidaktik sinnvoll einsetzbar ist, ist in Vorarbeiten im Jahr 2013 nachgegangen worden. Darin wurden die Konturen, Elemente und Bestandteile des Freien Theaters der Entwicklung der kommunikativen Methoden der Fremdsprachendidaktik gegenübergestellt (vgl. Batz 1983: 21; vgl. Hassan Zadeh Pashang 2013: 33 f.). Diese werden in der vorliegenden Forschungsarbeit im Hinblick auf die Potenziale der IÜuS-Lehrmethode erweitert und angepasst. Die daraus entstandenen Schnittmengen der Funktionen, Rollen und Grenzen im Darstellungsprozess des Freien Theaters bzw. Improvisationstheaters als Kunstform sowie in der didaktischen Modellierung von Improvisationsübungen und -spielen im Fremd-/Zweitsprachenunterricht mit der IÜuS-Lehrmethode stellt die folgende Tabelle dar:

Tab. 1: Vergleich der Konturen des Freien Theaters und der IÜuS-Lehrmethode im DaF-/DaZ-Unterricht (S. P.)

	Aspekte des Freien Theaters/Improvisationstheaters	Didaktische Grundlagen zur Modellierung des DaF-/DaZ⁷-Unterrichts mit der IÜuS-Lehrmethode
Identität der handelnden/lernenden Person	Die Entscheidung, Theater zu spielen, ist sehr persönlich. Wer dieses Theater präferiert, sucht Antworten auf Fragen seines Lebens.	Das Lernen ist ein selbstbestimmtes subjektives Verfahren und ein individueller Entdeckungsprozess, der einen Bezug zur Lebensrealität hat.

⁷ DaF: Deutsch als Fremdsprache/DaZ: Deutsch als Zweitsprache

	Aspekte des Freien Theaters/Improvisationstheaters	Didaktische Grundlagen zur Modellierung des DaF-/DaZ-Unterrichts mit der IÜuS-Lehrmethode
sozialer Kontext	Freies Theater stellt das Leben der Bürger*innen und das, was in der Gesellschaft passiert, dar. Die Zielsetzung des Theaters ist nicht das Darlegen der Tradition oder der Allgemeinheit, sondern es findet einen Sinn, indem es von den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern und in der gegenwärtigen Zeit und am aktuellen Ort gestaltet wird.	In der IÜuS-Lehrmethode im Deutschunterricht wird der Fokus auf das individuelle sowie authentische Lernen gelegt. Das Lernen erfolgt nicht nur durch den Erwerb der sprachlichen Strukturen und Formen, sondern durch den Erwerb oder die Erweiterung der Kommunikationskompetenz. Hierbei wird der Bezug auf die alltäglichen Lebenssituationen im Rahmen der IÜuS als ein zentraler kommunikationsfördernder sowie lernfördernder Aspekt betrachtet, der dazu beiträgt, die Authentizität einer Kommunikation in der Fremd-/Zweitsprache gewährleisten zu können.
Dynamik	Freies Theater ist keineswegs an feste Räume oder Spielstätten gebunden. Es geht selbst zu seinem Publikum hin, dort wo es lebt und arbeitet.	Ein subjektorientierter Unterricht benötigt ein hohes Maß an Dynamik und Flexibilität, um die lernenden Subjekte aktiv in den Unterrichts-/Lernprozess einzubinden. Statt einer frontalen Unterrichtsmethode und fester Gebundenheit an die Vermittlung der sprachlichen Strukturen bzw. der Schriftsprache, werden in der IÜuS-Lehrmethode Gestaltungsräume und Situationen im Unterricht geschaffen, in denen die Lernenden sich flexibel bewegen und sprachlich handeln können. Aufgrund der interaktiven Sozialformen im Unterricht bezieht sich die genannte Bewegung sowohl auf den Handlungsraum als auch auf die Unterrichtsraumlichkeit.
Publikum als Kommunikationspartner	Mit Zuschauer*innen wird ein direkter Kontakt hergestellt. Sie werden angesprochen und am Spiel beteiligt. Das Publikum ist Kommunikations- bzw. Spielpartner.	Spracherwerb durch Kommunikation und Interaktion steht im Mittelpunkt der IÜuS-Lehrmethode. Die Lernenden sind aktive Akteure im Zentrum des Unterrichts, die sich in einem intersubjektiven Kontext mit der neuen Sprache direkt auseinandersetzen.
Selbstbestimmung	Das Freie Theater/Improvisationstheater arbeitet nach Möglichkeit ohne Hierarchie und	Im Zentrum des subjektorientierten Unterrichts steht der Aufbau eines Raumes zum gemeinsamen Gestalten,

	Aspekte des Freien Theaters/Improvisationstheaters	Didaktische Grundlagen zur Modellierung des DaF-/DaZ-Unterrichts mit der IÜuS-Lehrmethode
	Arbeitsteilung. Alle Belange werden, soweit möglich, gemeinsam vertreten. Seine Ziele setzt das Freie Theater selbst.	in dem die Lerngruppe ein gemeinsames Ziel verfolgt (Intersubjektivität). Durch die Förderung des selbstbestimmten Lernprozesses werden die Selbstreflexion und die Erkenntnis eigener Lernbedürfnisse während der Interaktion gefördert.
Qualität	Schwerpunkt ist nicht die produktive Auseinandersetzung mit Formen und Traditionen, sondern die Bedeutung und Realität des Freien Theaters.	Die Produktivität im Lernprozess bedeutet in der kommunikationsorientierten IÜuS-Lehrmethode nicht das auswendige Lernen der sprachlichen Strukturen und Formen, sondern das Verstehen und Vertiefen der Inhalte sowie die Entwicklung der Kommunikationskompetenzen und sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten.
Widerspruch gegen die alten Gewohnheiten	Protest ist kein Selbstzweck, sondern auf die Entdeckung des Neuen und Anderen gerichtet. In diesem Sinne ist das Freie Theater abweichend, offen und ein Stück Konfliktkultur.	Der Unterricht ist ein Begegnungsraum für lernende Subjekte. Durch die IÜuS-Lehrmethoden werden der Mut und die Motivation zur sprachlichen Handlung gefördert, um das Gelernte in der Kommunikationspraxis anzuwenden und dadurch die sprachlichen sowie kommunikativen Kompetenzen zu erweitern. Dies kann durch die Kreativität neue Lerngewohnheiten erschaffen.

2.2 Über die Forschungs- und Analyseverfahren

Für die Konzeption der Forschungsmethode orientiert sich die vorliegende Arbeit an den Ansätzen der Entwicklungsforschung bzw. der Didaktischen Entwicklungsforschung. In die Perspektive der Entwicklungsforschung des Unterrichts im Schulkontext ist die Untersuchung der Veränderung der Lehr-/Lernkulturen in Richtung einer Erhöhung der pädagogischen Lernwirksamkeit und -qualität durch die lernerforschende bzw. -unterstützende Dimension integriert (vgl. Reusser 2011: 11). In der Didaktischen Entwicklungsforschung nach Einsiedler (2011) wurde für eine enge Verbindung der Unterrichtsentwicklung mit der empirisch-fachdidaktischen Unterrichtsforschung plädiert. Die Unterrichtsforscher*innen, Schulpädagog*innen und Fachdidaktiker*innen stellen die Verbindungslinien zwischen den Konsequenzen aus den Schulleistungsmessungen, der Schulent-

wicklungs- und Unterrichtsqualitätsforschung her (vgl. Einsiedler 2011: 42). Die vorliegende Dissertation versteht sich als Lern-Entwicklungsforschung und lässt sich im Unterrichtsdesign vom Ansatz des Design Research inspirieren, um die Aspekte der Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode aus subjektiver Sicht der Lernenden pragmatisch zu konstruieren. Der Unterschied des vorliegenden Forschungskonzeptes zum Ansatz des Design Research liegt darin, dass in der vorliegenden Arbeit nicht die Optimierung des Lehr-/Lern-Arrangements ausgearbeitet wird, sondern die Entwicklung der Lernwirksamkeit innerhalb des Lehr-/Lern-Arrangements rekonstruiert wird. Diese wird im Kursverlauf „wachstumsorientiert[...] und nicht kontrollorientiert“ (Reich 2005: 6) betrachtet. Die eingesetzten IÜuS werden als Zyklen bezeichnet, da sie sowohl in ihrer inneren Struktur einen Kreislauf der handlungsorientierten Lernaktivitäten darstellen, aber auch bei ihrem Einsatz im Kursverlauf in sechs Lektionen eine regelmäßig wiederkehrende Funktion ausüben. So ist das Forschungsziel, die Entwicklung der Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode auf das Lern-Selbstkonzept im Kursverlauf zu erforschen und nicht die methodische Optimierung aus didaktischer Sicht im Forschungszeitraum. Während der Auswertung werden induktiv lokale Erkenntnisse konstruiert, die sich auf die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes beziehen.

Die Analysemethode der Forschungsarbeit orientiert sich an der „Dichten Beschreibung“ (*thick description*) von Clifford Geertz (1983), die zwar ursprünglich im anthropologischen Kontext zur Interpretation der kulturellen Systeme entwickelt wurde, jedoch in der vorliegenden Arbeit auf den Lernkontext übertragen wird. Die Dichte Beschreibung ist eine interpretierende Methode und zielt auf die Rekonstruktion und Entschlüsselung von Bedeutungs- und Sinnsystemen. Sie ist „eine Kombination von Beschreibung und Interpretation“ (Halbmayer/Salat 2011) zur tiefen, präzisen Beschreibung einzelner Fälle. Die Dichte Beschreibung bekommt von Geertz den Vorzug gegenüber generalisierenden Aussagen (vgl. ebd.). Daher dient die Analysemethode Dichte Beschreibung nicht nur zur Beschreibung, sondern auch zum Verstehen, was die Lernenden im individuellen und kooperativen Lernprozess wahrnehmen, erkennen und verstehen. Die Lern-Selbstwahrnehmungen, -einstellungen sowie typische und spezifische Herausforderungen werden im Rahmen einer interpretativ-explorativen Forschung untersucht und dementsprechend die subjektiven Lernprozesse sowie subjektiv wahrgenommenen Sprachkompetenzen. In diese Untersuchung sind sowohl die akademischen als auch die affektiven Aspekte einbezogen. Die gleichzeitige Einbindung der individuellen und kooperativen Lernaspekte stellt eine komplexe Untersuchung dar, für die die Dichte Beschreibung der Äußerungen und Angaben der Lernenden erforderlich ist.

2.3 Forschungsstand

Im Hinblick auf die Subjektivität und Handlungsorientierung in der Fremd-/Zweitsprachendidaktik ist das Zusammenspiel von Emotion und Kognition im Lernprozess zu berücksichtigen. Die Handlungsorientierung wird in der Lehrmethode der vorliegenden Forschungsarbeit durch IÜuS gewährleistet. Der Aspekt der Subjektivität wurde innerhalb der (Fremd-)Sprachendidaktik bereits in den 1990er Jahren in das Forschungsgebiet Sprachlehr-/Lernforschung eingebettet, in der die Sprachlernforschung als eine Voraussetzung zur Sprachlehrforschung betrachtet wurde. Mit dieser Forschungswende werden die Lernenden

als Hauptakteure im Prozess des Fremdsprachenerwerbs in den Mittelpunkt der Forschung gerückt und der Fokus der Fremdsprachendidaktik wird stärker auf die Subjektivität, Lernendenperspektive und -bedürfnisse gelegt. Daher wird eine Trennung der Didaktik von der Subjektivitätsforschung nicht mehr als sinnvoll gesehen (vgl. Edmonson/House 2006: 3) und die sogenannte ‚Sprachvermittlung‘ mit dem Lernprozess ins Verhältnis gesetzt. Willis J. Edmonson und Jouliane House erforschten im Jahr 2000 die Zusammenhänge der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik bzw. des Deutschen als Fremdsprache (vgl. ebd.: IX).

In der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache wurde in den 1990er Jahren die Relevanz der Emotionen im Fremdsprachenerwerb als unvermeidbarer Faktor thematisiert. Die Pionierin dieser Auffassung ist Inge Schwerdtfeger (1997), die mit der Konzeptionierung der ‚emotionalen Intelligenz‘ (Goleman 1996; Schwerdtfeger 1997: 587), die in der Emotionsforschung einen bemerkenswerten Aufschwung brachte, die Rolle der Emotionen im DaF-Unterricht aufgreift (vgl. ebd.). Laut Hänzes (2009) Definition gehört zur emotionalen Intelligenz ‚die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst und anderen adäquat zu erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nutzen zu können‘ (Hänze 2009: 9). Schwerdtfeger verknüpft die Emotionen als integralen Bestandteil im DaF-Unterricht mit der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Mit dieser Änderung verfolgte Schwerdtfeger die Idee, dass die neu entdeckten Emotionen der Erklärung fremdsprachlicher Lernvorgänge eine neue Grundlage geben könnten (vgl. Schwerdtfeger 1997: 587). Sie kritisierte den eindimensional rationalen Umgang mit der Fremdsprache und die Vernachlässigung des Faktors Emotionen im Fremdsprachenunterricht bzw. das verlorene Interesse der Wissenschaft an der Rolle von Emotionen im Erwerb einer (Fremd-/Zweit-)Sprache. Ihre Theorien stützen die der Arbeit zugrundeliegende Annahme, dass eine starke und bewusste Selbstwirksamkeit für ein nachhaltiges Lernen einer Fremdsprache fundamental ist. In ihrer Forschung stehen nicht *Personen*, sondern *Konstrukte* im Mittelpunkt: Schwerdtfeger vertritt eine ‚personalistische Position‘ (Christ 2005: 1) zur ‚Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts‘ (Schwerdtfeger 1974; ebd.) und gehört zu den Wissenschaftler*innen, die die Fremdsprachendidaktik durch eine ‚subjektive Wende‘ (ebd.), einhergehend mit anthropologischen Grundsätzen *Narrativität, Leiblichkeit, Kulturalität und Emotionalität* prägten (vgl. ebd.: 1 f.) (siehe Kapitel 3.4: Emotionalität im Selbstkonzept im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs).

Ebenso haben die Linguist*innen die Relevanz der Emotionen für die sprachliche Kognition und Produktion in ihre Forschungen integriert. Schwarz-Friesel (2013) stellte nach jahrelanger Erforschung der kognitionswissenschaftlichen Denk-Paradigmen ihre Überzeugung dar, dass die bisherige Auffassung der Relation zwischen Kognition und Emotion, dass die menschliche Kognition ein von kulturellen und emotionalen Faktoren weitgehend unabhängiges Kenntnissystem sei, nicht länger aufrecht zu erhalten ist (vgl. Schwarz-Friesel 2013: XIII). Ihre Analysen zu emotionalen Einstellungen und textuellen Emotionsmanifestationen sowie die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der kognitiven Neurowissenschaft zur Interaktion von Emotion und Kognition brachten die traditionell verankerte Konzeptualisierung ins Wanken. Sie zeigt die vielfältigen Interaktionen zwischen sprachlichen und emotionalen Faktoren mithilfe einer neuen theoretischen Grundlage und anhand von textwissenschaftlichen sowie anwendungsorientierten Analysen (vgl. ebd.: XIII–XIV). Ebenso wie in der Subjektivität- und Lernforschung wird

die kognitive Entwicklung des lernenden Subjektes nicht getrennt von der Emotionalität im Lernprozess betrachtet und die wechselseitige Auswirkung dieser als zwei sich ergänzende Dimensionen des Lernprozesses thematisiert. Diese Entwicklung manifestierte sich in der Psychologie und Kognitionswissenschaft mit der „emotionalen Wende“ (ebd.: 1) in den vergangenen Jahrzehnten. Die emotionale Wende wurde von Zimmermann (1998)⁸ als Antwort auf die kognitive Wende verstanden, die sich in Abkehr vom zuvor vorherrschenden Behaviorismus in den beiden vorherigen Jahrzehnten durchsetzte (vgl. Küster 2020: 106).

Unter den Pädagogen, die Emotion und Kognition als nicht trennbare Phänomene erforschen, soll Martin Hänze (1997) erwähnt werden. Er stellt in seinem Buch *Denken und Gefühl – Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht* die Bedeutung von Emotionen für das Denken und Lernen im Hinblick auf ihre pädagogische Anwendungsrelevanz dar. Dabei konzentriert er sich auf emotionale Erlebnisqualitäten für unsere Wahrnehmung, unser Denken und Erinnern, unser Urteilen und damit auch auf unser Handeln. In seiner Arbeit findet sich die pädagogische Anwendungsrelevanz in der Formulierung einiger Leitlinien für ein emotionsadäquates Lernen und Unterrichten wieder (vgl. Hänze 2009: 10 f.).

Der Psychologe Sven Barnow (2011/2012) beschreibt in seinem wissenschaftlichen Beitrag seine Position wie folgt: „Kognitive und emotionale Prozesse lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Beides sind psychologische Konstrukte, die eine Gewichtung verschiedener Verarbeitungsstrukturen im Gehirn beinhalten. Wahrnehmung über die Sinne ist niemals unabhängig von emotionalen Färbungen (*mood*)“ (Barnow 2011/2012: 157). Nach ihm nehmen emotionale Prozesse einen starken Einfluss darauf, *was* und *wie* etwas wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Wissenschaft zur Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition erweitert ebenso die Ansätze der pädagogischen Psychologie. Hasselhorn/Gold (2013) bauen in ihrer Forschung auf der lehrrelevanten Selbstkonzept-, Motivations- und Interessenforschung auf und unterscheiden zwischen *kognitiv-akademischem* und *emotional-affektivem* Selbstkonzept. Die von ihnen erarbeiteten Theorien, die die Grundlage für die Kategorisierung der analysierten Erkenntnisse aus den erhobenen Daten der vorliegenden Forschungsarbeit bilden, werden im Kapitel 3.3 (Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation) ausgeführt. In Bezug auf den Beitrag der Emotionen zum erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Lernen steht nach ihnen eine empirische Analyse der Wirkmechanismen noch aus (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 127).

Die theoretischen Grundlagen zum Konzept der Improvisation werden aus sozialwissenschaftlicher Sicht in die Arbeit eingebettet. Zu nennen sind Göttlich und Kurt (2012), die sich – über das Modell rationalen Handelns hinaus – mit den gesellschaftsdiagnostischen Aspekten zum Erklären und Verstehen sozialer Wirklichkeit und handlungstheoretischen Probleme der Konzepte Improvisation und Kreativität auseinandersetzen. In ihrem Band werden die Theorieansätze geschildert, die bei der Grundfrage nach der Kreativität des Handelns ansetzen und das spielerische Entwickeln von Neuem sowie das pragmatische Bewältigen von Unsicherheiten in den Blick nehmen (vgl. Kurt/Göttlich

⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Zimmermann, Günther (1998). Rolle und Funktion der Begriffe Kognition und Emotion bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 207–217.

2012: 12). Dabei werden die Improvisation als Möglichkeitsbedingung menschlichen Handelns, sowie ihre kulturelle Prägung und Potenziale für sozialwissenschaftliche Untersuchungen erforscht (vgl. ebd.: 14). Im Beitrag von Passoth (2012)⁹ lautet der Grundsatz „Kreativität, Spontaneität und Improvisation nicht zu einem handlungstheoretischen Problem zu machen, sondern als Effekt bestimmter Arrangements sozialer Praxis zu verstehen“ (ebd. 2012: 13). Silvana Figueroa (2012) geht in ihrem Beitrag *Wann und weshalb ist Improvisation kreativ?* von der Behauptung aus, dass jedes Handeln und Interagieren (mehr oder weniger) kreativ-improvisatorisch sei. Sie arbeitet (in Bezug auf den Free Jazz) zentrale Bedingungen für das Gelingen improvisatorisch-kreativen Handelns heraus. „Der Prozess des interaktiven Improvisierens wird in diesem Zusammenhang als achtsames In-Echtzeit-Handeln bestimmt, indem Akteure unter den Vorzeichen von Kontingenz zusammenspielen“ (ebd. 2012: 14).

Erving Goffman (1959), dem amerikanischen Soziologen, geht es, neben anderen und spezielleren Thesen, um den Nachweis, dass die Selbstdarstellung des Einzelnen nach vorgegebenen Regeln und unter vorgegebenen Kontrollen ein notwendiges Element des menschlichen Lebens ist (vgl. Goffman 1969: VIII). Er analysiert die Darstellungen des Selbst und seiner Tätigkeit in alltäglichen Situationen und die Mittel zur Kontrolle und Lenkung der Selbstdarstellung. In seiner Analyse vergleicht er die Darstellungen der auf der Bühne vorgetäuschten Dinge, mit denen im Leben, in dem Dinge real, aber unzureichend geprobt und die Rollen aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd.: 3). Seiner Behauptung nach liegen viele Tatsachen während der alltäglichen Darstellungen jenseits von Zeit und Raum der Interaktion oder bleiben in ihr verborgen. Während der Darstellung gibt es eine Interaktion von sich ausdrücken und beeindruckt werden zwischen den Darsteller*innen. Er unterscheidet zwischen dem Ausdruck, der von Darstellenden gegeben wird und demjenigen, der von ihnen ausgestrahlt wird (vgl. ebd.: 6). Übertragen auf die Kommunikationsterminologie wird unter dem gegebenen Ausdruck die verbale und paraverbale Kommunikation verstanden und unter dem ausstrahlenden Ausdruck die Nonverbale.¹⁰

⁹ Mehr zu diesem Thema siehe: Passoth, Jan-Hendrik (2012). Heterogene Praktiken, variable Kreativitäten. In: Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.). *Kreativität und Improvisation, Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS. 45–62.

¹⁰ Der Pionier des *Theaters der Unterdrückten*, Augusto Boal, gründete dieses Theater in den 1960er Jahren in Brasilien, das als ein öffentliches Forum, über die Einbeziehung der Zuschauer in den Dialog und Spielprozess, das Ziel verfolgte, politische Bewusstseinsbildung zu schaffen. Er kombinierte die Kunst und die Selbsterfahrung mit dem politischen Handeln und wendet dabei die Improvisation als ein Spielmittel an. Das Theater der Unterdrückten bietet die Möglichkeit, die Sozial- und Kommunikationspotenziale, die oft im Alltag und in der Gesellschaft unterdrückt oder vernachlässigt werden, ins Leben zu rufen und sie spielerisch, improvisatorisch, ästhetisch und theatralisch in Aktivität zu setzen (vgl. Boal 1979; vgl. Hassan Zadeh Pashang 2013: 25).

„So wie jeder seine Ideen in einer Versammlung darlegen kann, ohne die Kunst der Rhetorik zu beherrschen, so kann jeder, können wir alle uns der Ausdrucksmittel des Theaters bedienen, ohne professionelle Schauspieler zu sein. Es geht nicht darum, ein Kunstwerk zu schaffen. Jeder kann Künstler sein, jeder Raum kann zum Theaterraum werden, jedes Thema ist ein Thema fürs Theater.“ (Boal 1979: 30)

Im didaktischen Theater definierte Boal neue Subjekt-Objekt-Verhältnisse zwischen Lehrenden-Lernenden, Bühne-Publikum, Sender*in-Empfänger*in, aktiv-passiv und lebendig-tot. Dadurch wurde die alte didaktische Erziehung des letzten Jahrhunderts von moderner demokratischer Pädagogik abgelöst und das alte didaktische Theater durch das pädagogische Theater ersetzt (vgl. Boal 1979: 8; vgl. Hassan Zadeh Pashang 2013: 27).

Als Pionier des modernen Improvisationstheaters in Europa kann Keith Johnstone erwähnt werden, der als Leiter der britischen Dramaturgie am Royal Court Theatre eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des „Autoren-Theaters“ (Johnstone 1993: 7) spielte. Seine besondere Art der Improvisation basierte vor

Im Bereich der darstellenden Lehr-/Lernmethoden im Kontext der Fremdsprachendidaktik kann der Ansatz Dramapädagogik mit der Grundabsicht „Arbeit an den individuellen und kollektiven Einstellungen bzw. Haltungen der Lern[enden] als Ausdrucksform ihrer Erfahrungen“ (Schewe 1993: 87) erwähnt werden. Dramapädagogik ist eine allgemeindidaktische Teildisziplin, die in Großbritannien eine lange Tradition hat.¹¹ Orientiert an diesem Ansatz (*Drama in Education 1979, Drama as Education 1984 von Bolton*) hat Manfred Schewe (1993) das Konzept Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts im deutschen Sprachraum etabliert. Er plädiert mit seinem Konzept für die „Annäherung zwischen dem Bereich Drama mit seinen künstlerischen Ausdrucksformen (Theater, Literatur, Film [und Storytelling]) und dem Bereich der Pädagogik“, um „der Idee des Künstlerischen in der pädagogischen Praxis zu mehr Boden zu verhelfen“ (ebd.: 40). Somit stellt sich die ästhetische Inszenierung der fremden Sprache mit dramatischen Kunstformen in fiktiven Kontexten in seinem Konzept als zentral dar (vgl. ebd.: 4). Für diese fremdsprachliche *Inszenierung* wird das (methodische) Know-How der theatralischen Inszenierung als Kunstform – mit der Beteiligung von Dramatiker*in, Regisseur*in und Schauspieler*in – in den Fremdsprachenunterricht eingebunden und das Gespür der Lehrenden und Lernenden für dramatische Kunst sowie das Wissen über die Inszenierungstechniken erweitert (vgl. ebd.: 6). Die improvisatorischen Darstellungsformen werden in sein Konzept eingebunden, indem er sich für die eigene Lehrpraxis am Modell von Heathcote und Bolton aus den 1970er/1980er Jahren orientiert, die unter Drama die Durchführung von „Unterricht als Gestaltete Szenische Improvisation“ (ebd.: 76) verstehen und somit einen neuen Typ (*Drama for Understanding*) dramapädagogischer Unterrichtsarbeit schaffen (vgl. ebd.: 84). Die Techniken dieses Modells bspw. *teacher in role* bilden zwar Inszenierungstechniken der dramapädagogischen Praxis, jedoch gehören noch viele andere in das methodische Repertoire der Dramapädagogik (vgl. ebd.: 86). Ein wesentlicher Aspekt gestalteter szenischer Improvisation ist die gemeinsame soziale Erfahrung, indem das in einer szenischen Improvisation *individuell Erlebte* durch Vergleiche mit den Wahrnehmungen anderer, in *gemeinsamer Reflexion* verarbeitet wird (vgl. ebd.: 87).

Nach der Etablierung des dramapädagogischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren werden dramapädagogische Verfahren im Fremdsprachenunterricht vielfach im Literaturunterricht oder im Bereich des interkulturellen Lernens eingesetzt, um den Lernenden das Einfühlen in Figuren sowie Perspektivenübernahme der fiktionalen Charaktere zu erleichtern (vgl. Nünning/Surkamp 2010: 173 ff., Jäger 2011; Elis 2015: 89). Hierbei sind Materialien (Maley/Duff 2002, Elena 2011, Sambanis et al. 2013)¹² und

allem auf märchenhaften Geschichten, Wortassoziationen und intuitiven Antworten, um die Fantasie und schöpferische Kraft wiederzuentdecken (vgl. ebd.: 8). In seinem Buch *Improvisation und Theater* (1979) veröffentlichte er seine Schauspiel- und Erzähltechniken.

Gunter Lösel (2013), ein Praktiker des Improvisationstheaters, untersucht in seiner Forschungsarbeit *Das Spiel mit dem Chaos* den performativen Ansatz des Improvisationstheaters aus theaterwissenschaftlicher Perspektive. Er fasst die bisherigen Theoriebildungen und Spielsammlungen der „Improvisationstheater-Bewegung“ der 1990er Jahre (Lösel 2013: 7) zusammen und findet einen Anschluss an theaterwissenschaftliche Diskurse und Selbstverortung des Improvisationstheaters (vgl. ebd. 7 f.).

¹¹ Die Wurzel der Dramapädagogik gehen bis ins 18. Jh. zurück, in dem die ersten Überlegungen zur Verknüpfung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts mit Theatermethoden angestellt wurden (vgl. Sambanis 2013: 115).

¹² Mehr zu diesem Thema siehe: Maley, Alan & Duff, Alan (2002). *Drama techniques in language learning. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge.

verschiedene Konzepte für den Fremdsprachenunterricht publiziert worden, die oftmals theoretisch fundiert sowie im Schulkontext integriert waren (vgl. Sambanis 2013: 116). Somit beruhten die dramapädagogischen Forschungen der Fremdsprachendidaktik lange auf theoretischen Annahmen und Erfahrungswissen. In den letzten Jahren jedoch erschienen zunehmend empirische Studien, die die Schlüsselkompetenzen oder emotionalen und interkulturellen Aspekte des Lernens im Fokus hatten (vgl. Surkamp 2020: 231). Hierzu kann die internationale DICE-Studie (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*) von 2010 genannt werden, die fünf der acht Schlüsselkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen erforschte: 1) Muttersprachliche Kompetenz, 2) Lernkompetenz Lernen lernen, 3) Zwischenmenschliche, interkulturelle und soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz, 4) Unternehmerische Kompetenz und 5) Kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. Cziboly 2010: 10). Es kann ebenso auf die qualitativ-quantitativen Studien von Domkowsky (2008; 2011)¹³ hingewiesen werden, die die positiven Auswirkungen der theaterpädagogischen Ansätze auf die Persönlichkeitsentwicklung und psychosozialen Kompetenzen ergaben. Ähnliche Forschungen von Atas (2015)¹⁴ und Galante (2018)¹⁵ geben Aufschluss über die Wirksamkeit der Dramatechniken zur Verringerung der Sprechangst von Lernenden „durch die beim Spiel entstehende positive Atmosphäre und das Sprechen aus einer Rolle heraus in Distanz zum eigenen Ich“ (Surbkamp 2020: 231).

Der Bezug des Fremdsprachenunterrichts auf Drama als Kunst kann ebenso in den Forschungen von Lutzker (2007) erkannt werden. Aufgrund seiner jahrelangen Praxiserfahrung als Englischlehrer an Waldorfschulen plädiert er für die Anerkennung des Fremdsprachenunterrichts als Kunst: „foreign language teaching can be an art“ (Lutzker 2007: 5). Er hebt die Bedeutung von Kunst, Dramaspielen und Improvisation sowohl für das Lehren als auch für das Lernen einer Fremdsprache hervor und betrachtet die Entwicklung des Lehrens aus lernphilosophischer und historischer Perspektive. Seine Argumentationen basieren auf der Annahme, dass es beim Sprachlernen analog zur Kunst Lernwege gebe, die nicht objektiv und in der traditionellen Wissenschaft und Bildung messbar bzw. abbildbar seien, wie z. B. die Sensibilität der Musiker*innen für Tonnuancen oder für Schauspieler*innen die Sensibilität der Stimme und Gestik und für Clown*innen die Wege der Improvisation (vgl. ebd.: 11 f.). Die Lehrdynamik und indeterminierten Qualitäten sowie die kreativen Prozesse während der Lehraktivität sind zentrale Aspekte, mit denen er sich auseinandersetzt (vgl. ebd.: 12).

Das IÜuS-Konzept der vorliegenden Forschungsarbeit hat zwar mit der o. g. Grundabsicht des Konzeptes Dramapädagogik Schnittmengen, grenzt sich jedoch von diesem Konzept bei der Umsetzung der darstellenden Instrumente sowie in ihren theoretischen

Elena, Denise (2011). *Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe. Klasse 5–10*. Buxtehude.

Sambanis, Michaela et al. (2013). Drama to go! Hints and hands-on activities for the classroom. In: *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*. 78–97.

¹³ Mehr zu diesem Thema siehe:

Domkowsky, Romi (2008). *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens: Eine qualitative Untersuchung*. Saarbrücken: VDM.

Domkowsky, Romi (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste.

¹⁴ Mehr zu diesem Thema siehe: Atas, Mine (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176. 961–969.

¹⁵ Mehr zu diesem Thema siehe: Galante, Angelica (2018). Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. In: *RELC Journal* 49/3. 273–289.

Annahmen ab. Die darstellende Ausdrucksform im Unterricht wird in der IÜuS-Lehrmethode nicht als ein künstlerisches Instrument gesehen, sondern als eine Handlungskompetenz, die intuitiv im sozialen Kontext entfaltet werden kann und nicht prioritär den Erwerb der Techniken bzw. Grundwissen zur künstlerischen Darstellung voraussetzt. Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht als pädagogische Kunstform für das fremdsprachliche Lehren und Lernen, vermittelt eine breitere Palette von Umsetzungsinstrumenten der darstellenden Kunstformen Theater, literarische Texte, Film/Video und Storytelling, für deren Einsatz „(literarische) Texte nach dem ihnen innewohnenden Inszenierungspotential ausgewählt [werden]“ (Schewe 1993: 28). In der IÜuS-Lehrmethode werden spezifisch die den jeweiligen Lektionen entsprechend didaktisierten Improvisationsübungen und -spiele konzipiert. Diese lassen sich im Unterrichtsverlauf wiederholt bzw. zur Einführungs- und Präsentationsphase der jeweiligen Lektion einsetzen. Der Inhalt der IÜuS orientiert sich an den Themen der Lernlektionen des zugrunde liegenden Lehrwerkes (Menschen A2.1). Hierbei können die Vorerfahrungen mit den darstellenden Ausdrucksformen (wie z. B. Pantomime) von Vorteil sein und die aufeinander aufbauenden IÜuS-Bausteine (siehe Kapitel 6.4: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign) sowie die didaktischen Aufgabenstellungen die Lernenden zu sprachlichen Handlungen führen.

Den Einsatz der Improvisation als ein didaktisches Handlungsmedium im Fremdsprachenunterricht erforschte Kurtz (2001) für die Englischdidaktik im Schulkontext im Hinblick auf Sprechkompetenzen sowie zur Untersuchung spontansprachlicher Handlungskompetenzen in der Zielsprache. Er analysiert die Improvisation als ein konstitutives Element der menschlichen Wirklichkeitsbewältigung, welches, angepasst an den Gesamtlehrgang, das spontane, flexible Verfügenkönnen über die vorhandenen zielsprachlichen Ressourcen verbessern und zugleich den mündlichen Handlungsradius der Lernenden erweitern könne (vgl. Kurtz 2001: 10). Seine Lehrkonzeption beinhaltet eine Unterrichtsreihe für drei verschiedene Schulklassen in der Sekundarstufe I (5., 7. und 9. Schulklasse), die aus systematisch aufeinander aufbauenden Lernarrangements bestanden, jedoch im Anschluss an den regulären Unterricht der Fachlehrkräfte stattfanden. Aufgrund des unterschiedlichen Lern- und Bildungsniveaus der Lerngruppen wurden der zeitliche Umfang (6–9 Stunden) sowie improvisatorische Elemente der Unterrichtsreihen nicht einheitlich für alle Lerngruppen angesetzt, sondern an die jeweiligen Lerngruppen angepasst. In seiner Forschung wird die Improvisation nicht vorrangig als fremdsprachliche Übungsform angesehen, jedoch vielmehr als fremdsprachliches Abenteuer im Klassenraum, als spielerisch-erprobende Entdeckungsreise zu den eigenen spontansprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache. Dabei müssen von den Lernenden (zwangsläufig) zielsprachliche Problemlösungen gesucht und Wagnisse eingegangen werden, um die selbst gesetzten bzw. die gemeinsam vereinbarten kommunikativen Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 240). In seiner Forschung betrachtet er fallbezogene und fallübergreifende Aspekte. In fallbezogener Hinsicht beschreibt er die Ausgangssituation der Lerngruppe, die didaktische Umgestaltung des Unterrichts durch seine Improvisationskonzeption, die Rekonstruktion exemplarischer Handlungssequenzen sowie die Auswertung der Handlungssequenzen. Die fallübergreifende Unterrichtsbetrachtung bildet seine Gesamtanalyse der Improvisationsstunden durch abstrahierende Rekonstruktion vorgefundener Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In dieser Gesamtanalyse betrachtet er die Herausforderungen für Lernende während der Improvisation und somit stellt seine Forschung eine externe Betrachtung der Impro-

visationssequenzen dar. Ein wichtiges Ergebnis seiner Untersuchung, auf das sich die vorliegende Arbeit stützt, ist, dass das Konzept der Improvisation sich nicht auf die sprachlich-kognitive Ebene reduzieren lässt, sondern vielmehr ein zwischenmenschlichen Begegnungsraum anbietet, in dem „self-initiated modifying of output towards mutual understanding“ (ebd.: 254) der Lernenden unterstützt wird. Somit soll das „traditionelle [...] lineare Fortschreiten vom gelenkten zum freien Sprechen der Zielsprache in eine [...] ganzheitlich und zyklisch angelegte Progression umgewandelt werden“ (ebd.). Er bezieht ebenso die Herausforderungen für Lehrende der Schulklassen in seine Untersuchung ein. Im Hinblick darauf, dass die Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulklassen und Altersgruppen stammten, blieben die internalen Lernaspekte, also wie die Schüler*innen mit improvisierendem Sprechen umgingen und auf welche Herausforderungen in der Sprechhandlung sie eingehen mussten, ausgeschlossen. Dies ist ein Schwerpunkt der Abgrenzung der IÜuS-Lehrmethode zu dem Kurtz'schen Improvisationskonzept.¹⁶

Die bisher durchgeführten dramapädagogischen Forschungen für die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum beziehen sich überwiegend auf Englisch als Fremd- und Zweitsprache im Schulkontext (z. B. auch im Rahmen des Faches des Darstellenden Spiels). Im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache wurde bisher vergleichsweise wenig Forschung, sowohl theoretisch als auch empirisch, durchgeführt. Dieses ist insbesondere in der Wirksamkeitsforschung der darstellenden Lehr-/Lernmethoden erkennbar. Außer dem dramapädagogischen Ansatz für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache von Even 2003 kann die Untersuchung von Ünal und Önmez Genç (2017) erwähnt werden. Sie beschäftigten sich in einer empirischen Forschung mit der Selbsteinschätzung, dem Einsatz, Nutzen und der Akzeptanz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht bei türkischen Schüler*innen der zehnten Klasse. Sie setzten drei Unterrichtseinheiten zur dramapädagogischen Erarbeitung von deutschsprachigen Texten um und untersuchten die Bewertung des eigenen Standes im dramapädagogischen DaF-Unterricht sowie die Gründe für die Selbsteinschätzung der Schüler*innen. Laut ihrer Ergebnisse sahen die Lernenden den Einsatz dramapädagogischer Methoden als positiv an, da sie mit Vergnügen lernten und dabei den Unterrichtsinhalt besser verstehen konnten. Sie betrachteten dramapädagogische Arbeitstechniken als eine Hilfestellung für erfolgreicherer Deutschlernen, deren Umsetzung jedoch ebenso herausfordernd war (vgl. Ünal/Önmez Genç 2017: 501 f.).

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, in Bezug auf die Fremd-/Zweitsprachendidaktik des Deutschen in der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Entwicklung des Forschungsstandes in diesem Forschungsgebiet zu leisten.

¹⁶ Im Kapitel 6.6 (Didaktische Abgrenzung des IÜuS-Konzeptes vom *improvisierenden Sprechen* von Kurtz) wird auf weitere didaktische Abgrenzungen diesbezüglich ausführlich eingegangen.

3 Lern-Selbstkonzept im Fremd-/Zweitsprachenerwerb

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Veränderungen des Lern-Selbstkonzeptes von erwachsenen Sprachlernenden im Hinblick auf die Lernwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen sowie des eigenen Lernprozesses. Die Wahrnehmungen werden auf *akademischer* und *affektiver* Ebene unter Einsatz der IÜuS-Lehrmethode analysiert. Die zentralen Merkmale der IÜuS – Interaktion, gemeinsame Gestaltung und kooperative sprachliche Handlung – sind im Unterrichtsdesign durch die IÜuS-Lehrmethode integriert. Diese Merkmale bieten den Lernenden eine Grundlage, um das Selbst und das eigene Sprachenlernen in einem interaktiven und kooperativen Zusammenhang zu erleben. In einer Kooperationsituation werden sowohl die individuellen als auch die kollektiven sowie kooperativen¹⁷ Lernaspekte beansprucht.

Dieses Kapitel vermittelt einen kurzen Überblick über bestehende Theorien zum Selbstkonzept, zum Lern-Selbstkonzept, zur Selbstwirksamkeit sowie zur Emotionalität und versucht das vorliegende Forschungskonzept im Sprachenlernkontext zu verorten. Die Theorien wurden der pädagogischen Selbstkonzeptforschung (Naudascher 1980), der pädagogischen Psychologie (Hasselhorn/Gold 2013), Sozialpsychologie (Moser 2000) und Erziehungswissenschaften (Jerusalem 2002) entnommen.

¹⁷ Unter kollektive Lerntätigkeiten werden die Tätigkeiten im Unterricht verstanden, die den einzelnen Lernenden synchron verschiedene Aufgaben stellen, mit denen sich die Lernenden individuell auseinandersetzen und zum Schluss ihre Ergebnisse in der Gruppe vergleichen. Kooperative Lerntätigkeiten zielen hingegen auf den gemeinsamen und intersubjektiv durchgeführten Prozess der Aufgabenlösung.

3.1 Selbstkonzept im Lernkontext

Zu Beginn wird ein Blick auf die Entwicklung des Begriffs *Selbstkonzept* geworfen. Die Frage nach dem Selbst, der Einstellung des Menschen zu sich selbst und zur Umwelt beschäftigt seit Jahrhunderten viele Philosophen. Die Erwartung an den Menschen „über sich selbst verantwortlich nachzudenken“ (Naudascher 1980: 15) beeinflusste auch das Thema Erziehung, denn die „Erziehung wurde nun durch die subjektiven Möglichkeiten bestimmt und auch begrenzt“ (ebd.). Der Begriff Selbstkonzept wurde in den Forschungsgebieten Psychologie und Soziologie entwickelt und durch Pädagog*innen wie Naudascher (1980) auf die modernen pädagogischen Theorien übertragen. Naudascher beschäftigte sich mit dem Diskurs über Selbst und Seele der Philosophen in der Antike bis zum 19. und 20. Jh. und untersuchte den Begriff *Selbst* im Hinblick auf eine pädagogische Fragestellung (vgl. ebd.: 15 f.). Sie unterscheidet bei der Analyse der theoretischen Positionen und der empirischen Untersuchungen zum Selbstkonzept zwischen drei Hauptrichtungen: phänomenologisch, psychoanalytisch und interaktionistisch. Laut der phänomenologischen Sichtweise ist das Selbstkonzept eine interagierende verhaltenssteuernde Instanz, über die das Individuum bewusste Aussagen treffen kann. Gemäß der psychoanalytischen Auffassung können die bewussten und unbewussten Aspekte des Selbstkonzeptes vom Individuum selbst nur unvollständig erkannt werden. Aus interaktionistischer Sicht ist das Selbstkonzept kein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal, sondern von Situation zu Situation unterschiedlich und durch die Interaktion von Individuum und Umwelt in einem lebenslänglichen Prozess in Teilkonzepten differenziert und entsprechend modifiziert (vgl. ebd.: 16 f.).

In der Selbstkonzeptforschung wird die Entstehung eines Selbstkonzeptes über Interaktion (*signifikant others*) ermöglicht (vgl. Moser 2000: 2). Die Wirksamkeit der Umwelt auf die Veränderungen der kognitiven Strukturen und des Selbstbildes einerseits, sowie die Bedeutung des Selbstbildes für die Wahrnehmung der Umwelt andererseits werden seit den 1970er Jahren in der Sozialpsychologie erforscht. Im hypothetischen Konstrukt des Selbstkonzeptes definiert Naudascher zwei bedeutsame Aspekte des Menschen: 1) die psychischen Vorgänge, die das Verhalten des Menschen aus der Mitte, dem Kern oder einer zentralen Sphäre der Person heraus erklären und 2) die Art und Weise, wie das Individuum sich in Bezug auf seine Umwelt sieht (Dietrich/Walter 1970¹⁸: 246; vgl. Naudascher 1980: 17). In der Phänomenologie wird die Beziehung zwischen Umwelt und Selbst wie folgt beschrieben:

Die Lebenswelt schließt sowohl die subjektiven Gefühle und Gedanken ein als auch die Beziehung zur äußeren Welt. Die persönlichen psychischen Strukturen, die aus der Interaktion gegenwärtiger und vergangener Erfahrungen entstanden sind, entscheiden über den Umgang mit der äußeren Welt. [...] Daher vermag der Mensch, dank seiner Wahrnehmungsfähigkeit, auf ihn wirkende Eindrücke zu beurteilen, auszuwählen, mit anderen in Beziehung zu setzen. (Naudascher 1980: 22)

In der Betrachtung des Austauschprozesses des handelnden Subjektes mit der Umwelt bzw. dem Lernumfeld erklärt Naudascher, dass die zur Verfügung stehenden Informationen auf

¹⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Dietrich, Georg & Walther, Hellmuth (1970). *Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache*. München: Ehrenwirth.

Basis der ausgebildeten Selbstschemata und Selbststrukturen in selektiver Weise aufgenommen, verarbeiten und in individuell spezifischer Weise gespeichert werden (Filipp 1978: 114¹⁹; vgl. ebd: 131). Somit werden alle Stimuli, die selbstrelevant sind, interpretiert und verarbeitet. Je nach innerer kognitiver Strukturierung sind die Wahrnehmung derselben Situation, die Interpretation dieser und das darauffolgende Verhalten unterschiedlich (vgl. Moser 2000: 16). In der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, Sprache und Umwelt von Moser wird erläutert, dass eine Interaktion von Selbst und Umwelt nur dann zustande kommen kann, wenn ein *sinnhafter Bezug* zwischen beiden besteht (vgl. ebd.: 3).

Bei der tieferen Betrachtung des Lern-Selbstkonzeptes wird deutlich, dass einerseits die subjektive Eigenbetrachtung des Lernstandes infrage kommt, in dem sich die lernende Person aktuell befindet, und andererseits die Betrachtung der Veränderungen dieses Standes sowie die Einflussfaktoren durch die Interaktion mit der Umwelt. „Das Selbstkonzept ist daher sowohl der Bezugspunkt für das subjektive Bewusstsein als auch das Objekt der Selbsterkenntnis“ (vgl. Thomae 1965²⁰: 101; Naudascher 1980: 16). Somit beinhaltet das Lern-Selbstkonzept die *Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse* der Lernenden. Das Interaktions-Phänomen lässt den Fremdsprachenunterricht als ein Ordnungssystem erscheinen, in dem der Lernprozess als interaktiver Prozess verstanden wird, und nicht als sogenannter Vermittlungs-Aufnahme-Prozess des Wissens. Der/Die Lernende lernt, „was er/[sie] mit seinen/[ihren] psychischen Wahrnehmungsstrukturen aufnehmen, umstrukturieren und generalisieren vermag“ (vgl. Barclay 1971²¹: 319 ff.; ebd.: 23).

Im Entstehungsprozess der neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen im fremd-/zweitsprachlichen Lernkontext wird auf den bereits vorhandenen Wissensstrukturen aufgebaut. Die vorhandenen Wissensstrukturen beziehen sich auf das Wissen, das aufgrund der Erfahrung, Handlung sowie Sprachkenntnisse bereits existiert. Die Wahrnehmung der Umweltreize führt das lernende Subjekt dazu, kontinuierlich neue Erkenntnisse zu gewinnen und neue Wissensstrukturen zu konstruieren (vgl. Wolff 2004: 92 f.). Diese Konstruktionsprozesse sind individuelle Prozesse und daher nicht bei allen Subjekten gleich. Das unterschiedliche Vorwissen, unterschiedliche Vorerfahrungen und in der Folge unterschiedliche Wissensbestände bei verschiedenen Subjekten führen zu unterschiedlichen Wissensstrukturen (vgl. ebd.: 93).

Wie sich die Theorien zum Selbstkonzept und dem Lernen überschneiden können, wird in der sozial-kognitiven Lerntheorie (*Social Learning Theory* von Banduras 1977) deutlich - die sich unter den folgenden Punkten vom herkömmlichen Behaviorismus abgrenzt. Nach der kognitiven Wende (Übergang vom Behaviorismus zum Kognitivismus in der Psychologie von Dember 1974) nimmt die Lernforschung an, „dass jeder Lernprozess von einer mentalen Veränderung begleitet wird, die in irgendeiner Form das Lernergebnis konserviert und dauerhaft sichert“ (Hasselhorn et al. 2017: 36). Bandura setzt in seiner Theorie den Bezugsrahmen zur Analyse des menschlichen Denkens und Handelns während des

¹⁹ Mehr zu diesem Thema siehe: Filipp, Sigrun-Heide (1978). Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne. In: Oerter, Rolf (Hrsg.). *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.

²⁰ Mehr zu diesem Thema siehe: Thomae, Hans (1965). Motivation. In: Gottschaldt, Kurt et al. (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

²¹ Mehr zu diesem Thema siehe: Barclay, James R. (1971). *Foundations of Counseling Strategies*. New York/-London/Sydney/Toronto: Wiley.

Lernens. Das Lernen definiert er als aktiven, kognitiv gesteuerten Verarbeitungsprozess. Dieser Verarbeitungsprozess ist eine menschliche Fähigkeit und entsteht auf Grundlage der subjektiven Erfahrungen. In der Folge des Lernens als ein Erfahrungsprozess kommt es „zu überdauernden Änderungen eines Verhaltenspotenzials“ (ebd.: 35) und dem symbolischen und selbstvertretenden Lernen sowie der Beobachtung und Modellierung der Verhaltensweisen ein besonderes Schwergewicht zu (vgl. Bandura 1979: 8). Das Handeln des Menschen wird vielmehr als ein aktiver (und nicht als automatischer Reiz-Reaktions-Prozess wie im Behaviorismus) verstanden. Lernen lässt sich am besten als eine individuelle Konstruktion von Wissen infolge des Entdeckens, Transformierens und Interpretierens komplexer Informationen durch den Lernenden selbst beschreiben (vgl. Hasselhorn et al. 2017: 36). Dabei spielen weitere Faktoren wie Motivation, emotionale Empfindungen und komplexe Denkprozesse eine entscheidende Rolle. Bandura analysiert das Lernen aus der Perspektive des handelnden Menschen selbst und betrachtet den Menschen nicht als rein passiv formbare Marionette äußerer Umwelteinflüsse, sondern als aktiven Handelnden. Mit sozialen Prozessen sind Prozesse gemeint, in denen das Verhalten des Menschen auf Grundlage gelernter kognitiver Operationen reguliert wird (vgl. Bandura 1979: 7).

3.2 Selbstwirksamkeit

Zur pädagogischen Qualitätssicherung der Bildungsinstitution Schule – nicht nur aus der Außenperspektive, sondern auch zur Qualifizierung der Schüler*innen und Lehrer*innen – bzw. zur Perspektive der Lernmotivation wurden in den letzten Jahrzehnten Konzepte der Selbstwirksamkeit sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugung als psychologische Schlüsselkonzepte entwickelt. Diese Konzepte, die einerseits auf „Sicherung der Qualität der Schule und andererseits im Blick auf Ermöglichung größerer Autonomie“ (Edelstein 2002: 13) zielen, greifen auf die Theorien von Albert Bandura (1992, 1997, 2001) zurück. Durch die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert. Die Überzeugungen beruhen vor allem auf Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (*outcome expectancies*) und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen (*perceived self-efficacy*) (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 35). Mit dem Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung wird die subjektive Überzeugung von eigenen Kompetenzen und die „Handlungsmächtigkeit, die die Bereitschaft der Individuen zu einer Veränderung durch die Verstärkung des Vertrauens in die eigene Handlungskompetenz begünstigt“ (ebd.: 18), zum Ausdruck gebracht. Zur Beschreibung des theoretischen Konstrukts der Selbstwirksamkeit definieren Schwarzer/Jerusalem (2002) die Selbstwirksamkeitserwartung wie folgt:

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35)

Die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit berührt die subjektiven Bedingungen individueller und kollektiver Handlungsbereitschaft (vgl. Edelstein 2002: 18). Die Selbstwirksamkeit wird demnach aufgrund ihres Einflusses auf das Denken, Fühlen und Handeln in motivationaler sowie volitionaler/selbstbestimmter Hinsicht als wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation gesehen. Daher wird in diesem Forschungsgebiet der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessen in den

Mittelpunkt gestellt. Die Konzeption der Selbstwirksamkeit von Matthias Jerusalem (2002) bezieht sich nach der Selbstkonzeptforschung auf Denkmuster und Interpretationsstile: „Positive Erwartungshaltungen können adaptive, stressreduktive und präventive Verhaltensweisen im Sinne aktiver, problemorientierter Bewältigungsstrategien unterstützen, und ein positives Selbstkonzept fördert ebenfalls eine günstige Bewertung der eigenen Bewältigungsanstrengungen“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 29). Nach den Theorien von Krapp und Ryan (2002) zur Selbstwirksamkeit und Lernmotivation ist die Selbstwirksamkeit eine bedeutsame, jedoch nicht hinreichende Determinante von Motivationsprozessen. Als weitere Einflussfaktoren kommen die *Qualität* der Lernmotivation, Ziele und Inhalte des Lernens oder die *Bedeutung* von Gefühlen und Werten dazu, die durch Selbstbestimmungstheorie, Zieltheorien und die Person-Gegenstand-Theorien ergänzt werden (vgl. Jerusalem 2002: 11).

Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. (Schwarzer/Jerusalem 2002: 37)

Die Selbstwirksamkeit erweitert Bandura auch auf die kollektive Ebene, die einen Einfluss darauf hat, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten (vgl. ebd. 2002: 41).

Angelehnt an die o. g. Hauptrichtungen wird das Lern-Selbstkonzept im didaktischen Kontext im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wie folgt definiert:

Das Lern-Selbstkonzept ist eine mit dem Lernumfeld interagierende lernverhaltenssteuernde Instanz, über die die lernende Person bewusste Aussagen über ihren eigenen Lernprozess, ihre Lernstrategien sowie über vorhandene und zu erwerbende Kompetenzen treffen kann. Diese bewussten Aussagen liegen den individuellen Lernwahrnehmungen zugrunde, die die Lernenden in den gewohnten Lernzuständen nicht unbedingt bewusst wahrnehmen. Wenn die Grenzen der Lerngewohnheiten sich jedoch durch ungewohnte Lernsituationen oder innovative Lernmaterien verschieben, werden die individuellen Lernwahrnehmungen stärker ins Bewusstsein der Lernenden gerückt. In Bezug auf das individuelle Wahrnehmen, Erleben und Handeln kann nach Moser (2001) von einem impliziten Wissen (oder von einer expliziten Haltung) ausgegangen werden, das in ganz besonderem Ausmaß von Bedeutung ist, wenn Situationen neu sind oder wenn die (Lern-)Materie, mit der sich die Lernenden befassen, komplex ist (vgl. Moser 2000: 1). Somit kann das Lern-Selbstkonzept je nach rezeptiv oder produktiv geprägten Lernendenrollen im Lernumfeld variieren oder sich in Bezug auf das Lehr-/Lernarrangement verändern.

Die eingebrachten Lernhaltungen werden in der Forschungsarbeit als Grundlage zur Gestaltung des (Eingangs-)Lern-Selbstkonzeptes verstanden, aus deren Kern das individuelle Lernverhalten entsteht. Es kann davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Lernerfahrungen die Lernhaltungen prägen, daher hält die Forschungsarbeit die Untersuchung des Bezugs der Lernenden zu ihrem erlebten Lernumfeld für wichtig. In diesem Bezug können sowohl kognitive als auch affektive Wahrnehmungen integriert sein. Die soziale Interaktion

als ein Einflussfaktor auf die Entwicklung des Lern-Selbstkonzeptes wird im Unterrichtsdesign der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, indem die IÜuS-Lehrmethode auf der gemeinsamen situativen Gestaltung der Lernaktivitäten basieren. Mit der Integration des Alltagsbezugs in die Unterrichtsthematik wird versucht, den von Moser zitierten sinnhaften Bezug zwischen Selbst und Lernumfeld herzustellen.

3.3 Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation

Nach der kurzen Beschreibung der relevanten Komponenten des Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeit in den vergangenen Unterkapiteln werden diese im Folgenden aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie im Lernkontext betrachtet. Die pädagogische Psychologie untersucht das Selbstkonzept in Bezug auf das Lernverfahren und erfolgreiche Lernen, welches sich seit Mitte der 1970er Jahre als eigene Forschungstradition etabliert hat. Dieses wird mit den Schlüsselbegriffen „Wahrnehmung und Einschätzung eigener Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Hasselhorn/Gold 2013: 116) verknüpft sowie mit den Themenschwerpunkten Motivation, Interesse und Emotionen in Verbindung gesetzt. Für die Forschung des Lernverfahrens und -fortschritts werden die Lernleistungen in den empirischen Forschungen des Selbstkonzeptes einbezogen. Im Schulkontext lässt sich das Selbstkonzept in der Empirie durch zwei theoretische Ansätze *Self-Enhancement-Ansatz* sowie *Skill-Development-Ansatz* (Guay et al. 2010²², Marsh/Craven 2006²³; ebd. 118 f.) untermauern und als Determinante der schulischen Leistung darstellen. Obwohl mittlerweile in der Forschung von einem beidseitigen Einfluss dieser Ansätze ausgegangen wird, bleibt das Verhältnis zwischen dem Leistungsmotiv und dem Fähigkeitsselfkonzept schwer zu erklären (vgl. ebd.). Die pädagogische Psychologie sah die Notwendigkeit, die Rolle der Lernmotivation beim eigenen Lernen zu untersuchen, und nicht die Lernleistung.

Psychologen wie James Diggory (1966) untersuchten in den 1970er Jahren in experimentellen Forschungssettings die Bedeutung der Selbstachtung und -bewertung der eigenen positiven²⁴ und negativen Erfahrungen für die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs oder Misserfolgs. Nach Diggorys Forschungsergebnissen geben Menschen mit einer hohen Selbstbewertungsrate nicht auf und versuchen, durch eine andere Methode ihr Ziel zu erreichen (vgl. Naudascher 1980: 92). „Je niedriger die eigene Selbsteinschätzung war, umso weniger Anstrengung wurde in eine Aufgabe investiert“ (vgl. Diggory 1966²⁵: 420; ebd.: 93). Mit den Begriffen wie Selbstachtung, Selbstbewertung und Selbsteinschätzung wurden Selbstvertrauen und die innere Sicherheit in Verbindung gebracht. Zudem deuteten die Forschungen aus den 1980er Jahren (Taylor Johnson 1974) darauf hin, dass sich aus einem

²² Mehr zu diesem Thema siehe: Guay, Frederic et al. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. In: *Learning and Individual Differences*, 20. 644–653.

²³ Mehr zu diesem Thema siehe: Marsh, Herbert W. & Craven, Rhonda G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. In: *Perspectives on Psychological Science*, 1. 133–163.

²⁴ Vom Aspekt des positiven Selbstkonzeptes leiteten viele Autor*innen Charaktereigenschaften, wie Stabilität, Durchsetzungsvermögen, Umgänglichkeit, Aufgeschlossenheit, Eitelkeit, Selbst-Überheblichkeit und Stolz ab (vgl. Naudascher 1980: 91).

²⁵ Mehr zu diesem Thema siehe: Diggory, James C. (1966). *Self-Evaluation: Concepts and Studies*. New York/-London/Sydney: Wiley.

positiven Selbstkonzept positive Gefühle und Emotionen ergeben, wie z. B. Selbstvertrauen, Gefühle des eigenen Wertes und der Stärke, das Gefühl nützlich zu sein sowie hohe Leistungen zu erbringen. Bei Menschen mit einem negativen Selbstkonzept entstehen Gefühle der Minderwertigkeit, des Schwachseins, der Hilflosigkeit und schließlich das Gefühl, niedrige Leistungen zu erbringen. Außerdem resultieren aus einem positiven Selbstkonzept auch bessere Beziehungen zu anderen Menschen (vgl. ebd.: 96). Die am häufigsten beobachteten Dimensionen für eine positive Selbstbewertung sind nach Naudascher das Akzeptieren, die Möglichkeit, eigene Ansichten auszudrücken sowie die akademischen Leistungen (vgl. Coopersmith 1967: 243²⁶; vgl. ebd.: 95).

Der Lernerfolg im Sprachlernkontext wird in der vorliegenden Forschungsarbeit aus subjektbezogener Sicht sowohl auf der kognitiven als auch affektiven Ebene des Lernens während des Lernprozesses analysiert. Wie das eigene Lernen wahrgenommen wird, ob in der Lernwahrnehmung die Lernerfolge im Betrachtungsfokus der Lernenden stehen oder die Misserfolge, wird von der individuellen Lernhaltung und -motivation beeinflusst. Diese werden von Hasselhorn/Gold mit „Erfolgsorientierung“ und „Misserfolgsängstlichkeit“ (Hasselhorn/Gold 2013: 104) bezeichnet. Unter dem Begriff Motivation wird die „individuelle Bereitschaft zur intensiven und anhaltenden Auseinandersetzung“ (ebd.: 105) mit einem Gegenstand verstanden. Ob die Lernmotivationen einen persönlichen und inneren Ursprung oder einen äußeren bzw. externen haben, wird in der Selbstkonzeptforschung mit den Kategorien *intrinsisch* vs. *extrinsisch* unterschieden. Die intrinsische Motivation bzw. intrinsische Handlungsvalenz, die im akademischen Lernen eine Rolle spielt, wird als gegenstandsorientiert sowie tätigkeitsorientiert definiert (vgl. ebd.: 107). Anhand dieser Definitionen bezieht sich die intrinsische Lernmotivation im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit auf den Gegenstand der zu erwerbenden Fremd-/Zweitsprache Deutsch und/oder auf die Improvisationstätigkeit bzw. -handlung im Rahmen der IÜUS. Die subjektbezogene intrinsische Motivation, insbesondere im Lernkontext der Erwachsenenbildung, wird von weiteren subjektbezogenen Eigenschaften der Lernhaltung wie der Selbstbestimmung geprägt. Somit wird das menschliche Streben nach einem selbstbestimmten bzw. selbstverursachten Handeln als Antrieb der intrinsischen Motivation gesehen (vgl. ebd.). Die Selbstbestimmung, die in der Selbstbestimmungstheorie (Deci/-Ryan 1985)²⁷ als grundlegendes universelles Bedürfnis des Menschen gesehen wird, bildet den Qualitätsfaktor der Motivation. D. h., dass in der Motivationsforschung nicht die Stärke der Motivation im Fokus der Forschung steht, sondern ihre Qualität: die sogenannte Selbstbestimmtheit, die Wahrnehmung eigener Kompetenzen und das Lernengagement (vgl. ebd.: 109). Im Hinblick auf die Selbstbestimmtheit können die intrinsische und extrinsische Lernmotivation wie folgt eingeordnet werden:

²⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: Coopersmith, Stanley (1967). *The Antecedent of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.

²⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

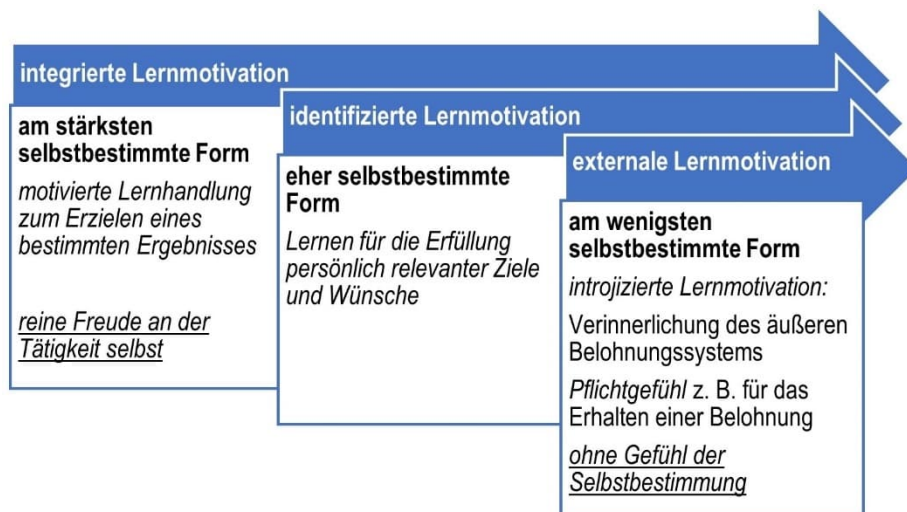


Abb. 1: Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit (vgl. Deci/Ryan 2000; Hasselhorn/Gold 2013: 108 f.); grafische Darstellung: S. P.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass eine erhöhte Wahrnehmung von Selbstbestimmtheit und eigener Kompetenz zu einem stärkeren Lernengagement, einem tieferen Verständnis und zu einem erhöhten subjektiven Wohlbefinden führt. (Ryan/Deci 2009; Hasselhorn/Gold 2013: 109)

Eigene Lehrpraxiserfahrungen zeigen, dass die Lernmotivation im Kontext des Fremd-/Zweitsprachenerwerbs bei Erwachsenen von einer Lern-Selbstbestimmung geprägt ist, die sich entweder auf die *akademischen* Lernziele (wie Studium, Beruf etc.) bezieht, oder auf *emotional-geprägte* Ziele (Freude am Lernen). Daher lassen sich die obengenannten Kategorien so ergänzen, dass die stärksten Selbstbestimmungen dort zugeordnet werden, wo das Lernen von Emotionen begleitet und mit diesen verbunden ist. Dies verdeutlicht, dass die Lernmotivation und das emotionale Lernen im direkten Verhältnis zueinanderstehen. Das persönliche Interesse am Spracherwerb oder an der Zielsprache beeinflusst die Lernmotivation. Das Interesse wird durch die persönlichen Lernbiografien bzw. individuellen Lernerfahrungen (in Bezug auf den Fremd-/Zweitsprachenerwerb) oder ebenso von den mit dem Lernumfeld verbundenen Faktoren beeinflusst. Der Begriff *Interesse* wird in der Interessenforschung (Krapp 2010)²⁸ als „emotionale und wertbezogene Valenz“ (Krapp 2010: 312; ebd.: 105) definiert und mit „positiven emotionalen Zuständen“ und „subjektiven Wertschätzungen“ (Krapp 2010: 312; ebd.) verbunden. In der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung werden zwei Forschungslinien beschrieben: „situationales Interesse“ (ebd. 106) als situationsspezifische Prozesse und „thematisches Interesse“ (ebd.) als situationsübergreifende interindividuelle Dispositionen im Bereich des akademischen Lernens. Die Rolle der Empfindungen der Lernenden bzgl. einer bestimmten Unterrichtssequenz, -situation oder eines bestimmten Lernstoffes für das Lernen wird im untenstehenden Zitat deutlich:

²⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Krapp, Andreas (2010). Interesse. In: Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 311–323.

Empfindet ein Lernender ein Thema oder eine Situation, in der ein Lernstoff dargeboten wird (z. B. eine bestimmte Unterrichtsstunde) als interessant, so hat das den Vorteil, dass sich sein kognitives System auf einem optimalen Funktionsniveau befindet. Vor allem die Mechanismen der Aufmerksamkeitssteuerung und des Arbeitsgedächtnisses [...] funktionier[en] dann ‚auf hohem Niveau‘, da die starke Valenz der Lernanforderung potenziellen Ablenkungen durch aufgabenirrelevante Reizinformationen wenig Raum lässt. (Hasselhorn/Gold 2013: 106)

Die Situativität ist in den handlungsorientierten Lehr-/Lernmethoden ein zentraler Begriff. Das situationale Interesse im Lernkontext der Fremd-/Zweitsprache mit der IÜUs-Methode kann sich auf die folgenden Situationen beziehen: die gesamte Situation im Unterricht als Lernort, die simulierten Handlungs- bzw. Improvisationssituationen als Lerntätigkeit, die Situation während der IÜUs im Sinne der Improvisationsatmosphäre, die teilweise von den anderen Lernenden beeinflusst werden kann sowie die ganzheitliche Lernsituation im Sommer-/Herbstkurs im Vergleich zur Lernsituation im eigenen Herkunftsland. Somit spielen eine Vielzahl von Faktoren, die das Lerninteresse der Lernenden beeinflussen können, eine Rolle. Das situationsübergreifende thematische Interesse kommt ebenso in Bezug auf den Erwerb verschiedener Bereiche der Sprache sowie auf die Themen der Lernlektionen bzw. der IÜUs infrage.²⁹ In einer aktiven Lern-Selbstbestimmung besteht das Interesse, die eigenen Sprachkompetenzen, die Lernleistung und den Lernfortschritt bewusst zu beobachten und zu bewerten. In der Motivationsforschung wird die „Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit“ (Rheinberg/Vollmeyer 2012: 60³⁰; ebd.: 109) und das Interesse an den eigenen Lernerfolgen intensiv mit der Leistungsmotivation verknüpft. Jede/r individuelle Lernende hat einen subjektiven „Gütemaßstab“ (ebd.), der durchaus situationsabhängig ist und nach dem die *Lern-Selbstwahrnehmung* in der jeweiligen Situation konstruiert wird. In der Lern-Selbstwahrnehmung ist die Bewertung eigener Leistung als Erfolg oder Misserfolg von den Lern-Selbsterwartungen abhängig. In der Motivationspsychologie wird dies als „Anspruchsniveau“ (ebd.) bezeichnet. Das Lern-Anspruchsniveau der Lernenden ist die Grundlage für die Konstruktion eigener Lernerwartungen sowie Selbsteinschätzungen. Die Selbstbewertung als ein wichtiger Aspekt des Selbstkonzeptes wird mittels des individuellen „Attributionsstils“ (ebd.: 114) konstruiert, durch den die eigenen Kompetenzen beschrieben sowie die Ursachen der erworbenen Kompetenzen oder der eigenen Leistungen zugeschrieben werden.

In der untenstehenden Abbildung zwei werden die Komponenten des Selbstkonzeptes in Bezug auf das Lernen dargestellt, welches in der vorliegenden Arbeit als Lern-Selbstkonzept bezeichnet wird. Das Lern-Selbstkonzept baut auf dem Lern-Selbstbild auf, das von der eigenen Lernmotivation, -selbstbestimmung, -einschätzung sowie -bewertung

²⁹ Nach Hasselhorn/Golds Forschung ist der Einfluss des Interesses auf den Lernerfolg empirisch (z. B. Schiefele, Wild/Winteler 1995) nur in Teilen nachweisbar und vielmehr treffe die Vermutung von Wissenschaftler*innen wie Krapp (1998) zu, dass die Möglichkeit zur Auswahl und Bearbeitung eines Lerngegenstandes die Qualität der Strategienutzung beeinflusse (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 106).

Mehr zu diesem Thema siehe: Schiefele, Ulrich et al. (1995). Lernaufwand und Elaborationsstrategien als Mediatoren der Beziehung von Studieninteresse und Studienleistung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 181–188.

Mehr zu diesem Thema siehe: Krapp, Andreas (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 186–203.

³⁰ Mehr zu diesem Thema siehe: Rheinberg, Falko & Vollmeyer, Regina (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

geprägt wird. Die interne Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, Begabungen und des eigenen Lernerfolgs oder -misserfolgs sowie der bewusste Umgang mit den jeweiligen Ursachen sind wichtige Bestandteile des Lern-Selbstbildes. Die interne Wahrnehmung lässt sich auf zwei Kategorien, der affektiven und akademischen Lernwahrnehmung, eingliedern. Die externalen Wahrnehmungen beziehen sich im Lern-Selbstkonzept auf die Wahrnehmungen des Lernumfeldes – während der kollektiven und/oder kooperativen Lerntätigkeiten –, der sprachlichen Kompetenzen und des Lernengagements der Gruppenmitglieder. Die externe Wahrnehmung kann ebenso einen Einfluss auf die Lernmotivation der einzelnen Lernenden ausüben.³¹

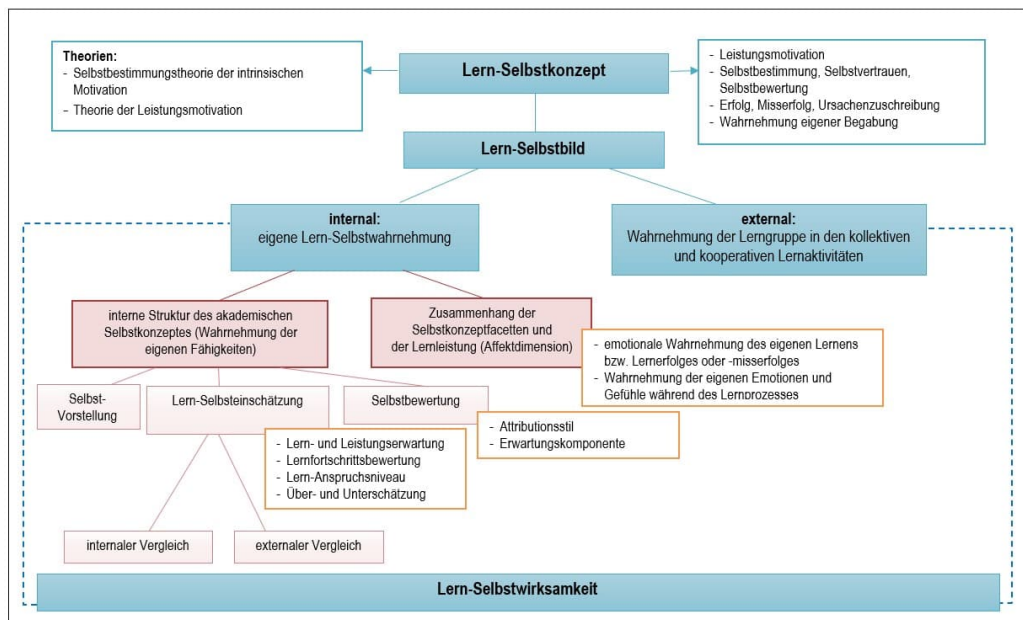


Abb. 2: Komponente des Lern-Selbstkonzeptes (in Anlehnung an das „Selbstkonzept“ nach Hasselhorn/Gold 2013: 114-117); grafische Darstellung: S. P.

Die vorliegende Forschungsarbeit geht davon aus, dass das Lern-Selbstkonzept sich unter den Lernumständen (Lernkontext, Lernmethode und -arrangement, individuelle oder kollektive Form der Lernaktivitäten) verändern kann und erforscht diese Veränderungen. Die Stärke der persönlichen Überzeugungen über die eigenen Sprachlernkompetenzen beeinflusst diesen Prozess. Unter ungewohnten Lernumständen wird eine Flexibilität seitens der Lernenden benötigt, damit sich diese an die neuen Lernbedingungen anpassen und entsprechend das eigene Selbstbild vorstellen können. Zur Erklärung der Aspekte dieser Veränderung verweisen Hasselhorn/Gold auf Marschs Theorie (1987³², 2005³³) des

³¹ Im Hasselhornschen Konzept werden unter externe Wahrnehmung die Wahrnehmungen, Bewertungen, Beurteilung und Lob des Umfeldes über die lernende Person verstanden.

³² Mehr zu diesem Thema siehe: Marsh, Herbert W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.

³³ Mehr zu diesem Thema siehe: Marsh, Herbert W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.

Big-Fish-Little-Pond-Effekts (BFLPE), die die Auswirkung des Leistungsfähigkeitsniveaus des sozialen Lernumfeldes auf das Selbstkonzept der Schüler*innen in der Schule begründet.³⁴ Wie in der obenstehenden Abbildung zwei dargestellt, wird das Selbstbild durch die Lern-Selbstwahrnehmungen bedingt. Die akademischen und nicht-akademischen Aspekte des Selbstbildes werden verschieden definiert. Nach Shavelson et al. (1976)³⁵ beschäftigt sich das akademische Selbstkonzept mit der Selbstwahrnehmung eigener Fähigkeiten und das nicht-akademische Selbstkonzept mit den körperbezogenen und sozialen Aspekten der Selbstwahrnehmung (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 116). Nach Byrne (1996)³⁶ umfasst das akademische Selbstkonzept die Einschätzung und Bewertung der unterschiedlichen Inhaltsbereiche bzw. Schulfächer in der Schule. 1999 differenzieren Marsh et al.³⁷ die Bereichsspezifität des akademischen Selbstkonzeptes zwischen der „Kompetenz- und Affektdimension der Selbsteinschätzung“ (ebd.) aus. Die Kompetenzdimension beschäftigt sich mit der Frage, *wie gut meine ich etwas zu können* und die Affektdimension mit der Frage, *wie gerne mag ich etwas*. Arens et al. (2011)³⁸ erweitern diese Theorie mit ihrer Studie zur „zweifachen Multidimensionalität des akademischen Selbstkonzeptes“ (ebd.). Diese Studie orientiert sich an zwei Analyseschritten: 1) Überprüfung der internen Struktur des akademischen Selbstkonzeptes durch Fragen über die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und 2) die Untersuchung des Zusammenhangs der Selbstkonzeptfacetten zur Schulleistung durch die Analyse der affektiven und motivationalen Reaktionen der Lernenden (vgl. ebd.). Die Studie zeigt, dass die Kompetenzdimension des Selbstkonzeptes und nicht die Affektdimension mit dem Leistungsverhalten der Schüler kovariert. Ein externaler Einflussfaktor für die Entstehung des Selbstkonzeptes ist die Fremdwahrnehmung Anderer, z. B. Lehrer*innen und ihre Leistungsrückmeldung sowie soziale und dimensionale Vergleiche (vgl. ebd.: 117).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden unter akademischem Selbstkonzept individuelle bzw. kognitive Aspekte des eigenen Lernens in Bezug auf den Spracherwerb sowie des eigenen Sprachlernprozesses verstanden und untersucht. Das nicht-akademische Selbstkonzept bezieht sich zudem auf die affektiven bzw. emotionalen Aspekte der Lernwahrnehmung. Mit anderen Worten wird in dieser Arbeit die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes aus zwei Perspektiven betrachtet: aus Sicht der kognitiven Lern-Selbstwahrnehmung (unter dem Einfluss der Selbst- und Fremdwirksamkeit) sowie aus Sicht der affektiven emotionalen Lern-Selbstwahrnehmung und der Selbstwirksamkeit. Im Hinblick

³⁴ Diese Auswirkung wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit bspw. in den Aussagen von TAAH zu ihrem ersten Deutschkurs deutlich. Sie war nach ihren Äußerungen „ein kleiner Fisch im großen Teich“ (Hasselhorn/Gold 2013: 114) und brachte zu Beginn des Kurses wenig Selbstvertrauen und kein „günstiges Selbstkonzept eigener Begabung“ (ebd.) ein.

³⁵ Mehr zu diesem Thema siehe: Shavelson, Richard J. et al. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Journal of Educational Research*, 46. 407–441.

³⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: Byrne, Barbara M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In: Bracken, Bruce A. (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley. 287–316.

³⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Marsh, Herbert W. et al. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45. 567–601.

³⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Arens, A. Katrin et al. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. In: *Journal of Educational Psychology*, 103. 970–981.

auf die zweifache Multidimensionalität des Selbstkonzeptes werden nicht die Wahrnehmungen und Reflexion anderer über die Leistungen der Lernenden in die Untersuchung der Veränderung des Selbstkonzeptes einbezogen, sondern die Wahrnehmung der anderen Beteiligten im Unterricht, deren Lernverhalten einen externalen Einfluss auf die Veränderung des Selbstkonzeptes hat. Es wird angenommen, dass dieser Einfluss³⁹ auf die Selbstwahrnehmung auf affektiver Ebene ausgeübt wird: Wie nehme ich meinen Lerneinsatz in dem spezifischen Lernumfeld bzw. in der spezifischen Lerngruppe wahr? Was die erwähnten Einflüsse sind, wird in der Arbeit nicht erhoben. Es wird lediglich die bewusste Wahrnehmung der Lernenden analysiert, die von den Lernenden selbst erläutert wird.

3.4 Emotionalität im Selbstkonzept im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs

Hinsichtlich des Lern-Selbstkonzeptes und der Handlungstheorien beschäftigt sich dieses Kapitel mit dem Thema Emotionen im Fremdsprachenunterricht. „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“: dieser bekannte Satz von Wittgenstein inspirierte die vorliegende Forschungsarbeit, die das Lernen einer neuen Sprache, insbesondere bei Erwachsenen mit dem Eintritt in eine neue *Lebensform* vergleicht, die vielfach andere Rahmenbedingungen, Regeln und Strukturen als Grundlage hat. Der Verbleib in der Welt der Herkunftssprache oder erster Fremdsprache kann den Einstieg in die neue Welt der Fremd-/Zweitsprache verlangsamen, sodass die sprachliche Aktivität in der zu erlernenden Sprache vermieden wird, oder nur unter externalem Druck und Zwang oder durch bewusste und unbewusste Übersetzung der Lerninhalte in die Herkunftssprache im Lernprozess stattfinden kann. Dieser Einstieg bzw. die Wahrnehmungen der Lernenden von ihrem Einstieg in die Welt der Zweitsprache Deutsch sind individuell zu analysieren. Ein ähnliches Verständnis vom Sprachenlernen im Fremdsprachenkontext liegt dem Immersionskonzept (vgl. Stangl 2020) zugrunde, welches den Spracherwerbsprozess als das Eintauchen in die Welt der Fremdsprache definiert. Obwohl dieses Konzept im Schulkontext und insbesondere für den bilingualen Unterricht entwickelt wurde, kann sein Ansatz auch in die Erwachsenenbildung übertragen werden. Es wird davon ausgegangen, dass im Prozess dieses Eintauchens lern- und personenbezogene innere Grenzen überschritten werden müssen. Die Anerkennung des Lernprozesses als eine Erweiterung der individuellen gedanklichen, kognitiven sowie emotionalen (Welt-)grenzen führt die Lehr-/Lernforschung dazu, die Bedeutung der lernendenorientierten Unterrichtsformen deutlicher in den Fokus zu nehmen.

Im Kontext der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache betrachtet die Sprachlernforscherin Inge Schwerdtfeger die Lernende als Personen in ihrer *Ganzheit* im Mittelpunkt ihrer Forschungen (vgl. Christ 2005: 1 ff.). Schwerdtfeger deutet ebenso auf eine Verbundenheit der Sprache nicht nur mit der inneren Welt, sondern als ein *Teil des Selbst*, das aus Sinnen und Emotionen besteht und mit der von ihr beschriebenen Narrativität in Verbindung steht:

³⁹ Vgl. HABO, Kapitel 7.4, Kategorie *Kooperativität der Lerntätigkeiten und die Lern-Selbstwahrnehmung*.

Die Fremdsprache entwickelt sich als Teil des Selbst, als persönlicher wachsender Sprachbesitz. [...]. Insofern muss man davon ausgehen, dass auch Fremdsprachler und Zweitsprachler in ihren Fremd- und Zweitsprachen narrative Gewohnheiten entwickeln: Auch sie ‚erzählen‘ in ihren (zumeist später) erworbenen Sprachen, sie sammeln darin Sinn, erwerben neue Bedeutungen, übertragen bereits bekannte Bedeutungen von einer Sprache zur anderen. (Christ 2005: 3)

In der Kognitionswissenschaft der letzten Jahrzehnte ist das Trennen der Gedanken und Gefühle kaum denkbar, daher ist die zentrale Rolle der Emotionalität in der Sprachlehr-/lernforschung ebenso zu berücksichtigen:

Die Ergebnisse der kognitiven Neurowissenschaft zeigen jedoch, dass sich Kognition und Emotion nicht immer strikt trennen lassen, sondern in einer engen repräsentationalen Verflechtung im Gedächtnis und in einer prozeduralen Wechselwirkung bei der mentalen Verarbeitung von Informationen stehen. (Schwarz-Friesel 2013: 2)

Das lernende Subjekt auf der sprachlichen Grundstufe schwankt während des Lernens und der Kommunikation in der Fremdsprache zwischen den beiden Welten der Herkunftssprache und der zu erwerbenden Sprache. Die Abstandnahme von der *Trägersprache* und das sogenannte ‚Eintauchen in die Welt der neuen Sprache‘ können die Identität, das Sicherheitsgefühl und das Selbstbewusstsein der Lernenden beeinflussen. Bei ersten Empfindungen der Fremd-/Zweitsprache spielen das soziale Umfeld sowie der emotionale Bezug zu den Sprachen eine wesentliche Rolle. Nach Schwarz-Friesel werden die Empfindungen, die als Reaktionen auf Sinnesreize im bewusst erlebten Erfahrungszustand definiert werden, „einer emotiven Bewertung unterzogen“ (Schwarz-Friesel 2013: 49 f.).

Das Betrachten der/s Lernenden als Subjekt, Person bzw. Ganzheit sowie der Sprache als Teil des Selbst veranlasst dazu, die Emotionalität neben den kognitiven Aspekten in den übergreifenden Sprachlernprozess sowie in einen ganzheitlichen Rahmen der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation zu integrieren. In einem ganzheitlichen Kommunikationsrahmen werden zudem die multimodalen Ausdrucksmodalitäten berücksichtigt, d. h. nicht nur die verbalen, sondern auch die para- und nonverbalen Formen. Die Ganzheitlichkeit wird in der Fremdsprachendidaktik als ein zentrales Element der Handlungsorientierung begriffen, die sich gegen eine *Verklopfung* des Unterrichts richtet. Die Erfahrungs-, Prozess- und Lernendenorientierung sowie Interaktivität stellen weitere Prinzipien der Handlungsorientierung dar, die die Veränderung der Unterrichtsformen veranlassen (vgl. Lütge 2010: 98).

Die Auswirkung bzw. das Zusammenspiel von Emotion und Kognition im Lernprozess, das die Grundlage des IÜS-Konzeptes bildet, ist in den Definitionen verschiedener Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen ersichtlich. Nach dem Psychologen Sven Barnow (2011/2012) lassen sich die kognitiven und emotionalen Prozesse nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Sie sind psychologische Konstrukte, die eine Gewichtung verschiedener Verarbeitungsstrukturen im Gehirn beinhalten. Die sinnliche Wahrnehmung ist nach Barnow niemals unabhängig von emotionalen Färbungen (*mood*). Bei den Wahrnehmungen haben Emotionen einen starken Einfluss darauf, *was* und *wie* etwas wahrgenommen wird (vgl. Barnow 2011/2012: 157). Im Kontext der pädagogischen Psychologie bzw. Selbstkonzeptforschung werden Emotionen ebenso als förderlich für die kognitiven

Funktionen betrachtet, indem sie im Informationsverarbeitungsprozess sehr frühzeitig Einfluss auf die selektive Lern-Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung nehmen. (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 126).⁴⁰

[Die Emotionen] umfassen physiologische Erregungen, Gefühle, kognitive Prozesse und Reaktionen im Verhalten als Antwort auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde. Diese Muster können relativ überdauernder, dispositioneller Art sein oder aber auch intraindividuell sehr variabel ausfallen. Im letzteren Fall spricht man häufig auch von Stimmungen und ihren Schwankungen. (Hasselhorn/Gold 2013: 125)

Die Auswirkung der Emotionalität bzw. der individuellen Gestimmtheiten auf die kognitiven Prozesse definiert sich „wie eine Art mentaler Schalter [, der] dafür verantwortlich [ist], ob und wenn ja, auf welche Art und Weise, Informationen verarbeitet werden“ (vgl. Abele 1996⁴¹; ebd: 128). Ein ähnliches Verständnis des wechselseitigen Einflusses von Emotion und Kognition proklamiert die Fremdsprachendidaktik (Dieter Wolff), indem Emotionen als „präkognitive, aber auch postkognitive Phänomene“ (Wolff 2004: 90) definiert bzw. als „ein dauerhaftes Bezugssystem für kognitive Prozesse“ (vgl. Ewert 1965⁴²; ebd.) verstanden werden.⁴³ Auf die Frage des Einflusses der Emotionen auf kognitive Prozesse beschreibt die Emotionsforschung die Auswirkungen auf folgende Vorgänge: Auswahl und Nutzung von Strategien, Prozesse der Informationsspeicherung im Langzeitgedächtnis und Vorwissenabruf, Transformationsprozesse im Arbeitsgedächtnis sowie Prozesse und Zustände der leistungsrelevanten Motivationen (Pekrun/Schiefele 1996⁴⁴; vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 127). Mit diesem Wissenshintergrund widmet sich die Arbeit der Frage, wie die Fremdsprachendidaktik die Integration der Emotionalität ins Lehr-/Lernarrangement ermöglichen kann. Die Forschungsergebnisse von Schwerdtfeger in den 1990er Jahren (1991) legen die Relevanz der Verbindung des emotionalen Spracherlernens zu einer *Situation* nahe.⁴⁵ Die Situation wird in der Psychologie mit der Gedächtnisleistung

⁴⁰ Emotionen werden in der Selbstkonzeptforschung von Gefühlen, die rasche und flexible Reaktionen auf wichtige Ereignisse ermöglichen, abgegrenzt.

⁴¹ Mehr zu diesem Thema siehe: Abele, Andrea (1996). Zum Einfluss positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In: Möller, Jens & Köller, Olaf (Hrsg.). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz. 91–111.

⁴² Mehr zu diesem Thema siehe: Ewert, Otto (1965). Gefühle und Stimmungen. In: Thomae, Hans (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie. 2. Band. Allgemeine Psychologie/II. Motivation*. Göttingen: Hogrefe. 229–271.

⁴³ Gefühle werden als emotionale Reaktion auf Kognition (erfreut, wütend, verängstigt sein) definiert und die Kognition mit Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens verbunden, die dazu beitragen, die Welt im erkenntnistheoretischen Sinn zu verstehen und zu begreifen (vgl. Wolff 2004: 89 ff.).

⁴⁴ Mehr zu diesem Thema siehe: Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen von Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, D/I/2, Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. 153–180.

⁴⁵ Emotionen versteht Schwerdtfeger als sinnstiftende Resultate des Prozesses der Regelbildung, durch die die Erfassung der Bedeutung einer Situation sowie die damit verknüpfte Handlung innerhalb der Situation gelenkt werden (vgl. Schwerdtfeger 1991: 247; vgl. Christ 2005: 6 f.). Sie verweist auf psychologische und sozialpsychologische Theorien (von Lewis/Haviland 1993; Mandler 1992: 105; Frijda 1993: 381 ff) und definiert die Begrifflichkeiten Stimmung, Affekt und Emotion. *Emotionen* beschreibt sie als Synonym zum Begriff *Affekt*, aber differenziert zum Begriff *Stimmung*. *Affekt* ist laut ihr eine generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit, Lust oder Unlust, und einer schwachen oder starken Intensität. *Stimmungen* sind mit grundlegenden affektiven Zuständen verbunden und entstehen aus einer Erwartung von positiven oder negativen Zuständen. Im Vergleich zu Emotionen haben Stimmungen eine längere Dauer, eine geringere Intensität und sind eher diffus (vgl. Schwerdtfeger 1997: 589 f.).

Mehr zu diesem Thema siehe:

ins Verhältnis gesetzt (Modell von Bower 1981/1992)⁴⁶ bzw. die Relevanz der Emotionen auf unsere Erinnerungen und selektive Verarbeitung der gespeicherten Informationen untersucht:

Ein Gefühlszustand, den eine Person in einer bestimmten Situation erlebt, [wird] zusammen mit den anderen in dieser Situation wahrgenommenen Ereignissen und Sachverhalten als kontextgebundene Episode im Gedächtnis gespeichert [...]. Durch die Einbindung einer Emotion in die Gedächtnisrepräsentation kommt es zu einer stimmungskongruenten Verarbeitung von Informationen und in der Folge auch zur Stimmungsabhängigkeit der Erinnerungsleistung. (Hasselhorn/Gold 2013: 126)

Die Bedeutung der Emotionalität im DaF-/DaZ-Unterricht wird erstmals – wie oben erwähnt – von Inge Schwerdtfeger hervorgehoben. Sie thematisiert die Rolle der Emotionen als integrale Bestandteile im DaF-/DaZ-Unterricht und verknüpfte diese mit der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Sie vertritt die Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts und gehört zu den Pionier*innen der *subjektiven Wende* in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Schwerdtfeger 1997: 587 f.; vgl. Christ 2005: 1) Sie definierte in diesem Zuge eine anthropologische Grundlage für die subjektive Wende und beschrieb Aspekte der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts unter den Stichworten *Narrativität*, *Leiblichkeit*, *Kulturalität* und *Emotionalität* (vgl. ebd.: 2).

Ich schlage vor, die Didaktik der Fremdsprachenvermittlung (...) aus dem dominant objektivistischen ‚Gefängnis‘ zu befreien und Narrativität als Leitprinzip für fremdsprachliches Lehren und Lernen zu begründen. (vgl. Schwerdtfeger 2001: 49; Christ 2005: 2)

Die Narrativität wird von Schwerdtfeger als eine Kette von Regeln verstanden, die aus Gewohnheiten entstehen. Die Gewohnheiten haben Bedeutungen und die Bedeutungen werden den persönlichen Sinnen zugewiesen (vgl. Christ 2005: 2 f.). Aus narrativ-anthropologischer Sicht ist die Lernhaltung nicht konstant und das Lernverhalten wird durch die Veränderung in der Erfahrung beeinflusst (vgl. ebd.: 3). Ein weiterer Aspekt aus Schwerdtfegers anthropologischen Grundlagen der subjektiven Wende im Fremdsprachenunterricht ist die Leiblichkeit. Sie verweist auf das Zitat des Linguisten Harald Weinrich, „Im Mittelpunkt der Sprache steht der Mensch in seiner Leiblichkeit“ (Weinrich 1988: 80⁴⁷; Schwerdtfeger 1997: 598), und passt dieses dem Fremdsprachenkontext an:

Lewis, Michael & Haviland, Jeannette M. (Hrsg.) (1993). *Handbook of Emotions*. New York, London.

Mandler, George (1992). Memory, Arousal, and Mood – A Theoretical Integration. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992. 93–110.

Frijda, Nico H. (1993). Moods, Emotion Episodes, and Emotions. In: Lewis, Michael & Haviland, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. New York; London 1993, 381–403.

⁴⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: Bower, Gordon H. (1981). Mood and memory. In: *American Psychologist*, 36. 129–148.

Mehr zu diesem Thema siehe: Bower, Gordon H. (1991). Mood congruity of social judgements. In: Forgas, Joseph P. (Ed.). *Emotional and social judgements*. Oxford: Pergamon Press. 31–54.

⁴⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Weinrich, Harald (1988). Über Sprache, Leib und Gedächtnis. In: Gumbrecht, Hans Ulrich & Pfeiffer, Karl L. (Hrsg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 80–93.

Im Mittelpunkt der Fremdsprache steht der Lernende in seiner Leiblichkeit, in der seine emotional-kognitiven Narrationen verankert sind, die sein Selbst immer wieder neu konstituieren. (Schwerdtfeger 1997: 598)

Als weiterer Aspekt ihres anthropologischen Fundaments für die subjektive Wende im Fremdsprachenunterricht nennt Schwerdtfeger die Kulturalität. Sie entwickelt das Konzept der Kulturalität im Rahmen einer Theorie der kulturellen Symbole (vgl. Christ 2005: 4). Dieser Begriff beschreibt nicht die objektiven und dinglichen Gegebenheiten der Kultur, sondern ihre subjektive Realisierung und ihr subjektives Erleben. Die Kultur wird als Erlebtes und folglich auch Lernbares verstanden (vgl. ebd.: 5). Die Emotionalität ist neben der Narrativität, Leiblichkeit und Kulturalität eine weitere Grundfeste des anthropologischen Ansatzes Schwerdtfegers, die auch eine zentrale Rolle in der vorliegenden Forschungsarbeit spielt. Wie bereits erwähnt, bestimmt Schwerdtfeger die Sprache als Teil des Selbst. Sie kritisiert die Forschung des Fremdsprachenunterrichts, die sich einseitig für die kognitive Ausstattung des Menschen interessiere, und dadurch ein einseitiges Menschenbild präsentiere. Aufgrund der engen Verbindung von Sprache und Kognition führe dieses einseitige Menschenbild zu einem einseitigen *Sprachbild* (vgl. Schwerdtfeger 1991: 244; vgl. ebd.: 6).

In den vergangenen Jahrzehnten haben die Emotionen im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Hinsichten, jedoch zu einem großen Teil im fremdsprachlichen Schulkontext, zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Insbesondere können die Bereiche Literaturdidaktik sowie interkulturelles Lernen (z. B. Burwitz-Melzer 2020), in denen drama-pädagogische Verfahren und Ansätze eingesetzt werden (vgl. Elis 2015: 89), erwähnt werden. Im fremdsprachlichen Literaturunterricht werden die Emotionen auf Grundlage der Konzepte gesehen, die diese „als Resultate der Informationsverarbeitung“ (Burwitz-Melzer 2020: 10) und „Beurteilung einer bestimmten Situation“ (ebd.) betrachten und daher einen sehr engen Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition herstellen.⁴⁸ Die Emotionen in der interkulturellen Literaturdidaktik werden in dreifacher Hinsicht betrachtet: 1) Lesemotivation der fiktionalen Texte mit interkulturellem Inhalt, 2) Beobachten und Mit-Erleben der Emotionen von fiktionalen Charakteren in der Geschichte bzw. Kennenlernen neuer emotionaler Aspekte (vgl. ebd.: 14) sowie 3) Fähigkeit, eine Handlung emotional und empathisch mit Anderen miterleben zu können (vgl. ebd.: 9). Zum Thema des Zusammenspiels der Kognition und Emotion im fremd-/zweitsprachlichen Kontext nahm die Fremdsprachendidaktik bestimmte Ansätze der kognitions- und neurowissenschaftlichen Methoden (z. B. die *Neuroimaging*) der vergangenen Jahre wahr (vgl. Sambanis 2013: 25).⁴⁹ Viel intensiver als im Bereich des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache wurde die emotionale lernfördernde Wirksamkeit der drama- und theaterpädagogischen Techniken in den letzten Jahren in der Englischdidaktik erforscht; so z. B. ihre Lernwirksamkeit in der internationalen

⁴⁸ Bei der Beurteilung einer lebensweltlichen Situation stellen zuerst die affektive Einschätzung des Stimulus (*affective appraisal*), dann die Entscheidung über ihre Bedeutung und zum Schluss die kognitive Bestandaufnahme (*cognitive appraisal or monitoring*) den Beurteilungsprozess dar (vgl. Burwitz-Melzer 2020: 10).

⁴⁹ Hascher (2005) definiert z. B. sechs Kategorien – Valenz, Intensität, Häufigkeit, zeitliche Dimension, Referenz und Kontext – zur Unterscheidung der Emotionen, die in der Reihenfolge folgendermaßen klassifiziert werden: Valenz: positiv, negativ, ambivalent/Intensität: stark, mittel, schwach/zeitliche Dimension: prospektiv, aktuell oder retrospektiv/Referenz: Bezug der Emotionen auf die eigene Person oder auf andere/Kontext: Situation, in welcher eine Emotion auftritt (vgl. Sambanis 2013: 25).

DICE-Studie (2010) (siehe den Forschungsstand im Kapitel 2.3) zur Weiterentwicklung der interkulturellen Schlüsselkompetenzen, in den Studien von Jäger (2011) zur Unterstützung des ganzheitlichen Handelns und der Empathiefähigkeit im interkulturellen Kontext, in den Studien von Domkowsky (2008; 2011) zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und psychosozialer Kompetenzen sowie von Atas (2015) und Galante (2018) zur Verringerung der Sprechanst (vgl. Surkamp 2020: 231).⁵⁰

3.4.1 Die Lernemotionalität in der Forschungsarbeit

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Emotionalität im Hinblick auf die Veränderung des affektiven Lern-Selbstkonzeptes unter dem Einfluss der erforschten IÜuS-Lehrmethode betrachtet. Welche Ebenen der Emotionen hierbei gemeint sind, wird wie folgt beschrieben:

Ein Aspekt der untersuchten Lernemotionalität in der vorliegenden Forschungsarbeit bezieht sich auf die individuellen emotionalen Empfindungen der Zielsprache, ihrer Form, Struktur und ihres Klanges sowie der Zielkultur. Der Bezug dieser Eigenschaften auf die Eigenschaften der eigenen Herkunftssprache (bspw. ihr Klang) beeinflusst die (auditive) Empfindlichkeit der Lernenden gegenüber der Zielsprache. Je nach Schnittmengen oder Unterschieden der beiden Sprachen können unterschiedliche Lernwahrnehmungen der Zielsprache entstehen⁵¹, die entweder Neugierde, Begeisterung von der Begegnung mit der neuen Sprachenwelt oder Hemmungen, Unsicherheiten und Berührungängste bei dieser Begegnung verursachen. Die Wahrnehmung der Zielsprache als eine Chance oder Pflicht regt ebenso motivierende oder demotivierende Lernemotionen an. Diese können sowohl von der individuellen als auch von der kollektiven, der Heimatnationen bezogenen Empfindung der Zielkultur beeinflusst werden.⁵² Zudem können die länderspezifischen Lernkulturen sowie damit verbundene unterschiedliche Sozialisationsverläufe z. B. die Lernenden-Lehrenden-Beziehung, als weitere Faktoren genannt werden, die im Lernprozess die emotionale Lern- und Selbstwahrnehmung beeinflussen. Die Leiblichkeit bzw. Verkörperung der Emotionen während der sprachlichen Handlung im Rahmen der IÜuS werden ebenso in der vorliegenden Forschung berücksichtigt, da sie den Fluss der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess unterstützen sowie einen Einfluss auf die Lern-Selbstwahrnehmung ausüben. Zudem geht die vorliegende Forschungsarbeit davon aus,

⁵⁰ Mehr zu diesem Thema siehe:

Atas, Mine (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176. 961–969.

Domkowsky, Romi (2008). *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens: Eine qualitative Untersuchung*. Saarbrücken: VDM.

Domkowsky, Romi (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste.

Galante, Angelica (2018). Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. In: *RELC Journal* 49/3. 273–289.

Jäger, Anja (2011). *Kultur szenisch erfahren: Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.

⁵¹ Vgl. PAGI, Kapitel 8.2., Kategorie *Die Lern-Selbstwahrnehmungen in den bisherigen Lernprozessen*.

⁵² Anhand der Erkenntnisse der Forschungsarbeit lässt sich eine Lernbereitschaft mit den positiven Emotionen verbinden (bspw. bei den Lernenden JING und XUBI). XUBI bringt ihre positive Wahrnehmung der deutschen Sprache zum Ausdruck, indem sie angibt, dass Deutsch die Sprache der Technik und Technologie sei und die Deutschen in ihrem Heimatland China als fleißiges Volk anerkannt seien.

dass die Emotionalität, die die Lernenden in ihrer Rolle als Lernende, in ihrem Lernprozess bzw. bzgl. ihrer eigenen Sprachkompetenzen, Lernentwicklung und -strategien bewusst wahrnehmen, ihr Lern-Selbstkonzept beeinflusst. Als Stichwort zu den emotionalen Lernwahrnehmungen (affektives Lern-Selbstkonzept) der Lernenden ist folgendes zu erwähnen:

- welche Emotionen bei ihnen im Lernprozess angeregt werden,
- wie heimisch sie sich in der Welt der Fremd-/Zweitsprache während der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation fühlen,
- in welcher Art und Weise sie mit ihren Emotionen während des Sprachlernens umgehen,
- inwieweit sie diese ausdrücken sowie ausleben können,
- inwieweit sie im Deutschunterricht die Möglichkeit finden, ihren lernbezogenen Emotionen gegenüber ein Bewusstsein zu entwickeln, diese im Lernprozess für sich zu reflektieren, hineinzulegen und individuell mit dem Kommunikationsinstrument Fremd-/Zweitsprache zu verbinden.

Diese Emotionen werden insbesondere im sozialen Lernumfeld angeregt. Darüber hinaus lassen sich die Aspekte der Emotionen, die verbal in den simulierten Szenen während des Lernprozesses in den IÜuS zum Ausdruck gebracht werden, in der Untersuchung berücksichtigen.

3.4.2 Trägerfunktion der Herkunfts- und Fremd-/Zweitsprache

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde die Bedeutung der Emotionalität in Begegnung und im Lernen der Fremd-/Zweitsprache thematisiert. In diesem Unterkapitel wird die Emotionalität in Bezug auf die Funktion der Kommunikationssprache betrachtet. In der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikationssituation, in der Emotionen und Gedanken ausgetauscht werden, spielt die affektive Empfindung der Kommunikationssituation und des Kommunikationsthemas eine wichtige Rolle;

- wie intensiv das individuelle Sicherheitsgefühl bzw. das Sich-Heimisch-Fühlen während der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation ist,
- wie der persönliche Bezug zur Fremd-/Zweitsprache sowie die Authentizität der Gedanken- und Gefühlsäußerung in der Fremd-/Zweitsprache ist,
- ob der/die Lernende die Kommunikationspartner*in und sich als verständlich empfindet.

Wie sich die Individuen beim Ausdruck ihrer Gefühle und Gedanken in der Fremdsprache fühlen, hat eine Auswirkung auf die Motivation zur Kommunikation in der Fremdsprache sowie der Entwicklung der sprachlichen Ausdruckskompetenzen. Nach dem folgenden Ausspruch von Günther und Günther (2007) wird die Erstsprache als *Träger unserer Gedanken und Emotionen* bezeichnet:

Die Sprache, die wir als Erstsprache erwerben, ist Träger unserer Gedanken, unserer Fantasie, unserer Emotionen, unserer Werte, Normen und unserer Kultur. (Erkes 2001: 2⁵³; Günther/Günther 2007: 37)

Orientiert an diesem Zitat wird die Sprache als ein Kommunikationsinstrument und ihre Funktion als der Ausdruck der Gedanken und Gefühle definiert. Beim Einsatz der Fremd-

⁵³ Erkes, M. (2001). *Bausteine Kindergarten, Ich spreche mit dir und du mit mir*. Aachen: Bergmoser + Höller.

/Zweitsprache wird diese Trägerfunktion von einem Instrument der Erst- bzw. Herkunftssprache an ein anderes Instrument der Fremd-/Zweitsprache übertragen. Einerseits sind das neue Instrument und seine Struktur zu erkennen, andererseits bildet das Kennenlernen der Kommunikationsumgebung und ihrer Rahmenbedingungen weitere Herausforderungen, die das Lernen und darüber hinaus die fremdsprachliche Kommunikation komplex machen können. Zurück zur Güntherschen Definition hat die Sprache eine Trägerfunktion, die durch sprachliche Handlung realisiert wird. Daher wird in dieser Debatte die Sprache nicht nur als ein System zum Tragen der Gedanken und Gefühle betrachtet, sondern als eine Handlung. Die Gedanken, Gefühle und die Handlung gehören zu individuellen Prozessen. Diese Betrachtung der Sprache und des Kommunikationsprozesses betont die Relevanz der Integration der Aspekte von Subjektivität in der fremd-/zweitsprachlichen Lehr-/Lern-Forschung. Wie die Lernenden mit der Trägerfunktion der Fremd-/Zweitsprache umgehen und sich darin zurechtfinden, hängt auch teilweise von der Situation bzw. der Lernumgebung ab, in der die Übertragung der Trägerfunktion stattfindet.⁵⁴ Sowohl die Emotionen, die während des Übertragungsprozesses angeregt werden, als auch die Emotionen, die während des Ausdrucks der Gedanken und Gefühle in der Fremd-/Zweitsprache mitschwingen, stellen große Herausforderungen auf der affektiven Ebene des Lernprozesses dar.

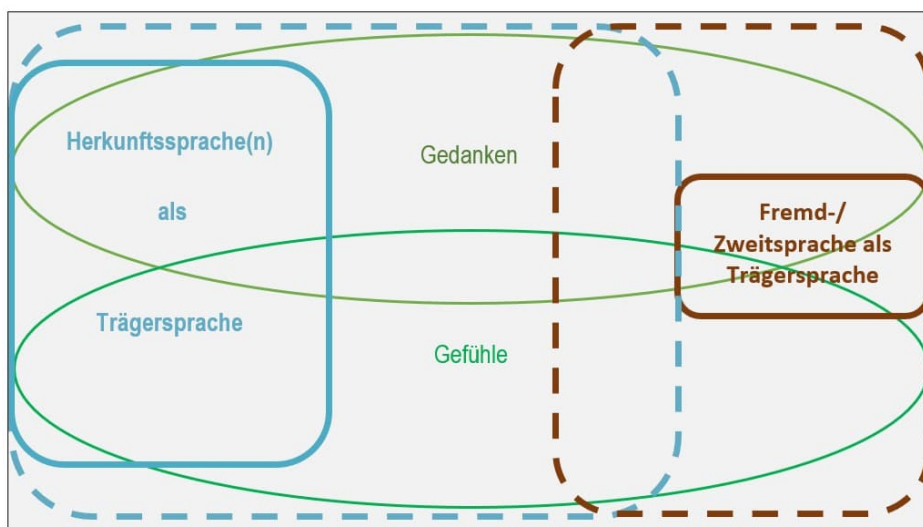


Abb. 3: Übertragung der Trägerfunktion von der Herkunftssprache auf die Fremd-/Zweitsprache

Die obenstehende Grafik versucht, einen abstrakten Schnitt von dem Moment des Gedanken-Gefühls-Ausdrucks in der fremd-/zweitsprachlichen Handlungssituation zu präsentieren. Wie im vorherigen Kapitel erörtert, ist nach der kognitiven Neurowissenschaft die Abtrennung der Gedanken und Gefühle im Sprech- und Handlungsprozess nicht mehr möglich, da diese in einer prozessualen Wechselwirkung bei der mentalen Verarbeitung der Informationen stehen (vgl. Schwarz-Friesel 2013: 2).⁵⁵ Daher überschneiden sich die Kreise

⁵⁴ Vgl. die Aussagen von TAAH im Kapitel 7.2, Kategorie *Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Deutschkursen*.

⁵⁵ Mehr zu diesem Thema siehe:

Roth, Gerhard (2009). *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

zu Gedanken und Gefühlen in der Abbildung. Die Größe dieser Überschneidung ist arbiträr gewählt und hat keine bestimmte Bedeutung. Der blaue Kasten zeigt die Herkunftssprache als Trägersprache und der braune Kasten bezieht sich auf die Fremd-/Zweitsprache als neue Trägersprache. Es wird davon ausgegangen, dass bei erwachsenen Lernenden in der Grundstufe die vorhandenen sprachlichen Ressourcen zum Ausdruck der Gedanken und Gefühle in der(n) Herkunftssprache(n) deutlich umfangreicher sind als die Ressourcen in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch. Die unterschiedlichen Größen der Kästen verweisen auf den unterschiedlichen Umfang der beiden Sprachen. Das Verhältnis der vorhandenen sprachlichen Ressourcen der beiden Sprachen ist nach individuellem Zustand unterschiedlich.

In der Kommunikation in der Herkunftssprache finden der Ausdruck der Emotionen und Gedanken sowie das Verstehen dieser in einer identischen Sprache statt. Dabei ist das Funktionieren der Sprache mit aktiv oder passiv vorhandenem Wortschatz bzw. sprachlichen Ressourcen leichter. Die sprachlichen Ausdrucksressourcen in der Fremd-/Zweitsprache sind hingegen erheblich geringer. Um diesen Mangel ausgleichen zu können, kann die para- und nonverbale Kommunikationsmodalität in der fremd-/zweitsprachlichen Handlung eingesetzt werden. Bspw. in der pantomimischen Darstellung kann die paranonverbale Kommunikation die Lernenden emotional auflockern, da während der Darstellung die Differenzen in sprachlichen Niveaus der Lernenden keine Rolle mehr spielen. Die Nonverbalität ist ebenso individuell und besonders, wie die lernenden Subjekte selbst. Den Bewertungsstab, *sprachlich so gut sein zu müssen, wie die anderen, die besser als ich sind*, verliert in der para-/nonverbalen Kommunikation seine Bedeutung. Die durch die Lernerfahrung entstandene Erkenntnis, dass *ich mich unabhängig von meinen sprachlichen Ausdruckskompetenzen ausdrücken kann*, beeinflusst die emotionale Lern-Selbstwahrnehmung und die Selbstwirksamkeit positiv. Außer den sprachlichen Ressourcen sind die individuellen Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Thema und der Kommunikationssituation wichtig, um eine aktive Teilnahme an der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation gewährleisten zu können, wie z. B. die folgenden Fragen:

- Interessiert sich der/die Lernende grundsätzlich für das angesprochene Thema?
- Spricht das angesprochene Thema einen an?
- Hat sich das lernende Subjekt schon gedanklich mit dem Thema beschäftigt?
- Hat der/die Lernende im realen Leben Erfahrungen oder Bezug zu dem diskutierten Thema?
- Wie sind die persönliche Einstellung und Offenheit bzgl. der freien Meinungsäußerung?
- Fühlt sich die Person in der Lerngruppe wohl?
- Geht das lernende Subjekt davon aus, dass die Gruppe es versteht und es sich ebenso in der Gruppe verständigen kann?
- Steht genügend Zeit für die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsaktivität zur Verfügung?

Sowohl die innerlichen als auch die pragmatischen Aspekte, die Sprachkenntnisse aber auch die Handlungskreativität bilden Faktoren, die die Trägerfunktion der Fremd-/Zweitsprache unterstützen.

4 Improvisation, Handlung und Fremdsprachendidaktik

4.1 Improvisation als Handlungskompetenz

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Improvisation nicht als eine spezifische künstlerische Fähigkeit gesehen, über die nur bestimmte Menschen verfügen, sondern an erster Stelle als eine sprachliche Handlungskompetenz, die im sozialen Kontext und von den jeweiligen Handlungssituationen erfordert wird. Diese Annahme der Arbeit stützt sich auf die sozialwissenschaftlichen Theorien, die die Improvisation als menschliche Handlung und als „Leitkategorie der Moderne“ (Kurt/Göttlich 2012: 10) bezeichnen.

Ervin Goffman (1959) befasst sich in seiner Monografie *Wir alle spielen Theater* mit dem alltäglichen Rollenspiel. Er beschreibt es als ein soziales Phänomen, das in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens während der Kommunikation auftritt, in denen viele verschiedene soziale Rollen beteiligt sind. Diese Rollen werden je nach sozialem Kontext bzw. durch die jeweilige Situation und (zwischen-)menschlichen Verhältnisse gestaltet. Goffman geht es darum, „dass die Selbstdarstellung des [E]inzeln nach vorgegebenen Regeln und unter vorgegebenen Kontrollen ein notwendiges Element des menschlichen Lebens ist“ (Goffmann 1969: VIII). Tatsächlich sind viele Sozialwissenschaftler*innen, Theaterspieler*innen und -pädagog*innen der Ansicht, dass der Mensch als soziales Wesen nicht vermeiden kann, in unterschiedliche Rollen hineinzuschlüpfen und in verschiedenen Kontexten zu agieren bzw. zu handeln. Der Soziologe Ronald Kurt (2012), der sich mit dem Thema menschliches

Handeln als Improvisation auseinandersetzt, versteht Menschen als improvisierende Lebewesen, die nicht nur spontan auf Nichtvorhergesehenes reagieren können, sondern über das Vermögen verfügen, selbst Unvorhersehbares hervorzubringen⁵⁶ (vgl. Kurt 2012: 165).

Improvisieren ist menschlich. Weil das Leben zum Umgang mit dem Unvorhersehbaren herausfordert, ist das Improvisieren eine Kompetenz, die nicht nur in der Kunst, sondern auch im Alltag eine wichtige Rolle spielt. (Kurt/Näumann 2008: 7)

Ähnlich wird dies von Theaterpädagog*innen, wie z. B. Viola Spolin (2010), gesehen, die als eine wichtige Innovatorin des amerikanischen Improvisationstheaters des 20. Jh. gilt. Sie hält das Theaterspielen für eine allgemeine menschliche Fähigkeit:

Jeder kann schauspielern. Jeder kann improvisieren. Jeder, der den Wunsch verspürt, kann Theater spielen und lernen, ‚bühnenreif‘ zu werden. (Spolin 2010: 17)

Der Sinn bzw. das Wesen der Improvisation liegt in einer Handlungsfähigkeit in einer unvorbereiteten unvorhersehbaren Situation, deren Rahmen vielleicht vorab eingeschätzt und vermutet werden könnte, aber bei der die integrierten Handlungsrollen der Kommunikationspartner*innen in der Situation nicht vorherbestimmt werden können. Die sich im Alltag regelmäßig wiederholenden Dialoge können zwar teilweise als geübte Routinen in das tägliche Handlungsrepertoire integriert werden, gelten jedoch im ganzheitlichen Kommunikationsrahmen als Improvisationshandlungen. Kurtz verdeutlicht mit seiner Definition der Improvisation (Kurtz 2010: 110 f.) die Signifikanz der Improvisation als eine Handlung in der Alltagskommunikation. Er verortet Improvisation als „Stegreifhandlung“ (ebd.) im Kontext der mündlichen Alltagskommunikation. Die Improvisation unterscheidet sich also von der sprachlichen „Routinehandlung“ (ebd.), die sich auf Standardrepertoires und teilweise vorhersehbare Abläufe bezieht und eng an Konventionen und Verhaltensmuster gebunden ist. Die sprachlichen Stegreifhandlungen zählen hingegen zu spontansprachlichen und weitgehend unvorbereiteten (Re-)Aktionen. Nach dem Wechselspiel dieser beiden Handlungsarten findet die alltägliche Kommunikation in ihrer natürlichen Dynamik und Flexibilität und Variabilität statt. Ohne diese Stegreifkomponente ist die mündliche Alltagskommunikation nur von begrenzter Reichweite (vgl. Kurtz 2010: 110 f.). Die situativ unmittelbaren Mitteilungen können nicht nur über die sprachlichen Routinehandlungen vermittelt werden (n. lit. von Kurtz und Piepho⁵⁷; vgl. ebd.), ohne dass dabei auch bewusst oder unbewusst improvisiert wird. Der Begriff *Improvisation* wird von Kurt (2012) wie folgt hergeleitet:

Das Wort ‚Improvisation‘ entstammt dem Lateinischen ‚improvisus‘ und lässt sich in drei Sinneinheiten zerlegen: ‚Im‘- ‚pro‘- ‚videre‘. ‚Videre‘ heißt ‚sehen‘, ‚pro‘ bedeutet hier ‚vor‘ und impliziert einen Zukunftsbezug, ‚Im‘ ist eine Negation und lässt sich ins Deutsche als ‚nicht‘ oder ‚un[-]‘ übersetzen (vgl. Widmer 1994: 9 f.)⁵⁸. In der Verbindung der drei Worte ‚nicht‘, ‚vor‘ und ‚sehen‘ wird ein Sehen verneint, das sich auf Zukünftiges bezieht. Das

⁵⁶ Kurt (2012) unterscheidet zwischen der *passiven reaktiven sowie der aktiven, freiwilligen und produktiven* Form des Improvisierens. Passives Improvisieren bezieht sich auf erzwungene spontane Reaktionen. Bei der aktiven Improvisation begibt sich der Akteur bewusst in Situation mit hohem Unvorhersehbarkeitsgehalt (vgl. Kurt 2012: 168).

⁵⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. Szenarien in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel Diesterweg.

⁵⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Widmer, Peter (1994). Aus dem Mangel heraus. In: Fähndrich, Walter (Hrsg.): *Improvisation II*. Winterthur: Amadeus Verlag. 9–20.

leuchtet unmittelbar ein: Wir wissen nicht[,] wie es weitergeht. Dieses Nichtwissen deutet aber auch ein Wissen an: das Wissen, das wir nicht wissen, was sein wird. Die Zukunft ist ungewiss. Mit dieser Gewissheit müssen wir leben. (Kurt 2012: 166)

Die Spontaneität der Improvisation gilt als ein wichtiges Merkmal dieser menschlichen Fähigkeit, auf unterschiedliche Situationen, ohne die einzelnen Handlungsschritte im Vorhinein festgelegt zu haben, reagieren zu können. Zudem wird ihr in der Sozialwissenschaft ein Sinn zugeschrieben. Bourdieu definiert die Improvisation als eine „sinnvolle Praxis und sinnstiftende Wahrnehmung“ (Bourdieu 1982⁵⁹: 278; Schäfer 2012: 23), die in der Handlungssituation die Kreativität beansprucht. Darüber hinausgehend betrachten Kurt und Göttlich (2012) die Gestaltung des improvisatorischen Handelns nicht nur unter dem Aspekt des sozialen Einflusses, sondern auch unter den individuellen Aspekten der Kreativität und Gewohnheit, die ebenfalls das improvisatorische Handeln beeinflussen. Die Kreativität wird mit dem Ungewöhnlichen bzw. Außerordentlichen assoziiert und die Gewohnheit mit den Routinen, die wir beiläufig und ohne emotional involviert zu sein verrichten (vgl. Schäfer 2012: 17). Während Improvisation das „situative [(Re-)A]gieren auf Nichtvorhergesehenes bzw. d[as] spontane[...] Hervorbringen von Nichtvorhergesehenem“ (Kurt/Göttlich 2012: 9) zugeschrieben wird⁶⁰, wird Kreativität als „Außeralltäglichkeit“ (ebd.: 10) verstanden, die sich auf die individuelle Motivation zur schöpferischen Tätigkeit bezieht. Durch Kreativität kann sich das handelnde Subjekt die Handlungssituation auch selbst schaffen (vgl. Schäfer 2012: 26). Seine persönliche Betroffenheit, die von der persönlichen Bedeutung der Situation, Handlungsvalenz und Handlungskompetenz zur Situationsbewältigung abhängt (vgl. Stangl 2018), spielt dabei eine wichtige Rolle. „Man muss sich ihn wie eine gespannte Feder vorstellen, die nur auf den Anstoß wartet“ (Bourdieu; Wacquant 1996: 168; Schäfer 2012: 24). Außer Situativität und Kreativität thematisiert Bourdieu die „Leibhaftigkeit“ (Bourdieu 1992: 28; ebd.: 21) als wichtigen Aspekt der menschlichen Handlung in seinen Theorien über „leibhaftige Akteure“ (Bourdieu 1992: 28; ebd.). Er definiert die handelnden Subjekte nicht lediglich als Träger einer Struktur (wie im Objektivismus), sondern als soziale leibhaftige Akteure, die aufgrund der Inkorporierung sozialer Strukturen in ihren Handlungen eingeschränkt seien (vgl. ebd.: 21 f.). In seinem Habituskonzept hat der Körper eine wichtige Bedeutung und fungiert als „Speicher der sozialen Erfahrung“ (Krais; Gebauer 2001: 75; ebd.: 22).⁶¹

Die Situativität spielt in neueren lerntheoretischen Ansätzen (wie z. B. im Konnektionismus) eine zentrale Rolle. In diesen Lerntheorien wird das Lernen als „Aufbau von Aktivierungsmustern [verstanden], die auf die *Regelmäßigkeit der Umgebung* und die *effektive Performanz* abgestimmt sind und nicht auf die Akkumulation und Integration von neuen

⁵⁹ Mehr zu diesem Thema siehe: Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

⁶⁰ Die Soziologie lässt sich zwar theorie-geschichtlich von den Wissensbereichen Pragmatismus, Interaktivismus, Praxis- und Kommunikationstheorien inspirieren, der wissenschaftliche Umgang mit der Kreativität (der Entstehung von Neuem) und der Improvisation (dem Unvorhersehbaren) als Aspekte menschlichen Handelns hat jedoch nur bei wenigen Sozialwissenschaftler*innen Berücksichtigung gefunden (vgl. Schröder/Bidlo 2011; vgl. Kurt/Göttlich 2012: 11).

Mehr zu diesem Thema siehe: Schröder, Norbert & Bidlo, Oliver (Hrsg.) (2011): *Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als hermeneutische Wissenssoziologie*. Wiesbaden: VS.

⁶¹ Das Habituskonzept grenzt sich von der sozialwissenschaftlichen *Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft* ab. Das Individuum wird grundlegend als bereits Vergesellschaftetes begriffen (vgl. Schäfer 2012: 22).

Informationen zu kognitiven Strukturen“ (Bausch et al. 2007: 51) reduziert werden kann. Das im Aufbauprozess der Aktivierungsmuster entstandene Gelernte wird auf neue Situationen übertragen und auf diese Weise werden die alten und neuen Situationen miteinander verknüpft (vgl. ebd.: 52). Angelehnt an dieser Annahme sind im handlungsorientierten fremd-/zweitsprachlichen Unterricht verknüpfbare Lernsituationen zu gestalten, die den Transfer des Gelernten von einer auf eine andere Handlungssituation ermöglichen. Dies wurde bei der Konzeption der drei Etappen der IÜuS in der vorliegenden Forschung berücksichtigt. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, durch die kreativitätsfördernden IÜuS die improvisatorische Handlung in der Fremdsprache zu ermöglichen, um dadurch neue Lerngewohnheiten zu veranlassen. Die Situation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts kann sich auf die Lernsituation im handlungsorientierten Unterricht, aber auch auf die handlungsmotivierten simulierten Situationen im Rahmen der IÜuS beziehen.

4.2 Handlungsorientierung und Fremdsprachenerwerb

In einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist das oberste Ziel die Kommunikation bzw. die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache. Diese Kompetenz wird durch die Förderung der Handlungskompetenz in der Fremdsprache denkbar. Die Handlungsorientierung, die als Konzept aus der kommunikativen Wende in der Linguistik sowie der Fremdsprachendidaktik der 1970er Jahre hervorging, legt den Fokus auf kommunikative Intentionen, Situationen, authentische Sprechansätze und Lernmaterialien sowie auf pragmatisch angemessenes Sprachhandeln (vgl. Röttger 2010: 112 f.). Seit Ende der 1980er Jahre hat sich die Handlungsorientierung zu einem der einflussreichsten Konzepte der fachdidaktischen Grundlagenforschung wie auch der Methodenentwicklung und Lehrwerkgestaltung entwickelt (vgl. Lütge 2010: 98). In der methodenbezogenen Definition (Bach/Timm⁶² 2003) bezieht sich die Handlungsorientierung „im Sinne eines Lernens durch Interaktion“ (Lütge 2010: 98) „auf einen ganzheitlich ausgerichteten Unterricht, in dem die Lernenden selbstständig und mit ‚Kopf, Herz und Hand‘⁶³ zuvor vereinbarte Handlungsprodukte herstellen oder Aktivitäten planen und durchführen“ (Röttger 2010: 113). Bach und Timm (2003) definieren die Handlungskompetenz als „die Fähigkeit des Menschen, mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (Bach/Timm 2003: 11; Lütge 2010: 97). Diese Fähigkeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann als „Verknüpfungen von Sozialverfahren mit dem Lernmedium und Lerngegenstand“ (ebd.) definiert werden. Der Ansatz der Handlungsorientierung und das Selbstkonzept in Bezug auf den Spracherwerb überschneiden sich in den folgenden Punkten: Handlung im Lernen, Interaktion im sozialen Kontext und Einsatz der eigenen Erfahrungen im Lernprozess.

⁶² Mehr zu diesem Thema siehe: Bach, Gerlad & Timm, Johannes-Peter (2003). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerlad & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke UTB. 1–21.

⁶³ „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ ist der bekannte Spruch vom französischen Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) über die ganzheitliche Bildung.

In Bezug auf die Handlungsorientierung steht aus psychologischer Sicht außer individuellen Erfahrungen auch das eingebrachte Wissen im Zentrum des Lernverfahrens. Ausubel (1968)⁶⁴, betont die Wichtigkeit des deduktiven Lernens und erwähnt in seinem Ansatz der pädagogischen Psychologie als das Wichtigste beim Lernen das, was der/die Lernende *schon weiß* (vgl. Edmonson 2006: 96). Die Relevanz dabei ist, dass im deduktiven Lernen Möglichkeiten angeboten werden, auf das vorhandene Wissen bzw. auf die Vorkenntnisse aufzubauen. Dies kann nur gelingen, wenn im Fremdsprachenunterricht eine Basis für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bzw. die individuelle Erfahrung geschaffen wird.

In der kognitiven Theorie von Piaget (1975) werden die kognitive Entwicklung und die Sprachentwicklung eng miteinander verbunden. Piaget setzt in der Sprachentwicklung bestimmte angeborene kognitive Fähigkeiten voraus, die sich durch Assimilation (Angleichung, Anpassung) einerseits und insbesondere durch Akkomodation andererseits (auf Erfahrung begründete Anpassung eines kognitiven Schemas) höhere kognitive Fähigkeiten auf der Grundlage von Erfahrungen weiterentwickeln (vgl. Edmonson 2006: 95). Die Handlungsorientierung unterstützt den Erwerb neuer Erfahrungen und fördert so den Ausbau von Handlungskompetenz. Dazu werden im Unterricht die Teil-Handlungskompetenzen (z. B. verbale, non-/paraverbale Kommunikationskompetenzen, Improvisation, spontane Handlung) im Rahmen der kommunikativen Situationen durch „Phasierung des Unterrichts in systematischen Übungsphasen sowie stärker inhaltsbezogene Kommunikationsphasen“ (Lütge 2010: 97) integriert. Improvisationen und darstellendes Spiel können in Form von Frei- und Projektarbeit die Eigenständigkeit der Lernenden zum Lernen in situativen Kontexten sowohl ihre Motivation als auch die Handlungskompetenzen unterstützen (vgl. ebd.). Die Erfahrungsbasiertheit, Prozess- und Lernerorientierung sowie die Interaktivität bilden die Prinzipien der Handlungsorientierung, während das zentrale Element die *Ganzheitlichkeit* ist (vgl. ebd.: 98).⁶⁵ Die integrative Betrachtung der Ganzheitlichkeit des Subjektes im Sprachlernprozess findet eine besondere Relevanz in der Fremd-/Zweitsprachendidaktik für Erwachsene, da hierbei die Bereitschaft zur Lern-Eigenständigkeit bzw. dem selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen eine Grundlage für die Handlungsorientierung darstellt. Das selbstständige autonome Lernen lässt sich in Anlehnung an Holec's Definition⁶⁶ in die folgenden Bereiche gliedern:

- (1) Lernende müssen die eigenen Lernziele festlegen;
- (2) sie müssen die Inhalte und die Progression festlegen sowie
- (3) entscheiden, wie sie beim Lernen vorgehen möchten. Zudem erfordert selbstgesteuertes Lernen
- (4) die Überwachung des eigenen Lernprozesses (*monitoring*) und schließlich
- (5) die Bewertung des eigenen Lernerfolgs. (Schmenk 2010: 12)

Für die Förderung der o. g. Fähigkeiten ist ein individuelles Lernbewusstsein nötig, das zwangsläufig durch eine didaktisch offene und flexibel gestaltbare Lehrmethode gefördert werden kann. Um als Lernende eigene Lernziele und -progression (Punkt 1 und 2) festlegen

⁶⁴ Mehr zu diesem Thema siehe: Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt.

⁶⁵ „Während Bach/Timm (2003) Handlungsorientierung als übergeordnetes Konzept begreifen, steht diese bei Frank Haß gleichberechtigt neben anderen Leitideen wie Schülerorientierung, Erfahrungsbasiertheit, Prozessorientierung und Lernerautonomie. Für Ralf Weskamp und Wolfgang Gehring stellt der handlungsorientierte Ansatz dagegen eher eine historische Phase dar, die bereits von anderen Entwicklungen abgelöst wird (vgl. Viebrock 2009).“ (Lütge 2010: 98)

⁶⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: Holec, Henri (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasburg: Pergamon Press.

und den eigenen Lernprozess sowie Lernerfolg wahrnehmen und bewerten zu können (Punkte 4 und 5), ist zunächst notwendig, sich einen Überblick über die eigenen Sprachkompetenzen zu schaffen. Das Verhältnis der Handlungsorientierung und der Entwicklung der Lern-Selbstwahrnehmung ist ein wechselseitiges. Die erwähnten Fähigkeiten in den Punkten 1 und 2 sind sowohl eine Notwendigkeit für das autonome handlungsorientierte Lernen, aber auch Folgen dieser (siehe Evaluationsergebnisse im Kapitel 10). Selbstgesteuertes autonomes Lernen ist „ein Entwicklungsprozess, in dem sich Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt“ (Wolff 1996: 555⁶⁷; Feld-Knapp 2010: 21).

4.3 Improvisation und Fremdsprachenunterricht

Wie in der didaktischen Bestimmung des Begriffs Improvisation oben beschrieben, wird in der Alltagskommunikation von einem Wechselspiel zwischen sprachlichen Routine- und Stegreifhandlungen ausgegangen. Improvisiert wird insbesondere bewusst oder unbewusst bei den situativ unmittelbaren Kommunikationsmitteilungen.

Im IÜS-Sprachlehrkonzept der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Inspiration des Lehr-/Lernarrangements von authentischen Lebenskontexten zwecks der Simulation dieser im Unterricht eine große Bedeutung zugeschrieben. Unter Lebenskontexten sind die Alltagssituationen zu verstehen, in denen auf intuitive Weise improvisatorisch gehandelt wird.⁶⁸ Die Gewichtung alltagsbezogener Themen im Lehr-/Lernarrangement wird in verschiedenen Lerntheorien deutlich. Ihre Relevanz wird bspw. in der Theorie *Lernen am Modell – Lernen mit dem Modell* von Butzkamm (2002) erkennbar, die das Lernen eher durch das Beobachten und Probieren und mit der Entwicklung eines Gefühls für die Gegenstände im Lernprozess charakterisieren und weniger über den „analysierenden, sezierenden und begreifenden Intellekt“ (Butzkamm 2002: 77). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist mit dieser Annahme das „Erklären und Bewusstmachen sprachlicher (vor allem grammatischer) Eigenschaften“ (ebd.: 78) gemeint. Butzkamm begründet diese Theorie durch die folgende Argumentation: „Je weniger die zu erwerbenden Fertigkeiten mit naturgegebenen Lebensbedingungen des Menschen verwurzelt sind, desto mehr wird auch der Intellekt an ihrem Erlernen beteiligt“ (ebd.: 77). Dieses Zitat kann so verstanden werden, dass der Einsatz der naturgegebenen Lebensbedingungen im Lernprozess das kohärente Lernen unterstützt. Im kohärenten Lernen, „bei dem die Art des Lernens mit den Rahmenbedingungen [...] im Einklang steht“ (Reinmann-Rothmeier 2003: 19), gibt es „die Passung zwischen Konzept und Kontext, die emotionale Stimmigkeit in der Gestaltung und die Berücksichtigung der emotionalen Ganzheit beim Lernen“ (ebd.).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Fremdsprachenunterricht nicht als ein geschlossener Raum zur Vermittlung der Systematik und der Strukturen der Sprache betrachtet, sondern als eine Erfahrung einer weiteren sprachlichen Lebensform, in der die Lernenden ein Gefühl für die Zielsprache entwickeln, die sprachlichen Elemente, Aspekte

⁶⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Wolff, Dieter (1996). Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 23. 541–560.

⁶⁸ Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Forschungsarbeit (siehe Kapitel 7 und 8) werden die Begriffe Sinnhaftigkeit und Alltagsbezogenheit in Verbindung zur improvisatorischen Kommunikation in der deutschen Sprache als wichtige Anhaltspunkte feststellt.

sowie Regeln selbst entdecken, mit ihnen experimentieren, diese anwenden und dadurch ihre Lern-Selbstbestimmung stärken können. Die IÜU-S-Zyklen bieten Handlungsimpulse an und ihr freier Handlungsrahmen ermöglicht den Lernenden das Unterrichtsangebot freiwillig und aktiv zu nutzen. Wie dieses Unterrichtsangebot von den Lernenden wahrgenommen und genutzt wird, wird in der Evaluation der Forschungsarbeit analysiert. Dieser Prozess des Gebens und Nehmens ist die existenzielle Grundlage zur Förderung einer handlungsorientierten Lerndynamik im Unterricht.

Im Lehrkonzept der vorliegenden Studie (siehe Abbildung 8: Modell zum IÜU-Unterrichtsdesign im Kapitel 6.4) verbindet die Improvisation die beiden Säulen der Emotion und Kognition in der sprachlichen Handlung. Zur Bearbeitung des Zusammenhangs der Improvisation und des Fremdsprachenerwerbs wird in diesem Kapitel ein Blick auf die Funktion der Sprache geworfen. Sprache als ein Kommunikationsmedium hat verschiedene Dimensionen und eine doppelte Natur: die soziale und die individuelle. Volmert (2000: 13) definiert die soziale Natur als kollektiven Besitz einer Gesellschaft bzw. Sprachgemeinschaft und die individuelle Natur als das mentale Phänomen und die geistige Fähigkeit jedes Individuums zum Ausdruck der Gedanken und Gefühle (vgl. Volmert 2000: 13; vgl. Hassan Zadeh Pashang 2013: 8). Bei der Beobachtung der individuellen Natur der Sprache bestimmen Bindel und Günther (2002)⁶⁹ die Sprache als eine „allgemeine menschliche Fähigkeit“ (Günther 2007: 51 f.) und sie präsentieren das Modell der Sprachganzheit wie folgt:



Abb. 4: Modell der Sprachganzheit (vgl. Günther 2007: 52)

Bindel und Günther (2002) unterscheiden im o. g. Modell fünf Kategorien als Bausteine einer Ganzheit der Sprache (vgl. Günther 2007: 51; vgl. Hassan Zadeh Pashang 2013: 6 f.). Diese sind erstens linguistische Kategorien (wie z. B. Laute, Wörter, Sätze und Texte), zweitens Aspekte des Selbstkonzeptes (wie z. B. Selbstbewusstsein, Identität, innere Aktivitäten und Motivation), drittens soziale Beachtung bei der Beziehung zu Anderen, bspw.

⁶⁹ Mehr zu diesem Thema siehe: Bindel, Walter Rolf & Günther, Herbert (2002). Artikulationstherapie bei Vorschulkindern: Von der klassischen Übungstherapie über die phonologische Instruktionstherapie zum situativen Lernen in der Konversationstherapie. In: Berg, Reni et al. (Hrsg.). *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen*. München/Basel: Ernst Reinhardt. 135–168.

Sympathie/Antipathie, Wahrnehmung und Vertrauen in der Lerngruppe, viertens kognitive Sprachverarbeitung beim Mitdenken, Verstehen, Sinn- und Bedeutungserkennen und fünftens Kommunikationsstile (wie z. B. Monologe, Dialoge, Konversation oder Diskussion). Der Umgang mit der Fremd-/Zweitsprache als Ganzheit setzt voraus, dass auch die Fremd-/Zweitsprachendidaktik die Zielsprache als Ganzheit betrachtet. Um die fünf o. g. Bausteine in die Fremdsprachendidaktik integrieren zu können, ist es nötig, eine passende Lehrmethode zu entwerfen, die auch Potenziale für die ganzheitliche Sprachlernunterstützung enthält. Für dieses Ziel wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit das Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign entwickelt (siehe Kapitel 6.4). Der Grund, warum ein authentisches improvisatorisches Handeln die sprachliche Kognition fördert, liegt im Potenzial der Improvisation zur unmittelbaren Einbindung von Emotionen in den Lern- und Handlungsprozess.

Improvisationen wollen ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation in der Zielsprache aufbauen. Sie sollen neugierig machen, die Fantasie anregen, den Ehrgeiz wecken und zum Mitmachen provozieren, indem sie von den eingefahrenen Routinen und Ritualen des Unterrichtsalltags, vom Gewohnten und Erwarteten abweichen und dabei bisweilen auch die Grenzen der Wirklichkeit (gedanklich) vorübergehend überschreiten. (Kurtz 2001: 122)

Um die Handlungstheorien im Rahmen der Sprachlehr-/lernforschung untersuchen zu können, ist es wichtig, auf das Thema Lernhandlung einzugehen. Krashen/Terrell (1983)⁷⁰ unterscheiden zwischen kognitiv gesteuertem Lernen und ungesteuertem Spracherwerb. Die kognitive Steuerung (*monitoring*) sorgt für die explizite Anwendung gelernter Regeln, während der ungesteuerte Spracherwerb auf dem induktiven Regelerwerb und anderen Lernformen beruht (vgl. Bausch et al. 2007: 53). In beiden Formen trägt der soziale Kontext wesentlich zum Spracherwerb bei. Dieser wird im Rahmen des Fremd-/Zweitsprachenunterrichts im Zusammenhang mit der Lerngruppe sowie als Lehrenden-Lernenden-Beziehung verstanden. Der soziale Kontext beeinflusst die Qualität und Quantität der Kontakte mit der Zielsprache und die Lernbereitschaft sowie die Einstellung, Motivation, usw. (vgl. Edmonson 2006: 23). Durch die situativen, integrativen und selbstgesteuerten sprachlichen Handlungen im Rahmen der IÜuS kann sowohl die Qualität als auch die Quantität der Kontakte mit der Fremd-/Zweitsprache Deutsch stark beeinflusst werden.

4.4 Improvisation als einmaliges Ereignis und kein Kunst-Werk

Wie bereits oben beschrieben, orientiert sich die didaktische Modellierung der IÜuS an den Darstellungsformen des Freien Theaters bzw. Improvisationstheaters. In den vorherigen Kapiteln wurde Improvisation aus sozialer Sicht als menschliche Handlung vorgestellt. Das Freie Theater und Improvisationstheater als darstellende Kunst wurden in ihrer Entwicklung im 19. Jh. von gesellschaftlichen Themen beeinflusst (siehe Tabelle 1: Vergleich der Konturen des Freien Theaters und der IÜuS-Lehrmethode im DaF-/DaZ-Unterricht). Daher wandelte sich die Rolle der Improvisierenden nicht nur zu Künstler*innen, sondern vielmehr zu Bürger*innen, die durch das Theater gesellschaftlich-politische Themen zum

⁷⁰ Mehr zu diesem Thema siehe: Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (Hrsg.) (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Prentice Hall Europe.

Ausdruck brachten. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie die Improvisation als einmaliges Ereignis aus der Perspektive der Kunst gesehen wird bzw. auf welche Schnittmengen zur Rollenübernahme und Authentizität im Selbstaussdruck die didaktische Modellierung mit Improvisation beziehen kann.

Der Theaterpädagoge Meyer (2005) erkennt das Element des Improvisierens als zu jeder künstlerisch-kreativen Tätigkeit und Theater gehörend, welche „ohne das Improvisatorische nicht am Leben zu halten [wären]“ (vgl. Nickel 2000; vgl. Meyer 2005: 281). Meyer sieht Improvisation als individuellen und spontan-schöpferischen Akt sowie als „flüchtige Kunst“ (ebd.). Dementsprechend bestünde sie aus drei Hauptkomponenten: *improvisierendes Ereignis*, *Improvisationsmaterial* und *improvisierende Personen* (vgl. ebd.: 279). Beim Improvisieren ginge es um das Spezifische des Erlebens und die Erfahrung der Improvisierenden. Das Improvisationsereignis, welches sich mittels künstlerisch-ästhetischen Materials gestaltet, findet in einem einmaligen raum- und zeitbezogenen Rahmen statt (vgl. ebd.: 279). Meyer differenziert in seiner Analyse zwischen dem geplanten Theater und der Improvisation. Die Unterschiede zwischen den beiden künstlerischen Darstellungsformen bezieht er an erster Stelle auf die zeitliche Dimension, aus der auch räumliche, physische und materielle Differenzen folgen. Improvisation als *ephemere Kunst* sei nicht wiederholbar und das improvisatorische Ereignis zeichne sich durch „Einmaligkeit und Einzigartigkeit“ (ebd.: 281) aus. Sie ist Kunst der „reinen Gegenwart, situativ [und] nicht reproduzierbar“ (ebd.: 282) und das Spezifische dabei ist, dass sie „nichts Gegenständliches“ (ebd.) bzw. „kein Objekt im Sinne eines Kunst-Werks“ (ebd.) (wie im geplanten Theater) hervorbringe, sondern ein nicht fixierbares und unwiederholbares Ereignis bzw. ein „Erlebnis in der Zeit“ (Hentschel 2001; ebd.). Daher ist das Ereignis an die improvisierenden Subjekte gebunden. Dieses Merkmal unterscheidet die Improvisation vom geplanten Theater bzw. von den darstellenden Formen, in denen das Entwerfen einer Dramaturgie zeitlich vor der eigentlichen Realisation geschieht. Mit anderen Worten ist der Prozess der Wahrnehmung, des Abrufens von Gedächtnisinhalten und der physischen Realisation im geplanten Theater unterbrochen. In der Improvisation geschieht dieser gesamte Prozess fortwährend im Hier und Jetzt, in einer Situation und an einem realen Ort. Er ist ununterbrochen und intuitiver (vgl. ebd.: 282 f.).

Improvisation als einmaliges und einzigartiges Ereignis ist die sofortige Realisation einer Idee in ein und demselben Akt, in ein und derselben Situation, an ein und demselben Ort durch ein und dieselbe Person. (ebd.: 284)

Durch das Modell der *Improvisation als einzigartiges und einmaliges Ereignis im Hier und Jetzt* (ebd.: 283) zeigt Meyer das Geschehen der Improvisation, das in einer sehr kurzen Zeitspanne zwischen der Improvisationsidee und ihrer Realisierung stattfindet, die zur Veränderung des künstlerischen Materials führt. Die Zeitspanne im Prozess des künstlerischen Geschehens ist das wichtigste Merkmal, um eine künstlerische Tätigkeit als Improvisation anzuerkennen. Künstlerische Tätigkeiten, bei denen diese Zeitspanne länger ist, selbst wenn der Anteil improvisatorischer Elemente nicht unerheblich ist, können nicht als Improvisation bezeichnet werden (vgl. ebd.: 284).

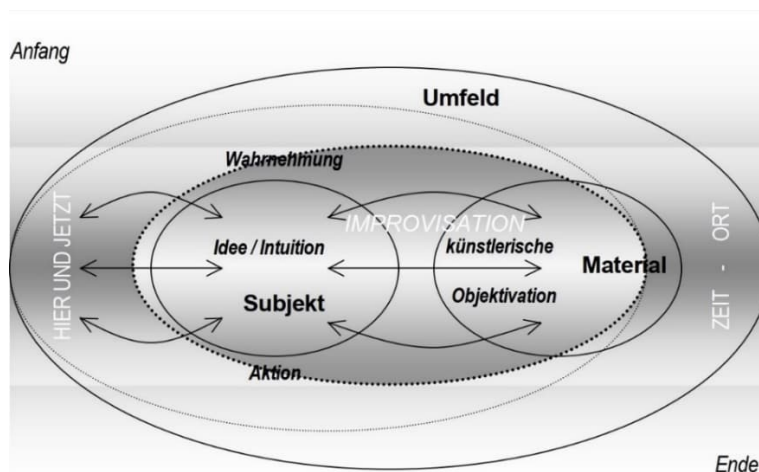


Abb. 5: Modell der Improvisation als einzigartiges und einmaliges Ereignis im Hier und Jetzt (Meyer 2005: 283)

In seinem Modell stellt Meyer zudem die Bedeutung der Interaktion und Auseinandersetzung mit der Umwelt während der Improvisation dar. Er verdeutlicht, dass allein beim spontanen Akt zur ungefilterten Veräußerung der Innenwelt wenig von Improvisation die Rede sein kann (vgl. ebd. 284 f.). Daher werden die Rollen der Improvisierenden als Produzenten und Rezipienten zugleich definiert:

Dem persönlichen Erleben im Moment des Improvisierens fällt daher eine zentrale, Sinn gebende Bedeutung zu. Im Moment seiner Hervorbringung konstituiert sich durch den Akteur als Produzent und Rezipient in einer Person und ggf. durch Mitspieler und Beobachter ‚künstlerisch-ästhetische Objektivierung‘ (Mollenhauer 1996) in Abhängigkeit von Befindlichkeiten des Improvisierenden, seiner Wahrnehmungsverarbeitung und der Interaktion mit seiner Außenwelt; dazu zählen die anderen Mitspieler, die Zuschauer/Beobachter. Das Ereignis Improvisation schafft Situationen, die zum Handeln provozieren, in denen spontane, originale und kommunikative Aufgaben abgefordert werden. (Meyer 2005: 286)

Die Bedeutung des Umfeldes für den Improvisationsakt verdeutlicht, dass Improvisation sich nicht nur als Methode künstlerischer Praxis etabliert hat, sondern als „Prinzip individuell[er] und kollektiv[e] künstlerischer Auseinandersetzung zwischen Kunst und Kultur“ (vgl. ebd.: 287).

Im Anschluss an die beschriebene Abgrenzung der Improvisation vom Theater können Schnittmengen zwischen dem didaktischen Umgang der vorliegenden Forschungsarbeit mit dem Handlungsinstrument Improvisation und den von Meyer beschriebenen Komponenten der Improvisation festgestellt werden. Im einmaligen Improvisationsereignis im sozialen Kontext wird die Rolle der Individuen bzw. ihres individuellen Selbstaudrucks hervorgehoben. Im lernendenorientierten Fremd-/Zweitsprachenunterricht lässt sich dieses Merkmal in die Handlungstätigkeiten integrieren, um den „Mangel an Erlebnisqualität“ (Kurtz 2001: 46) in der Unterrichtssituation zu beheben bzw. die Lernenden auf die *Einmaligkeit* der Ereignisse des Alltagslebens vorzubereiten. Die geforderte Handlungsspontaneität während der Improvisation fördert die Konzentration der Lernenden beim Selbstaudruck sowie ihre Freiheit zur Rollenübernahme, um das Improvisationsereignis spontan, eigenständig, jedoch auch gemeinsam miteinander zu gestalten.

4.5 Das Unterrichtsmedium Spiel

Die Improvisation im vorliegenden Unterrichtsdesign wird in Form von Übungen und Spielen eingesetzt. Hierzu gestalten sich die Förderaspekte des Spielens in Bezug auf den Spracherwerb als Grundlage der Lehrkonzeption wie folgt:

1) Das Spiel ist mit Vergnügung verbunden und hat einen positiven Einfluss auf die affektive Lern-Selbstwahrnehmung. Theatralische Spiele sind kooperativ sowie gewinnbringend und können dadurch die kollektive Selbstwirksamkeit fördern.

2) Das Spiel basiert auf Interaktionen, einerseits zwischen den spielenden Figuren und andererseits zwischen dem Spiel als einem System und dem Individuum. Nur ein didaktisiertes Spiel kann das Lernziel zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gewährleisten.

3) Der Spielprozess wird durch Symbole, Körperanwendung und nicht nur verbalen, sondern ebenso para- und nonverbale Kommunikationsaspekte gestaltet. Dabei (re-)agiert nicht an erster Stelle das lernende Subjekt, sondern die spielende Figur. Dies kann hilfreich sein, um emotionale Hemmungen bei der spielerischen Präsentation zu reduzieren.

4) In der nonverbalen Kommunikation in Pantomimen kann die Selbstwirksamkeit gefördert werden, weil der/die Lernende sich nicht verbal ausdrücken muss und sich dadurch wohler fühlen kann.

5) Der Körper wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur als ein Kommunikationsmittel betrachtet, sondern als ein Lernmedium. Die auf Bewegung und Gestaltung beruhenden Lern-Handlungssequenzen wären ohne Körpereinsatz nicht realisierbar.

6) Ein Spiel funktioniert nach Regeln, und diese Regeln können durch die wiederholten Übungen begriffen und verinnerlicht werden. Daher bildet die Wiederholung einen sehr wichtigen Faktor, um Lernende mit dem Spielformat des Fremd-/Zweitsprachenunterrichts vertraut zu machen.

Fremdsprachendidaktisch folgt daraus, dass Lernprozesse nicht linear geplant, gesteuert und vorherbestimmt werden können, sondern ‚zirkulär‘ begriffen werden müssen. (Bleyhl 1996⁷¹: 9; Kurtz 2001: 108 f.)

7) Ein Spiel bietet einen freien Handlungsraum mit klaren Grenzen zum Erwerb des Wortschatzes, die für die Orientierung der Lernenden hilfreich sind. Ein Spiel hat klare Aufgaben und ein klares Ende. 8) Theatralische Spiele ermöglichen die Einübung wiedergebbares Wissen und die sprachlichen Ressourcen können in Spiele mit eingebracht werden.

⁷¹ Mehr zu diesem Thema siehe: Bleyl, Werner (1996). Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht – Was soll’s. In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 47. 5–21.

5 Forschungskonzept der Dissertationsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als eine empirische subjektorientierte Lehr-/Lern-Forschung. Um valide Forschungsergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage sowie -thesen erreichen zu können, werden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Analysemethoden für Lerntagebücher, Interviews, Umfragen und Tests eingesetzt. Zur qualitativen Analyse der erhobenen Daten orientiert sich der vorliegenden Forschungsansatz an den Qualitätsmerkmalen von Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth, die das Fremdsprachen-Lehren und -Lernen qualitativ erforschen. Diese Merkmale unterstützen die Zielsetzung der vorliegenden Forschungskonzeption, die sich als „anwendungs- und entwicklungsorientiert“ (Müller-Hartmann/Schrocker-v. Ditfurth 2001: 4) versteht, um die subjektbezogene Lern-Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode zu untersuchen; die Probleme aus der Praxis aufzugreifen, diese systematisch und integrativ zu erforschen und wieder in die Praxis einzubringen (vgl. Bausch/Krumm 1995⁷²: 9 f.; vgl. ebd.: 4). Ein Weiteres der beschriebenen Qualitätsmerkmale definiert die qualitative Forschung als geeignet für die „teilnehmer[*innen]orientiert[en]“ (ebd.: 5) Konzeptionen, die einen „*exchange of service*“ zwischen Forscher[*inne]n und *Be-Forschten*“ (ebd.: 5) beinhalten.

Die Forschungskonzeption der vorliegenden Arbeit basiert auf der am sprachlichen Niveau und den Lernbedürfnissen der Lernenden adaptiven IÜuS-Lehrmethode. Diese Methodenadaptation ist notwendig, um die Wirksamkeit der Methode auf die Lern-Selbstwahrnehmung vom Standpunkt und aus der Perspektive der Lernenden zu untersuchen. Mit dieser Argumentation kann die qualitative Forschungsmethode der Analyse des „Forschungsgegenstandes [Lern-Selbstkonzept] gerecht werden“ (ebd.). Da die vorliegende Forschung die Untersuchung der subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden zum Ziel

⁷² Mehr zu diesem Thema siehe: Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (1995). Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 7–13.

hat, bilden die „prozessorientierte“ (ebd.: 5) Datenerhebung sowie Auswertung die zentralen Merkmale. Die subjektiven Wahrnehmungen werden durch die im Verlauf des Deutschkurses täglich verfassten Einträge im Lerntagebuch (LTB) durch die Lernenden dokumentiert. Die qualitative Analyse weist eine reflexive Charakteristik auf und erkennt bei der Analyse der Reflexionen die „Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns“ (ebd.: 6). Dabei wird sensibel mit der Frage umgegangen, „was die durchgeführte Forschung leisten kann“ (ebd.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Wirksamkeit, Potenziale und Chancen der IÜU-S-Lehrmethode im Hinblick auf das sowohl akademische als auch affektive Lern-Selbstkonzept im Unterricht zu untersuchen. Das letzte Merkmal der qualitativen Forschung nach Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth „ermittelt kollektive, gemeinsam geteilte Sinnstrukturen, die auch je nach Perspektive und Entwicklungsstand unterschiedlich sein können“ (ebd.).

5.1 Forschungsmethodologie

Eine Verknüpfung der o. g. Analyseebenen kann hergestellt werden, wenn die Auswirkung dieser im Entwicklungsprozess untersucht wird. Bei dieser Verknüpfung dient der Triangulationsansatz als Basis für die Erklärung des Methodenkonzeptes. Der Ansatz geht auf Norman Denzin zurück, der schon in den 1970er Jahren die Triangulation als „the combination of methodology in the study of the same phenomenon“ (Denzin, 1978: 291; Kuckartz 2014: 44 f.) definierte. Die Triangulation ist ursprünglich eine Form des Designs in der quantitativ orientierten psychologischen Testtheorie (vgl. ebd.: 45). Von der Validierungsstrategie der Triangulation rückte Denzin später ab und empfahl die Triangulation als Strategie, um zu einem vertieften Verständnis des Forschungsgegenstands zu gelangen (vgl. ebd.: 46). Im deutschsprachigen Raum wird das Konzept der Triangulation zunehmend rezipiert und diskutiert.⁷³ Dabei werden in Anlehnung an Denzin (1978) vier Formen der Triangulation unterschieden (vgl. ebd.): Datentriangulation, Beobachter*in- oder Forscher*intriangulation, Theoretetriangulation und Methodentriangulation. Unter den o. g. Ansätzen kommen für die vorliegende Forschungsarbeit die Daten-, Theorie- und Methodentriangulation in Frage, was im Folgenden begründet wird.

Die Datentriangulation des vorliegenden Erhebungsdesigns bezieht sich auf identische Erhebungsmaßnahmen in zwei verschiedenen Unterrichtsgruppen (Sommer- und Herbstkurs 2017). Die Erhebung verschiedener Daten in der vorliegenden Arbeit ist an die Herangehensweise von Kuckartz (2014) angelehnt, bei der unterschiedliche Datenquellen mit derselben Methode erhoben werden. Aufgrund dessen lassen sich Phänomene zu verschiedenen Zeiten und/oder an verschiedenen Orten in verschiedenen Populationen beobachten und messen (vgl. ebd.). Bei der Datentriangulation ist die Herausforderung, dass sowohl die Komplexität als auch die Aspekte des subjektiven Kognitionsverfahrens durch die Erhebung erfasst werden und nachweisbar sind. Zum Einhalten der Systematizität und Datenfundiertheit einer wissenschaftlichen Forschung stellt die Datentriangulation eine gute Alternative dar. Denn durch systematische Befragung, Feldbeobachtung und -messung sowie die Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten kann ein empirisches Wissen

⁷³ Bspw. in den Arbeiten von Erzberger/Kelle 2003, Flick 2007, 2011; Kelle, 2004, 2007 (Kuckartz 2014: 46).

gewonnen werden (vgl. Seliger/Shohamy 1989: 9-13⁷⁴; Dörnyei 2007: 16-19; vgl. Riemer 2014: 15).

Die Theorietriangulation wird in der vorliegenden Forschungsarbeit dahingehend berücksichtigt, dass verschiedene wissenschaftliche Perspektiven sowohl bei der Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse als auch bei der Bearbeitung der Theoriegrundlage einbezogen werden. Dabei wird zum einen das starre Festhalten an theoretischen Vorannahmen aufgelockert und zum anderen die integrativen Theorien formuliert (vgl. Kuckartz 2014: 46). Was die grundlegenden Theorien für die qualitative Analysemethode betrifft, ist zwar eine Orientierung an den Standards der qualitativen Forschung möglich, jedoch erfordert dieses ein Aufsuchen weiterer Gegenstandsbereiche (vgl. Müller-Hartmann/-Schrocker-v. Dittfurth 2001: 2). Daher werden die Theorien verschiedener Forschungsgebiete wie z. B. der Sprachlehr-/lernforschung, Fremdsprachen-didaktik, fachdidaktischen Entwicklungsforschung, Wirksamkeitsforschung, Lernpsychologie, Kognitions- und Emotionsforschung zwecks einer interdisziplinären Analyse in der Arbeit aufgegriffen und vernetzt.

Die Methodentriangulation ist aufgrund der in der Dissertationseinleitung beschriebenen methodischen Rahmenbedingungen sowie der Argumentation der methodischen Herangehensweise zum Einsatz der qualitativen und quantitativen Erhebungs- sowie Analysemethoden in der vorliegenden Arbeit sinnvoll. Unter Methodentriangulation werden nicht nur die Kombination der zwei Methodenbereiche quantitativ und qualitativ verstanden (methodenexterne Triangulation), sondern ebenso der Einsatz verschiedener Erhebungen im identischen Methodenbereich quantitativ oder qualitativ (methodeninterne Triangulation) (vgl. Kuckartz 2014: 46). Nach Denzin wird die Methodentriangulation wie folgt unterschieden:

Tab. 2: Methodentriangulation (vgl. Kuckartz 2014: 47); grafische Darstellung: S. P.

methodeninterne Triangulation	quantitative Forschung	Einsetzen von zwei oder mehrerer Skalen zur Erfassung derselben Eigenschaften
	qualitative Forschung	Verbindung offener Interviews und Fokusgruppen oder offener Interviews und Feldbeobachtungen
methodenexterne Triangulation	Kombination der qualitativen und quantitativen Methoden	Verknüpfung von Survey-Daten mit Feldbeobachtungen oder problemzentrierten Interviews

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die Ergebnisse der narrativ-leitfadenorientierten Eingangs- und Abschlussinterviews mit den individuellen Survey-Daten aus den Fragebögen verknüpft. Mit dem Fragebogen wird die Einschätzung der Ausgangslage des Lern-Selbstkonzeptes der Lernenden beim Lernen der deutschen Sprache erforscht (methodeninterne Triangulation). Zudem wird die Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit in einer Längsschnittdanalyse über die individuellen im Verlauf des Kurses täglich verfassten Einträge im Lerntagebuch (LTB) untersucht. Die Analyseergebnisse der Auswirkung der

⁷⁴ Mehr zu diesem Thema: Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

IÜuS-Lehrmethode auf die Lern-Selbstwirksamkeit bzw. auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen werden mit den Testergebnissen (Daten aus der Feldbeobachtung) in Verbindung gebracht (methodenexterne Triangulation). Auf dieser Grundlage wird in der vorliegenden Arbeit unter Methodentriangulation eine methodeninterne Triangulation verstanden, die eine Verbindung von qualitativen Interviews, Fragebögen und LTB-Einträgen beinhaltet sowie eine methodenexterne Triangulation, die die Verknüpfung der qualitativen Ergebnisse mit den quantitativen Testergebnissen durchführt. Die vorliegende Arbeit definiert sich als empirische Forschung, die datenbegleitet stattfindet und dabei systematisch sowie methodisch kontrollierte Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens gewinnt (vgl. Riemer 2014: 15).

Obwohl die Methodenkombination bei der Triangulation und dem Mixed-Methods-Ansatz ähnlich scheint, handelt es sich jedoch bei den beiden Forschungsmethoden um grundlegend unterschiedliche Ansätze (vgl. Kuckartz 2014: 48). Bei der Triangulation erfolgt nicht nur die Kombination der qualitativen und quantitativen Methoden, sondern ebenso eine Theorietriangulation oder Forschungstriangulation (vgl. ebd.: 49). Im Mixed-Methods-Ansatz geht es im Kern um verschiedene Designtypen, die unter dem Primat der Forschungsfrage jeweils unterschiedliche Kombinationen von qualitativen und quantitativen Methoden vorsehen (vgl. ebd.: 48). Trotzdem kann das Paradigma des Mixed-Methods-Ansatzes bei der Verbindung zwischen Daten und Theorien und der Beziehung von Forschungsprozessen und Inferenzschlüssen das Forschungsdesign der Arbeit inspirieren. Die folgende Darstellung von Morgan (2007: 71; vgl. ebd. 39) zeigt einen Vergleich der methodischen Ansätze zum qualitativen, quantitativen Ansatz sowie dem Mixed-Methods-Ansatz.

Tab. 3: Morganscher Vergleich von qualitativem, quantitativem und Mixed-Methods-Ansatz (Kuckartz 2014: 39)

	Qualitativer Ansatz	Quantitativer Ansatz	Mixed-Methods-Ansatz
Verbindung zwischen Daten und Theorie	Induktion	Deduktion	Abduktion
Beziehung zum Forschungsprozess	Subjektivität	Objektivität	Intersubjektivität
Inferenzschlüsse	Kontextspezifität	Generalisierung	Übertragbarkeit

Im Morganschen Paradigma ist die Verbindung zwischen Daten und Theorie im qualitativen Ansatz induktiv und im Quantitativen deduktiv. Wie die obenstehende Tabelle 3 zeigt, ist die Beziehung zum Forschungsprozess im qualitativen Ansatz subjektiv sowie kontextspezifisch und im Quantitativen objektiv und weist generalisierende Inferenzschlüsse auf. Nähere Beschreibungen der Begrifflichkeiten Induktion, Deduktion und Abduktion bieten die folgenden Definitionen aus Sicht der Sozial- und Humanwissenschaften von Döring (2016: 35):

Die Induktion (‘induction’) ist eine Schlussfolgerung vom Speziellen auf das Allgemeine, in der empirischen Sozialforschung eine Schlussfolgerung von empirischen Daten über einzelne beobachtete Fälle auf übergeordnete wissenschaftliche Theorien, die über eine Reihe von Fällen verallgemeinerbar sind. Beim induktiven Schließen beginnt der Erkenntnisprozess mit

Daten, und es werden aus den Daten schrittweise Muster herausgearbeitet. Mittels Induktion sollen neue Theorien gebildet, aber auch bestätigt werden. Die Induktion ist heute vor allem im qualitativen Paradigma der empirischen Sozialforschung etabliert.

Die Deduktion („deduction“) ist eine Schlussfolgerung vom Allgemeinen auf das Spezielle, in der empirischen Sozialforschung eine Schlussfolgerung von Theorien auf empirische Daten, die von der Theorie vorhergesagt werden. Beim deduktiven Schließen beginnt der Erkenntnisprozess mit einer Theorie, aus der man empirisch prüfbare Hypothesen ableitet und im Falle von deren Wiederholung anhand von Daten die Theorie kritisiert bzw. im Falle ihrer Nicht-Widerlegung die Theorien als vorläufig bestätigt ansieht. Das sog. deduktiv-nomologische Erklärungsmodell dient der Theorieprüfung im quantitativen Paradigma der empirischen Sozialforschung.

Bei der Abduktion („abduction“) beginnt der Erkenntnisprozess wie bei der Induktion mit den Daten, allerdings werden im Unterschied zur Induktion nicht die in den Daten erkennbaren Muster schrittweise systematisch herausgearbeitet, sondern es werden gerade die unverständlichen Merkmalskombinationen betrachtet und durch einen plötzlichen gedanklichen Sprung wird eine neue erklärende Hypothese gebildet. Die Abduktion ist also ein kreativer Prozess der Generierung neuer Hypothesen aus Daten, wobei vor allem die geistige Haltung der Forschenden entscheidend ist. In der qualitativen Sozialforschung wird neben der Induktion auch die Abduktion zum Erkenntnisgewinn herangezogen.

Da die Forschungshypothese in einer explorativ-interpretativen Analyse, also in einem Entdeckungsprozess, erst entwickelt wird, stellt sich die Frage, wie die Daten und Theorien in Verbindung zueinanderstehen. Jo Reichertz (2016) beschreibt die Logik einer qualitativen und interpretativen Sozialforschung als eine dreistufige Forschungslogik – bestehend aus dem wiederholten Nacheinander von Abduktion, Deduktion und Induktion. Dabei sucht die Abduktion nach einer sinnstiftenden Regel bzw. einer möglicherweise gültigen und passenden Erklärung für überraschende Fakten, bis eine Hypothese gefunden wird. Dann beginnt ein mehrstufiger Überprüfungsprozess, in dem durch Deduktion Voraussagen aus der Hypothese abgeleitet werden. Auf der dritten Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses werden die passenden Fakten, welche die Vorannahmen verifizieren, wiederholt gesucht, bis diese gefunden werden (vgl. Reichertz 2016: 155).

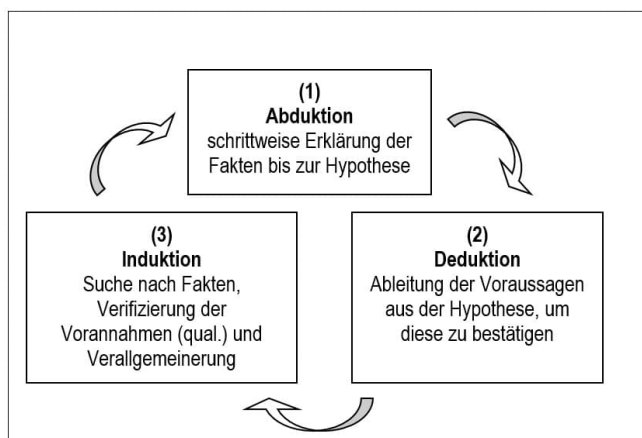


Abb. 6: Modell der Logik der qualitativen und interpretativen Sozialforschung nach Reichertz (2016); grafische Darstellung: S. P.

Im Hinblick auf die obenstehenden Definitionen zur Abduktion und Induktion sowie unter Berücksichtigung des vorliegenden Forschungsziels lässt sich in der im Reichertzschen Modell definierten Reihenfolge der Forschungslogik eine Verschiebung feststellen. Aufgrund der geringen Zahl der untersuchten Fälle in der vorliegenden Arbeit (8), die den Verallgemeinerungsprozess der entstandenen Hypothese einschränkt, werden in der qualitativen Analyse nicht die unverständlichen Merkmalskombinationen (Abduktion) betrachtet, sondern die in den Daten erkennbaren Muster (Induktion). Dies wird dadurch begründet, dass die Inhaltsanalyse sich nicht an Typen orientiert, sondern an Individuen. Daher bildet nicht die Typenbildung das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit, sondern die Analyse wird in Bezug auf die Zufälle durchgeführt und die Differenzen bzw. Wahrnehmungsunterschiede werden erforscht. Aus diesem Grund beginnt das Analyseverfahren in der vorliegenden Forschungsarbeit mit der induktiven Analyse. Dieses Verfahren wird in den weiteren Schritten der deduktiven und abduktiven Analysen weitergeführt:

Analyseschritt (1): Induktiv-qualitative Analyse der LTB, Eingangsumfrage sowie die Eingangs- und Abschlussinterviews

Dieser Analyseschritt kann dazu beitragen, die primäre Forschungsfrage⁷⁵ sowie die These (1) und These (2)⁷⁶ zu beantworten. Die Daten, die hierzu untersucht werden, gliedern sich folgendermaßen:

a) Qualitative Inhaltsanalyse der Eingangsfragebögen sowie -interviews zur Einschätzung der Lernbiografien, sprachlichen (Vor-)Kenntnisse, Wahrnehmung und Umgang mit der Fremd-/Zweitsprache Deutsch, sowie der Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen

b) Qualitative Inhaltsanalyse der Lerntagebücher (LTB) – nach der Auswertungsmethode der Dichten Beschreibung (siehe Kapitel 5.2.1: Qualitative Erhebung) – durch Paraphrasierung und Rekonstruierung, reflektierende Interpretation sowie semantische Analyse der von den Lernenden geäußerten Schwerpunkte in Bezug auf die Lern-Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit, sprachliche Kompetenzen und den Lernprozess. Im Verlauf der Lerntagebücher werden die Veränderungen des Forschungsgegenstandes, des akademischen und affektiven Lern-Selbstkonzeptes zu jedem Fall untersucht. Diese Veränderungen werden im Verlauf des Gesamtkurses im Hinblick auf die beiden Kurshälften mit und ohne IÜuS-Zyklen betrachtet.

c) Die Analyse der Abschlussinterviews ergänzt die induktiv entstandenen Erkenntnisse über die Wirksamkeit der IÜuS auf die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes.

⁷⁵ Primäre Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

Inwieweit kann eine Lehrmethode mit IÜuS im Hinblick auf die Vermittlung neuen Wortschatzes und den sprachlichen Ausdruck die Entwicklung des kognitiv-akademischen sowie emotional-affektiven Lern-Selbstkonzeptes im DaZ-Erwerb beeinflussen?

⁷⁶ These (1) der vorliegenden Forschungsarbeit:

Die IÜuS-Lehrmethode trägt zur bewussten Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses (akademisches und affektives Lern-Selbstkonzept) und in der Folge zur Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit bei.

These (2) der vorliegenden Forschungsarbeit:

Die Multimodalität der IÜuS-Lehrmethode in Form der sprachlichen Performanz (kommunikative Aspekte) wird von den Lernenden als eine Ressource zum Lernen wahrgenommen.

Analyseschritt (2): Deduktiv-quantitative Analyse der Tests

Dieser Analyseschritt dient zur externalen und objektiven Auswertung des Lernfortschritts in Bezug auf den Erwerb neuer Wörter und Ausdrücke durch Tests. Die Ergebnisse stellen die Antwort auf die These (3)⁷⁷ dar und bilden eine Grundlage für die abduktive Analyse im nächsten Schritt.

Analyseschritt (3): Abduktiv-komparative Analyse der qualitativen und quantitativen Untersuchungsergebnisse

Die durch die deduktiv-quantitative Analyse entstandenen Ergebnisse im Schritt (2) können in einem abduktiv-komparativen Analyseverfahren mit den Ergebnissen des Analyseschritts (1) verglichen werden. Die Analyseergebnisse werden der These (1) zugeordnet.

5.2 Erhebungsdesign der Forschungsarbeit

Zur Untersuchung der Lernprozesse werden die Lernenden nicht miteinander verglichen, sondern die individuellen Lernprozesse im Verhältnis zu zwei verschiedenen Unterrichtsgestaltungen im Kursverlauf beobachtet. Auf diese Weise verfolgt das Forschungsdesign einen Vergleich *innerhalb* des Kurses bzw. zwischen zwei Formen der Unterrichtssequenzen. Das Ziel ist, die Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode aus der subjektiven Perspektive der Wahrnehmungen der Lernenden zu untersuchen. Daher wurde das Unterrichtsdesign in zwei Kurshälften mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden geteilt. Das verwendete Lehrwerk *Menschen A2.1* besteht aus 12 Lektionen. In insgesamt sechs Lektionen wurden die IÜuS (in sechs Zyklen) eingesetzt. Diese wurden im Sommerkurs im Rahmen der Lektionen 7–12 sowie in Herbstkurs im Rahmen der Lektionen 2–5 und 7–8 umgesetzt (siehe Tabelle 7: Kursplan des Sommerkurses 2017 und Tabelle 8: Kursplan des Herbstkurses 2017).

In einem Sprachunterricht mit Fokus auf der emotionalen Beteiligung im Lernprozess durch soziale Interaktion ist es wichtig, die Motivation der Lerngruppe anzuregen, die soziale Interaktion innerhalb der Lerngruppe zu forcieren, zu ihnen eine (Lern-)Beziehung aufzubauen und dadurch das gemeinsame (Mit-)Gestalten des Unterrichts in der Lerngruppe wachsen zu lassen. Die IÜuS-Lehrmethode bereitet dafür einen guten Gestaltungsraum.

Um den möglichen Einflussfaktor der mit fortschreitender Progression des Kurses wachsenden Gruppenbeziehungen auf die Lernwahrnehmungen der Lernenden bzw. auf ihre Bewertung der Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode auszuschließen, wurden die IÜuS laut dem Unterrichtsdesign – wie oben erwähnt – in zwei Kurshälften integriert. Das Ziel des Forschungskonzeptes ist dabei, den Forschungsgegenstand Lern-Selbstkonzept möglichst objektiv auf das Forschungsinstrument/die IÜuS-Lehrmethode beziehen zu können.

⁷⁷ These (3) der vorliegenden Forschungsarbeit:

Die IÜuS-Zyklen im Deutschunterricht üben einen positiven Einfluss auf das Ergebnis der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen aus.

IÜuS im Sommerkurs:	Lektion 1–6 ohne IÜuS-Zyklen	Lektion 7–12 mit IÜuS-Zyklen
IÜuS im Herbstkurs:	Lektion 2–5 und 7–8 mit IÜuS-Zyklen	Lektion 1, 6 und 9–12 ohne IÜuS-Zyklen

Abb. 7: Aufteilung der IÜuS im Sommer- und Herbstkurs 2017

Bernard/Ryan (2010) schlagen zur Differenzierung der qualitativen und quantitativen Datenanalyse die folgende Vorgehensweise vor (vgl. Kuckartz 2012: 15):

Tab. 4: Qualitative und quantitative Daten und Analyse (Bernard & Ryan 2010: 4; Kuckart 2012: 15)

Analyse	Daten	
	qualitative	quantitative
qualitative	A Interpretative Textauswertung Hermeneutik Grounded Theory etc.	B Suche und Darstellung der Bedeutung von Resultaten qualitativer Verfahren
quantitative	C Transformation von Worten in Zahlen, klassische Inhaltsanalyse, Worthäufigkeit, Wortlisten etc.	D Statistische und mathematische Analyse numerischer Daten

In Bezug auf das obenstehende Modell der Vier-Felder-Tafel der qualitativen und quantitativen Daten sowie Analyse nach Bernard/Ryan (2010) werden die Schritte der Datenanalyse innerhalb der Probelerngruppen der vorliegenden Forschungsarbeit wie folgt festgelegt:

Tab. 5: Übersicht der qualitativen und quantitativen Daten und Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit

Analyse	Daten		
qualitativ interne Wahrnehmung (sich selbst beschreiben)	qualitativ	Fragebogen Lerntagebuch (LTB) Interviews (Eingang & Abschluss)	Komparative Analyse der Ergebnisse der qualitativen Daten
	quantitativ	Fragebogen	
quantitativ externale Bewertung (von anderen beschrieben werden)	qualitativ		Komparative Analyse der Testergebnisse
	quantitativ	Ergebnis der Eingangs-, Zwischen- und Abschlusstests	
subjektbezogene Analyse			gruppenbezogene Analyse

Da die Subjektivität im Lernprozess im Zentrum der Forschungsarbeit steht und die Theoriebasis sowie die empirische Analyse der Arbeit sich daran orientieren, werden prozessorientierte und interne Wahrnehmungen der Lernenden – subjektive Perspektive über das Lernen, den individuellen Lernprozess, die eigenen Sprachkompetenzen, Gefühle, Lern-Selbstwirksamkeit – zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes affektives und akademisches Lern-Selbstkonzeptes im Erhebungsdesign integriert. Die subjektiven Perspektiven werden als interne Daten erhoben und qualitativ analysiert. Die durch die Tests erhobenen quantitativen Daten ermöglichen einen externalen objektiven Vergleich der sprachlichen Entwicklung der Lernenden. Auf diese Weise werden die qualitativen und quantitativen Analysen parallel durchgeführt. Die Chronologie der Datenerhebung zeigt die folgende Tabelle:

Tab. 6: Übersicht der erhobenen Daten nach der Erhebungszeit

Zeit der Erhebung	qualitative Daten	quantitative Daten
zu Beginn des Deutschkurses (produktorientiert)	Eingangsgespräch	Fragebogen & Einstufungstest
während des Deutschkurses (prozessorientiert)	Lerntagebuch (LTB)	Zwischentests
am Ende des Deutschkurses (produktorientiert)	Abschlussinterview	Sprachstandtest

Im Rahmen der qualitativen Analyse werden die Lerntagebücher bzw. Eingangs- und Abschluss-Interviews ausgewertet. Die Analyse der sprachlichen Entwicklung erfolgt durch die quantitative Untersuchung der Einstufungs-, Zwischen- und Abschlusstests. Die Verknüpfung der parallellaufenden Erhebungsbausteine findet bei der abduktiven Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse statt (siehe Kapitel 10). Dabei wird erforscht, inwieweit das affektive mit dem akademischen Lern-Selbstkonzept sowie die externe Bewertung des Lernfortschritts mit der internalen Wahrnehmung dieses Fortschritts in Verbindung stehen.

5.2.1 Qualitative Erhebung

Eine reliable, objektive Untersuchung und der Aufbau eines validen Zusammenhangs zwischen der qualitativen und quantitativen Analyse des Forschungsgegenstandes ist nur möglich, wenn die sprachliche und lernmotivationale Ausgangslage der Lernenden in die Analyse einbezogen wird. Für die Einschätzung der Lernbiografie der Probanden wurde zu Beginn des Kurses eine Umfrage durchgeführt, die Vorkenntnisse, Erfahrungen und Motivationen zum Lernen einer Fremdsprache abfragte. Um sich ein Bild über die individuellen Grundeinstellungen der Lernenden verschaffen zu können, wurden ihre Lernerfahrungen im allgemeinen Zusammenhang, aber auch spezifisch in Bezug auf die spielerisch-theatralischen Lernmethoden sowie ihre individuelle Einschätzung zu ihren sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und ihre Lernmotivationen im Fragebogen dokumentiert. Zur

Vermeidung der Sprachbarriere wurde die Umfrage zweisprachig, auf Deutsch und Englisch erstellt.⁷⁸ Die im Fragebogen reflektierten Aspekte stellen sich folgendermaßen dar:

- Individuelle Lernwege zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen
Leseverstehen, Hörverstehen, mündliche sowie schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Individuelles Lernverhalten im Unterricht sowie Lernstrategien
- Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle der Lernenden zum Lernen einer Fremdsprache durch darstellende Spiele
- Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und die Reflexion der bisherigen Sprachlernbiografie
- Die Zufriedenheit mit den bisher besuchten Deutschkursen
- Die Erwartungen an den Deutschkurs bzw. an die Erweiterung/Entwicklung der Sprachkompetenzen

Für die Untersuchung des Lern-Selbstkonzeptes ist das Selbstbild der Lernenden im fremd-/zweitsprachlichen Umfeld, ihre Lernmotivation in Bezug auf die deutsche Sprache, die subjektive Lerneinstellung zu den eigenen Stärken und Schwächen (bspw. im Umgang mit dem fremd-/zweitsprachlichen Umfeld) sowie die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen sprachlichen Kompetenzen zu erforschen. Das Lern-Selbstbild beeinflusst die Entwicklung der individuellen Lernstrategien, -wege und -prozesse. Um die Untersuchung der Ausgangslage der Probanden zu vertiefen, wurden die o. g. Aspekte in den narrativ-leitfadenorientierten und bilingualen (Englisch und Deutsch) Eingangsgesprächen (10–20 Minuten) nachgefragt, dokumentiert sowie qualitativ analysiert. Diese bezogen sich zudem auf die ersten Erfahrungen der Lernenden mit der deutschen Sprache und die Empfindungen gegenüber dieser, ihre positiven oder negativen Gefühle bei der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch (bspw. in den besuchten Deutschkursen) bzw. die motivierenden oder frustrierenden Faktoren im Lernumfeld oder in der Kommunikationssituation. Die Eingangsgespräche fanden zu Beginn der Probekurse in den ersten Wochen der Kurse statt. Da die Deutschkenntnisse der Lernenden sich auf einem Grundstufenniveau (A2.1) befanden, wurden die Eingangs- sowie die Abschlussinterviews zweisprachig in Deutsch und Englisch geführt.⁷⁹ Das Ergebnis dieser Analyse wird mit den weiteren erhobenen Daten zur Analyse des Forschungsgegenstandes Lern-Selbstkonzept (LTB und Abschlussinterview) in Zusammenhang gebracht und zum Schluss komparativ analysiert.

Die Aspekte der Lern-Selbstwahrnehmung (bzgl. der eigenen Sprachkompetenzen, Lernstrategien) und -selbstwirksamkeit der Lernenden im Lernprozess werden anhand der Lerntagebücher greifbar. Die LTB tragen dazu bei, einen direkten Bezug der Aussagen der Lernenden auf die IÜuS-Methode zu ermöglichen, um dadurch die Veränderung ihrer Lern-Selbstkonzepte auf sowohl kognitiver als auch affektiver Ebene dokumentieren und analysieren zu können. Die Entscheidung über das Verfassen der täglichen LTB-Einträge auf Englisch oder Deutsch wurde den Lernenden überlassen, um die Sprachbarriere zu verringern und eine optimale Kommunikation zu ermöglichen. Zudem erfolgten Hilfestellungen in Form von Textbausteinen als Impulse und Ideen zum Schreiben dieser.

Im Abschlussinterview reflektierten die Lernenden den Gesamtkurs sowie die als positiv bzw. negativ wahrgenommenen Lernaspekte der IÜuS-Lehrmethode (aus emotionaler und

⁷⁸ Im (elektronischen) Anhang der Dissertation sind die englischsprachigen Fragebögen in die deutsche Version übertragen worden.

⁷⁹ Um das gegenseitige Verstehen in den Interviews gewährleisten zu können, wurden die Gespräche von einem deutsch-englischsprachigen Übersetzer begleitet und sprachlich unterstützt.

lernbezogener Sicht). Laut des Unterrichtsdesigns wurden die Kurse bzgl. der Lehrmethode in zwei Kurshälften mit und ohne IÜuS gesplittet und von den Lernenden verglichen (siehe Abbildung 7: Aufteilung der IÜuS im Sommer- und Herbstkurs 2017). Ihre Einschätzung, von welcher Kurshälfte sie mehr profitiert hätten und aus welchen Gründen, dokumentieren die Interviews. Die Kommunikationssprachen der geführten Interviews waren Englisch und Deutsch.

Dichte Beschreibung als Auswertungsmethode der qualitativen Daten

Die qualitative Auswertungsmethode der vorliegenden Arbeit beruht auf der Dichten Beschreibung (Geertz 1983) (siehe Kapitel 2.2: Über die Forschungs- und Analyse-methode), die sich in drei Etappen einteilen lässt. 1) Zuerst werden die erhobenen subjektiv reflektierten Angaben, Äußerungen und Schwerpunkte der Lernenden zu ihren individuellen Lernwahrnehmungen, Erkenntnissen, und Erfahrungen im Lernprozess paraphrasiert. 2) Nach der Paraphrasierung werden die wichtigen Aspekte als Schlüsselwörter in einem thematischen Verlauf herausgestellt (siehe Tabelle 24 und 30 zur Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommer- und Herbstkurses). 3) Im weiteren Schritt werden die Themen im Hinblick auf die Forschungsfrage und -thesen kategorisieren und dementsprechend die individuell reflektierten Orientierungsrahmen und Zusammenhänge, in denen die Lernenden sich bewegen und ihr Lern-Selbstbild erschaffen, aufgegriffen, beschrieben und interpretiert. Die Kategorien bzw. Subkategorien der qualitativen Analyse stellen Kapitel sechs und sieben dar.

Mit der qualitativen Analyse der Fragebögen sowie der narrativ-leitfadenorientierten Eingangs- und Abschlussinterviews entwickelten sich die ersten vorläufigen bzw. lokalen Design-Erkenntnisse über das individuelle Bewusstsein der Lernenden gegenüber der Spontaneität und eigenständiger Kommunikationskompetenz.

5.2.2 Quantitative Erhebung

Zur objektiven Analyse der sprachlichen Ausgangslage der Lernenden absolvierten sie zu Beginn des Kurses einen Einstufungstest in Form eines C-Tests nach dem „Prinzip der Reduzierung sprachlicher Redundanz“ (vgl. Klein-Braley 1985⁸⁰; Grotjahn et al.: 268). Der C-Test dient zur Feststellung des individuellen Sprachniveaus der deutschen Sprache (lexikalische Kompetenzen). Der Test wurde von Studierenden aller Sprachstufen geschrieben und beruht auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er bestand aus fünf authentischen Texten, die inhaltlich unterschiedlich waren und jeweils mit 20 Tilgungen⁸¹ ausliefen bzw. in denen 20 Wortanteile rekonstruiert werden sollten. Für jeden Textteil wurden 5 Minuten Bearbeitungszeit vorgegeben. Der Test beinhaltete ebenso eine weitere Aufgabe mit grammatikbezogenen Fragen. Diese Aufgabe bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil gab es zu jeder Frage eine Aufgabenstellung und bei jeder Aufgabenstellung zwei bis vier Sätze mit einem bis zu vier fehlenden Wörtern. Diese

⁸⁰ Klein-Braley, Christine. (1985). Reduced redundancy as an approach to language testing. In: Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (Hrsg.). *Fremdsprachen und Hochschule 13/14: Thematischer Teil. C- Tests in der Praxis*. Bochum: AKS. 1–13.

⁸¹ Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte gelöscht (vgl. Baur et al. 2013).

mussten je nach Inhalt der vorangehenden bzw. nachfolgenden Sätze sowie unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung ergänzt werden. Was für eine Wortart in der Lücke fehlte, enthielt die Aufgabenstellung, während die Semantik des fehlenden Wortes aus dem Kontext zu erschließen war. Die Leistungsmessung und in der Folge die sprachliche Einstufung der Lernenden bezieht sich auf die maximal erworbenen Punktwerte in diesem Test.

Zur Untersuchung des Lernprozesses bzw. der Entwicklung der sprachlichen (Re-)Produktionskompetenz setzte die Forschung Zwischen- und Abschlusstests ein. Dadurch wurde nach Abschluss jeder Lektion der (kognitive) Lernstand der Lernenden kontinuierlich und regelmäßig dokumentiert. Die Zwischentests bestanden aus zwei Fragen, die das (Er-)Kennen der vollständigen Wörter im Kontext (in verschiedenen Wortarten), sowie die Kompetenzen zur freien schriftlichen Sprachproduktion in Bezug auf das Thema der jeweiligen Lektion abprüften. Um das erworbene Wissen der Lernenden auf die durch die IÜuS-Methode bearbeiteten Inhalte (Wortschatz) quantitativ festlegen zu können, wurde lediglich die erste Frage in die Untersuchung der vorliegenden Arbeit einbezogen (siehe Kapitel 9: Quantitative Analyse der Zwischentests). Der Abschlusstest war ein Sprachstandtest für die Stufe A2 vom Cornelsen Verlag. Die ausgewerteten Tests sind im (elektronischen) Anhang der Dissertation beigefügt.

5.3 Didaktischer Hintergrund des Forschungskonzeptes

5.3.1 Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts

Die Ansätze der Entwicklungsforschung zum „adaptiven Unterricht“ (Reusser 2011: 13) bzw. „adaptiven Lehren“ (Corno/Snow 1986; Beck et al. 2008; Krammer 2009; ebd.) unterstützen den theoretischen Hintergrund sowie den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit. Das didaktische Ziel ist es, eine innovative Methode im Unterricht des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache einzusetzen und zu etablieren, die neue Einblicke im Umgang mit (erwachsenen) Lernenden in der Grundstufe, ihren Bedürfnissen sowie individuellen Lernverfahren bietet.

Anhand von Statistiken des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) sowie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) (Wissenschaft weltweit kompakt 2020: 3) stammen 14,9% der Studierenden an deutschen Universitäten und 11,7% der Studierenden an deutschen Fachhochschulen im Jahr 2019 aus dem Ausland. Eine weitere Statistik von Apolinarski/Brandt (2016: 21) zeigt, dass 18% der internationalen Studierenden vor Studienbeginn kein Deutsch gelernt hatten. Dieser Anteil ist im Vergleich zu 2012 (8%) um zehn Prozentpunkte gestiegen. Lediglich 11% der Studierenden hatten vor Studienaufnahme in Deutschland und 11% sowohl in Deutschland als auch in ihren Herkunftsländern die deutsche Sprache gelernt. 60% der Studierenden nehmen während des Studiums an Deutschsprachkursen teil. 37% besuchen Sprachkurse der Hochschulen und 13% sowohl Sprachkurse der Hochschulen als auch Kurse außerhalb der Hochschulen.

Im Hinblick auf diese Hintergrundinformationen kann davon ausgegangen werden, dass sich Anbieter der Deutschkurse für Lerngruppen internationaler Studierender mit einer ständig wachsenden Heterogenität und Vielfalt der SprachLernbiografien, -bedürfnisse, -motivationen und Interessen auseinandersetzen müssen. Die Aufgabe der Deutschdidaktik

bei der Methodenentwicklung ist, diese Vielfalt als Ressource zu begreifen und Wege zum *individuellen intersubjektiven Lernen* im Fremd-/Zweitsprachenunterricht zu ebnen. Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere der Lehrperson werden im adaptiven Unterricht neu definiert. Diese sollten bemüht sein, den Unterricht dem „Fassungsvermögen“ (ebd.) und den „Voraussetzungen der Lernenden“ (ebd.) anzupassen sowie „individuelle Nutzungsmöglichkeiten“ (ebd.) zu ermöglichen.

Die Idee der adaptiven Unterrichtsgestaltung ist im deutschen Sprachraum seit der Reformpädagogik (Beginn des 19. Jh.) unter den Begriffen wie innere Differenzierung und Individualisierung präsent (vgl. ebd.). In der Schweiz wird diese Diskussion im Kontext des „offenen Unterrichts“ unter „Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)“ (Tobias/Duffy 2009⁸²; ebd.) sowie auf internationaler Ebene unter Konstruktivismus geführt (vgl. ebd.). Das Ziel eines adaptiven Unterrichts ist, die Rolle der lernenden Subjekte als Akteure ihrer eigenen Lernprozesse (nach konstruktivistischer Sicht) durch die Unterrichtsgestaltung zu unterstützen sowie in ihren individuellen Lernprozessen zu stärken.

In der vorliegenden Arbeit wird unter adaptivem Unterricht an erster Stelle die Adaption der Didaktik an die Lernbedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden verstanden. Hierzu wird der Versuch unternommen die diversen Lernbedürfnisse von sprachlich sowie kulturell heterogenen Lerngruppen zu erforschen. Für den adaptiven Unterricht der vorliegenden Forschungsarbeit wird auf die Begriffe *Multimodalität* und *Ganzheitlichkeit* zurückgegriffen. Diese beziehen sich einerseits auf die fremd-/zweitsprachliche Kommunikation und andererseits auf die Fremd-/Zweitsprachendidaktik. Unter Multimodalität der fremdsprachlichen Kommunikation sind verschiedene sprachliche Ausdrucksformen mit verbalen, para- und nonverbalen Mitteln zu verstehen, die in den situativen Improvisationen und im sozialen Kontext der IÜuS-Methode integriert sind. Die Multimodalität der Fremd-/Zweitsprachendidaktik bezieht sich auf die Methodik bzw. auf die Lerntätigkeiten im Rahmen der IÜuS-Lehrmethode, die die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen unterstützen sowie die sprachliche Handlung als zentrales Instrument des Sprachenlernens betrachten. Orientiert am Modell der Sprachganzheit (siehe Kapitel 4.3: Improvisation und Fremdsprachenunterricht, Abbildung 4) werden die fünf Komponenten der Sprache als Ganzheit „linguistische, kommunikative, kognitive und soziale Aspekte sowie des Selbstkonzeptes“ (vgl. Günther 2007: 52) in der Konzeption der IÜuS-Lehrmethode berücksichtigt. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich auf die Erkenntnis der Sprache als ein System, das nur in seiner Ganzheit funktioniert und der isolierte Fokus auf seine Bestandteile beim Spracherwerb nur bedingt förderlich sein kann. Um im Fremd-/Zweitsprachenunterricht ein ganzheitliches Sprachlernkonzept einsetzen zu können, sollen logischerweise die lernenden Subjekte als Ganzheit sowie ihre Voraussetzungen ganzheitlich betrachtet werden.

Die untersuchte Unterrichtsform rückt die kommunikativen und interaktiven Aspekte des Fremdspracherwerbs in den Fokus und erforscht die individuelle Interaktion beim Erwerb der Fremdsprache bei Erwachsenen. Die vorliegende Forschungsarbeit orientiert sich am „kognitiv-sozialkonstruktivistischen“ (Reusser 2011: 18) Verständnis vom Lernen, in dem das Lernen als „konstruktiver, interaktiv-dialogischer, verstehensorientierter, idealerweise selbstregulierter und problemorientierter Prozess“ (ebd.) verstanden wird und grenzt

⁸² Mehr zu diesem Thema siehe: Tobias, Sigmund & Duffy, Thomas M. (2009). *Constructivist instruction. Success or failure*. New York: Routledge.

sich vom behavioristischen Verständnis ab, bei dem das Lernen als ein Reiz-Reaktion-Phänomen und „vorwiegend abhängige[r], reproduktive[r], rezeptive[r] und unterrichtsgesteuerte[r] Vorgang“ (ebd.) definiert wird. Im Forschungskonzept der vorliegenden Arbeit werden die Lernenden dabei unterstützt, durch die aktive Lernfähigkeit sowie durch individuelle Lernerfahrungen ihre eigenen Soft-Skills zu reflektieren, die für sie passenden Lernstrategien zu erkennen bzw. ihre Kompetenzen zwecks Selbstregulierung zu entdecken und zu entwickeln. Dies ist für ein „selbstreguliertes und metakognitiv gesteuertes Lernen“ (ebd.) sowie für die emotionale Erfahrung und ihre „Lernmotivation und Selbstvertrauen“ (ebd.) förderlich. In diesem Prozess und in Bezug auf das Verfahren der o. g. gegenseitigen Anpassung wird von der Lehrperson – außer der Unterrichtsgestaltung – ein „erzieherisch relevante[s] Lehrverhalten“ (Einsiedler 2011: 41) aus Sicht der didaktischen Entwicklung erwartet, um die Qualität des Unterrichts zu sichern (vgl. ebd.). Da im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit die Lerngruppen aus erwachsenen Studierenden bestehen, lässt sich der Begriff *erzieherisch* bevorzugt durch *pädagogisch* ersetzen.

5.3.2 Prinzipien des Forschungskonzeptes der Arbeit nach der didaktischen Entwicklungsforschung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den didaktischen Design-Prinzipien für ein lernförderliches Lehr-/Lernarrangement einer adaptiven subjektorientierten Unterrichtsgestaltung im Sinne der Didaktischen Entwicklungsforschung. Für die Untersuchung des Lernerfolgs der Lernenden im Unterricht und den Umgang mit der (sprachlichen) Heterogenität der Lerngruppen ist eine „empirische, insbesondere längsschnittlich angelegte (Design-)Forschung“ (Reusser 2011: 13) der Wirksamkeit des Lehr-/Lernarrangements nötig. Die Didaktische Entwicklungsforschung stellt Verbindungslinien zwischen der Unterrichtsforschung, Pädagogik und Fachdidaktik her bzw. zwischen den beiden zentralen Feldern der Unterrichtsentwicklung, d. h. Unterrichtsmaterialien (didaktisch) sowie Handlungsempfehlungen für das Lehren (pädagogisch) (vgl. Einsiedler 2011: 42). Für die Untersuchung der lernförderlichen Aspekte sowie der Wirksamkeit des Lehr-/Lernarrangements in diesem interdisziplinären Forschungsfeld sollen empirische Rekonstruktion bzw. kreative Prozesse zwecks des Erlernens im Lehr-/Lernarrangement angeregt werden (vgl. Prediger et al. 2013: 9).

Im Ansatz des subjektorientierten Unterrichts in der Entwicklungsforschung wird die Bedeutung der Individualität sowie ihre Bildungswirksamkeit im (Re-)Konstruktionsprozess in Bezug auf die individuelle Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit, Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Konstrukte bzw. Konstruktionsprozesse zentral erforscht (vgl. ebd.: 10). Von den Lernenden eingebrachte Vorstellungen, Interessen, Lernperspektiven sowie allgemeines und typisches Vorwissen bilden die wichtigsten Faktoren für die kognitive Aktivierung und den Wissensaufbau sowie die individuelle (Re-)Konstruktion der Lerngegenstände. Die Herausstellung und Aktivierung der Vorkenntnisse und -erfahrungen wäre dann möglich, wenn sie in einem sozialen situativen Lernkontext gefördert werden. Das Lernen wird – nach der sozial-konstruktivistischen Annahme – als ein sozial situierter Prozess (*situated cognition*) (z. B. Greeno 1998⁸³, Lave 1988⁸⁴) betrachtet. Gemäß diesen Ansätzen

⁸³ Mehr zu diesem Thema siehe: Greeno, James G. (1998). *The situativity of knowing, learning and research*. *American Psychologist*. 53(1). 5–26.

⁸⁴ Mehr zu diesem Thema siehe: Lave, Jean (1988). *Cognition in practice*. Boston, MA: Cambridge.

wird das Wissen situativ festgelegt und seine Brauchbarkeit/Anwendbarkeit ebenso mit sozialen Situationen verbunden (vgl. ebd.: 11).

Nun stellt sich die Frage, welche Designprinzipien aus Perspektive der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Unterrichtsdesign berücksichtigt werden müssen, um seine Lernbarkeit zu fördern. Prediger et al. (2013) fassen diese folgendermaßen zusammen: bildungswirksame (Re-)Konstruktion des Lerngegenstandes von Lernenden, Anknüpfung an den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden im Unterricht, die auch methodisch empirisch erhoben werden können, Hinzunahme der unterrichtsbezogenen (Lehrperspektive) sowie der individuellen Perspektiven (Lernperspektive) in die individuelle Sinnkonstruktion für die Strukturierung des Lerngegenstandes und die Situierung der tragfähigen (Lern-)Kontexte (vgl. ebd.). In die tragfähigen Kontexte für das Lehr-/Lernarrangement wird außer dem Lernkontext des Unterrichts die Bedeutung des Lebensweltbezugs eingebunden, dessen Wirksamkeit wissenschaftlich nachgewiesen ist (z. B. Heursen 1996⁸⁵, Parchmann et al. 2006⁸⁶, Schierz 1995⁸⁷) (vgl. ebd. 14):

Lebensweltorientierung gilt als ein wichtiges pädagogisches Prinzip, um den Transfer des unterrichtlich erworbenen Wissens und Könnens auch in den Bereich außerhalb der Schule zu ermöglichen (vgl. z. B. Grunder 2001). (Prediger 2013: 14)

Die vorliegende Forschungsarbeit zieht die Komplexität der Einflussfaktoren auf das Lernen in Betracht und orientiert sich nicht an experimentellen Interventionsstudien, die durch Isolierung der Variablen genaue Aussagen über ihre Wirkungszusammenhänge machen wollen (vgl. Einsiedler 2011: 48 ff.; vgl. Prediger 2013: 16). „Eine rein isolierende Forschung kann daher zwar zu reliablen, aber nicht zu ‚ökologisch validen‘⁸⁸ Ergebnissen führen“ (ebd.).

Die Komplexität der Einflussfaktoren bezieht sich bspw. auf die Analyse der individuellen Voraussetzungen, in die das Vorwissen der Lernenden, ihre Lernmotivation sowie individuellen Lernstrategien eingebunden werden müssen. Die Praxisbeobachtungen der vorliegenden Arbeit zeigen, dass in einer multikulturellen und mehrsprachigen Lerngruppe die Lernbiografien bzw. bereits erlebten Lehr-/Lernkulturen ebenso eine weitere differenzierende Rolle spielen. Diese Faktoren sind insbesondere in den untersuchten Lerngruppen mit Lernenden aus vierzehn verschiedenen Herkunftsländern⁸⁹ deutlich vertreten. Bei der

⁸⁵ Mehr zu diesem Thema siehe: Heursen, Gerd (1996). Das Leben erfahren. Lebensweltorientierte didaktische Ansätze. *Pädagogik*, 6. 42–46.

⁸⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: Parchmann, Ilka et al. (2006). „Chemie im Kontext“: A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. In: *International Journal of Science Education*, 28 (9). 1041–1062.

⁸⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: Schierz, Matthias (1995). Das schulpädagogische Prinzip der Lebensnähe und seine Bedeutung für den Schulsport. In: Borkenhagen, Frederik & Scherler, Karlheinz (Hrsg.). *Inhalte und Themen des Schulsports*. St. Augustin: Richartz, 13–33.

⁸⁸ Jürgen Kurz (2001) zitiert Patry (1987: 88) zum Kriterium der ökologischen Validität: „Eine Untersuchung kann ökologische Validität beanspruchen, wenn ihre Resultate [...] auf Situation generalisiert werden können, die nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung sind.“ (Kurtz 2001: 263)

Mehr zu diesem Thema siehe: Patry, Jean-Luc (1987). Aussagen haben größere Anwendungschancen, wenn sie in Anwendungssituationen gültig sind. Konsistenztheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem. In: Eckerle, Gudrun-Anne & Patry, Jean-Luc (Hrsg.). *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden-Baden: Nomos. 83–102.

⁸⁹ Die Lerngruppe des untersuchten Sommerkurses 2017 setzte sich aus Lernenden aus vier Herkunftsländern bzw. mit vier Herkunftssprachen (China, Südkorea, Weißrussland und Iran) zusammen. In der zweiten

Anknüpfung an das Vorwissen und der Adaption des Unterrichts an die Vorerfahrungen und Kompetenzen der Lernenden auf der Sprachstufe A2.1 (DaF/DaZ) stellen sich die Fragen:

- wie die Anpassung des Unterrichts am Kompetenzniveau der Lernenden stattfinden kann;
- unter welchen Kriterien die Kompetenzen der Lernenden, die in heterogenen Lerngruppen (mehrsprachig und multikulturell) unterschiedlich geprägt sind, in den Unterricht einbezogen werden können;
- in welcher Form die fachlichen und individuellen Lernerwartungen gegenübergestellt bzw. das Fachliche auf dem Wissensniveau der Lernenden präsentiert und die Komplexität der Lerngegenstände reduziert werden können.

Prediger et al. (2013) schildern die Lernbarkeit der Lerngegenstände wie folgt:

Für die Lernbarkeit sind aber Einfachheit und eine geringere Komplexität nur bedingt gute Voraussetzung. Vielmehr kann eine gut an die Vorstellungen der Lernenden angepasste Struktur zugänglicher und lernbarer sein, auch wenn sie komplex und in gewisser Weise auch schwierig ist. Hier darf man Lernende nicht unterschätzen. (Prediger et al. 2013: 12)

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Lernbarkeit ein individuelles Phänomen ist, welches im *Lernprozess* und nicht durch den *Lernstand* erforscht werden kann. Daher sind die Strukturen der Lernprozesse zu (re-)konstruieren. Dies ist in das Unterrichtsdesign der vorliegenden Forschungsarbeit durch methodisch für die Lernenden neue sowie lernendenorientierte Ansätze zu integrieren und mit der Reflexion der Lernprozesse zu untersuchen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, eine an den Lernvoraussetzungen der Lernenden adaptierbare Unterrichtsmethode mit den IÜUs zu konzipieren, die eingebrachten subjektiven Voraussetzungen in Bezug auf das akademische und affektive Lern-Selbstkonzept zu untersuchen sowie die *Veränderungen* dieser Voraussetzungen im Unterrichts-/Lernprozess unter dem Einfluss der IÜUs-Lehrmethode zu analysieren. Dazu werden die individuell differenzierte *Nutzung* des IÜUs-Angebotes⁹⁰ und die entsprechende Lernwahrnehmung der Lernenden mit ihren Lernvoraussetzungen verknüpft. Daher stehen die Affektivität, Emotionen und Gefühle in den Lernwahrnehmungen zum Deutschen als Fremd-/Zweitsprache neben den akademischen und kognitiven Lernwahrnehmungen im Zentrum der Analyse. Hierzu werden die im Vorfeld eingebrachten Lernwahrnehmungen sowie die im Unterrichtsverlauf unter dem Einfluss der IÜUs-Lehrmethode Entfalteten untersucht.⁹¹ Das Erkennen und Analysieren dieser Einstellungsmerkmale bzw. Voraussetzungen der Lernenden sind bei der rekonstruierten Beschreibung ihrer Lehrstrategien

untersuchten Lerngruppe im Herbstkurs 2017 kamen die Lernenden aus elf verschiedenen Herkunftsländern mit zehn verschiedenen Herkunftssprachen (Indonesien, Philippinen, USA, Tschechien, Pakistan, Türkei, Portugal, Italien, Peru, Spanien, Südkorea).

⁹⁰ Das *Angebot-Nutzungs-Modell* ist ein Modell von Helmke (2012), in dem die Aufgabe des Unterrichts lediglich als Repräsentation eines Angebotes definiert ist. Das Unterrichtsangebot muss nicht notwendigerweise zu den von der Lehrkraft intendierten Wirkungen führen. Die Lernwirksamkeiten hängen von verschiedenen Prozessen, Kontexten bzw. den Lernenden ab (vgl. Krelle 2016: 237).

Mehr zu diesem Thema siehe: Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

⁹¹ Hierzu werden die ursprünglichen Emotionen und Einstellungen der Lernenden gegenüber der Fremd-/Zweitsprache Deutsch, ihrer Struktur, Form und ihrem Klang sowie den sozialen Aspekten, mit denen die deutsche Sprache in den Heimatländern der Lernenden verbunden sind, in die qualitative Analyse eingebunden.

hilfreich. Die Relevanz dieser Herangehensweise greift auf die Annahme zurück, dass die Emotionen bzw. emotionalen Haltungen gegenüber dem eigenen Lernen einer Fremd-/Zweitsprache den Lernprozess sowie die aktive und freie Anwendung des erworbenen sprachlichen Wissens beeinflussen können (emotional-affektives Lern-Selbstkonzept). Die Berücksichtigung der emotionalen Schwerpunkte ist neben der internal-subjektiven Einschätzung der erbrachten Kompetenzen, Lernbedürfnisse und Leistungen der Lernenden – welche Sprachkompetenzen sie einbringen und mit welchen Lernstrategien sie aus ihrer Sicht eine Sprache lernen bzw. ihre sprachlichen Kenntnisse erweitern (kognitiv-akademisches Lern-Selbstkonzept) – für die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts von Bedeutung.

Um die Lern-Selbstwahrnehmungen im Unterricht anregen zu können, werden kreative Lerntätigkeiten im Rahmen der IÜuS-Methode angeboten, die sich überwiegend von den Lernenden selbst gestalten lassen. Durch die kreativen Lerntätigkeiten können die Lernenden herausgefordert, ihr eingebrachtes Vorwissen aktiviert sowie ihr Wissen im Unterricht ausgebaut werden. Unter Vorwissen werden in der vorliegenden Arbeit eingebrachte lexikalische und grammatische Kenntnisse verstanden, die entweder innerhalb des Unterrichts (z. B. im Rahmen der vorangegangenen Unterrichtseinheiten) oder außerhalb des Kurses erworben wurden.⁹² Der Lerngegenstand der IÜuS hat einen Bezug zur Umwelt bzw. zum Alltagsleben. Warum der Alltagsbezug in den Design-Prinzipien der handlungsorientierten IÜuS eine zentrale Rolle spielt, kann wie folgt begründet werden: In der alltäglichen herkunftssprachigen Kommunikation wird das (authentische) Selbst, das mit (authentischen) Emotionen verbunden ist, zum Ausdruck gebracht. Die Schwierigkeiten, die meist bei erwachsenen Lernenden auftreten, hängen damit zusammen, dass die Authentizität der Emotionen in der fremdsprachlichen Kommunikation nicht einfach aufrecht zu erhalten ist. Dies führt zu Unsicherheiten während der Kommunikation. Zusätzlich dazu kann die kognitions- und leistungsorientierte Einstellung gegenüber den eigenen Sprachkompetenzen den alltäglichen Kommunikationsfluss in der Fremdsprache beeinträchtigen. Der Umgang mit den Kommunikationsherausforderungen, die vielseitige innerliche und äußerliche Hintergründe haben können, wird im Rahmen der kommunikativen alltagsorientierten IÜuS-Lehrmethode geübt. Die Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen verfolgt das Ziel, außer dem Sprachlernen und der Erweiterung der Sprachkompetenzen die (improvisatorische) Handlung in der Fremd-/Zweitsprache bzw. das Selbstbewusstsein zum *Mitgestalten* des Unterrichts zu fördern. Daher gilt die *Freiwilligkeit* zur Teilnahme an den kommunikativen IÜuS als ein zentraler Indikator des Lern-Selbstkonzeptes.

Die Rolle der Lehrperson ändert sich unter der Perspektive der Didaktischen Entwicklungsforschung von einer Instanz der Wissensvermittlung zur Instanz der Diagnose, Förderung und Lenkung der vorhandenen Wissens- und Vorstellungsstrukturen der Lernenden, um diese aktiv in den Lernprozess einbinden zu können (vgl. Prediger et al. 2013: 11). In Bezug auf die lehr-/lernorientierte Entwicklungsforschung und insbesondere das Prinzip des Lebensweltbezugs im Unterrichtsdesign fließen die Rolle der forschenden und lehrenden Person ineinander, da sowohl die fachdidaktische Theoriekompetenz als auch die

⁹² Das Vorwissen der Lernenden wird in den erforschten Kursen regelmäßig und in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsthema in Form des individuellen *Brain-Writings* oder kollektiven *Brain-Stormings* erfragt. Die Dokumentation der *Brain-Writings* wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit zwar nicht direkt in die Untersuchung einbezogen, konnte jedoch den Lernenden dabei helfen, die eigene Wissensbasis bzw. den eigenen Lernbedarf entsprechend zu reflektieren.

Praxiskompetenzen der Lehrperson zusammenkommen müssen (vgl. ebd.: 16), sodass die realen Situationen in den Unterricht integriert, didaktisiert und inszeniert werden können.

In Deutschkursen für internationale Lernende hat die Lehrkraft nicht nur die Aufgabe, sie mit der neuen Sprache bekannt zu machen, sondern ebenso mit der vorherrschenden Lehrkultur, mit der die innovative Lehrmethode der IÜuS verbunden ist. Für eine erfolgreiche Vermittlung dieser ist es wichtig, die Potenziale und Hintergründe (Lernbiografien, -motivation, -kultur, etc.) der Lernenden zu erkennen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen realistisch einzuschätzen und diese in das Unterrichtsdesign zu involvieren. Auf diese Weise kann die Lehrperson zur Unterstützung der Entwicklung der individuellen Lernstrategien beitragen, die wiederum die Lernenden dazu befähigen sollen, selbstständig im Lernprozess zu handeln sowie ihre persönlichen Kompetenzen zum selbstbestimmten Lernen (Selbstregulation) zu erweitern. Angelehnt an ihrem Forschungsansatz verfolgt die vorliegende Arbeit eine Unterrichtsforschung, in der die Forscherin gleichzeitig als Lehrperson den Unterricht abhält und die Herausforderungen sowie Konsequenzen ihres Forschungskonzeptes im realen Unterricht untersucht. (Die Beobachtungsprotokolle der Forscherin der IÜuS sind im Kapitel 6.8 zu lesen.) Der Lehrblick der Forscherin der vorliegenden Arbeit auf den Unterricht ermöglicht, einen umfassenden Überblick über die Hintergründe der Lernenden in die Analyse der Forschung einbeziehen zu können. Das unterstützt die Forschung, sodass die Aussagen der Lernenden in der qualitativen Analyse (z. B. der Lerntagebücher) mit der Unterrichtsrealität (Zuordnung der Äußerungen der Lernenden zum entsprechenden Lernziel, den Unterrichtsaktivitäten, -themen und -inhalten etc.) verknüpft werden können. Dass die Forscherin der vorliegenden Forschungsarbeit selbst die Rolle der Lehrperson übernommen und das Unterrichtsdesign nicht von einer anderen Lehrkraft umsetzen lassen hat, liegt darin begründet, dass der Einflussfaktor der subjektiven Einstellung einer externen Lehrperson gegenüber der IÜuS-Lehrmethode auszuschließen war, welcher möglicherweise seinerseits zur Beeinflussung der Einstellung der Lernenden und ihrer Lern-/Beteiligungsmotivation hätte führen können.

6 Unterrichtsdesign mit der IÜuS-Lehrmethode

Die vorliegende Arbeit definiert sich als ein praxis- und prozessorientiertes Sprachlehr-/lern- und Entwicklungsforschungsprojekt, im Rahmen dessen die Lehre von der Forscherin und Autorin der Arbeit durchgeführt wurde. Als wissenschaftliche Begründung für die Notwendigkeit einer lehrenden Forschung bzw. eines forschenden Lehrens kann auf die Entwicklung des Forschungsgebiets didaktische und fachdidaktische Lehr-/Lern-Entwicklungsforschung der letzten Jahre, insbesondere auf den Design Research-Ansatz, zurückgegriffen werden.

6.1 Design Research-Ansatz

Der Anspruch der Wissenschaft zur Verknüpfung und fruchtbarer Gestaltung der Bereiche Forschung und unterrichtliche Praxis hat in den letzten Jahren zur Entstehung von Ansätzen unter der Bezeichnung Design Research (DR) (oder Design-Based Research [DBR])⁹³ bzw. im deutschsprachigen Raum der (fachdidaktischen) Entwicklungsforschung

⁹³ In Bezug auf die verschiedenen DBR-Ansätze in Deutschland sind der Dortmunder (2010) und Bremer Ansatz (2013) in den letzten Jahren entstanden. Peters/Roviró (2017) beschreiben den Dortmunder DBR-Ansatz wie folgt:

Der Dortmunder Ansatz wurde vom FUNKEN-Kolleg (Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und Lernprozessen) gegründet. Dieser Ansatz „verfolgt das Ziel einer kontextbezogenen, prozess- und gegenstandsorientierten Beforschung von zyklisch entwickelten Lehr-Lernarrangements [...]. D. h. nach der praktischen Durchführung des Lehr-Lernarrangements in mehreren iterativen Zyklen, entsteht eine gewisse Konsolidierung der Erkenntnisse, aus denen heraus eine lokale Theorie gebildet wird. Zugleich verfügt man am Ende des Prozesses über erprobte Lehr- Lernarrangements, die auf

geführt (vgl. Grünewald et al. 2014: 239). Der DR-Ansatz erforscht die Unterrichtspraxis theoriebegleitend, um nicht nur die Praxis zu optimieren, sondern auch dazugehörige Theorien dezidiert weiterzuentwickeln (vgl. Prediger/Link 2012: 36⁹⁴; vgl. Peters/Roviró 2017: 22). Das Prinzip des DR in allen Modellen definiert Prediger als „iterative combination of *research-based design* and *design-based research*“ (Prediger 2019: 13). Im Research-Based Design wird mit den bereits existierenden Theorien gearbeitet (*perhaps still humble*), während sich im Design-Based Research mit dem Erstellen, Prüfen und Präzisieren der Theorien beschäftigt wird (vgl. ebd.). Alle DR-Modelle gehen davon aus, dass es ein Problem in der Bildungspraxis gibt, das den Ausgangspunkt der Forschung bildet. Diese praktischen Probleme werden mit gängigen sozialwissenschaftlichen Methoden untersucht.

In der Entwicklung des Dortmunder DR-Modells definiert Prediger (2019) zwei Bereiche des Ansatzes *Educational Design Research* als „the design of the teaching-learning arrangement (how-question)“ und *Didactical Design Research* als „the structure of the learning content (what-questions)“ (ebd.: 10). Im Ansatz des DBR gibt es zwei „archetypes of design research“ (Prediger et al. 2015: 887; Peters/Roviró 2017: 24)⁹⁵; 1) Praxisorientierung in der forschungsbasierten (Weiter-)Entwicklung von Curricula sowie 2) „Theoretische Modellbildung zum Lehr- und Lernprozess“ (vgl. ebd.).

Im Kontext des DR-Ansatzes der Fremdsprachendidaktik kann auf das Forschungsprojekt von Kurtz (2001), als Vorläufer des DBR-Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik, hingewiesen werden. Er präsentiert in seinem Ansatz nicht nur die theoriebegleitete empirische Untersuchung, sondern auch eine Betrachtung aus der konkreten Innenperspektive der unterrichtlichen Praxis, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden bzw. eine sogenannte „Betrachtung zweiter Ordnung“ (Kurtz 2001: 69; Grünewald et al. 2014: 240) zwecks der Unterstützung der spontansprachlichen Handlungskompetenz in der unterrichtlichen Praxis abzuleiten (vgl. ebd.). Kurtz geht in seinem Ansatz von einer (unscharfen) Theorie mit bewusst vorläufigem Charakter aus, die sich durch das „Praktisch-

bestimmten Design-Prinzipien basieren und einen Beitrag zu einer wissenschaftlich fundierten Fachdidaktik leisten können.“ (Prediger et al. 2012: 452 f.; Peters/Roviró 2017: 25 f.)

Der Bremer DBR-Ansatz wird von Peters/Roviró (2017) folgendermaßen beschrieben:

Das Bremer DBR-Modell ist [eine] methodologische Grundlage für die Entwicklung forschungsbasierter, theoriebegründeter und praxiserprobter fachbezogener Lehr- Lernarrangements und für die Gewinnung theoretischer Einsichten über die untersuchten fachbezogenen Bildungsprozesse. Es strukturiert eine wissenschaftlich fundierte Initiierung, Gestaltung und Bewertung von Prozessen des Lehrens und Lernens und deren qualitativer Erkundung in ihrer Dynamik, ihren Schwierigkeiten, Bedingungen und Wirkungen. Verknüpfungen zwischen der Untersuchung von Unterricht im Sinne von ‚Analysieren, Verstehen, Erklären‘ (Hußmann et al. 2013: 27) und der theoriebasierten Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements, ‚Gestalten, Verändern, Optimieren‘ (ebd.) werden im DBR-Prozess produktiv (Peters/Roviró 2017: 26).

Mehr zu diesem Thema: Hußmann, Stephan et al. (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign - Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann Verlag, 25–42.

⁹⁴ Mehr zu diesem Thema siehe: Prediger, Susanne & Link, Michael (2012): Fachdidaktische Entwicklungsforschung. Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischen Arbeitsbereiches. In: Bayrhuber, Horst et al. (Hrsg.): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 29–45.

⁹⁵ Mehr zu diesem Thema siehe: Prediger, Susanne et al. (2015): *Design research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges*. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM) 47 (6). 877–891.

werden“ (Kurtz 2001: 68; ebd.) in der wiederholten Umsetzung im Unterricht und sukzessive Verallgemeinerung zu einer immer fundierteren Theorie entwickelt (vgl. ebd.: 240 f.). Im Gestaltungsprozess der Theorie liegt der Fokus nicht auf der Überprüfung bestehender Theorien, sondern auf dem Bewirken eines Erkenntniszuwachses im Bereich des Lernens und Lehrens (vgl. ebd.: 241). Kurtz verweist (in Abgrenzung zur Aktionsforschung) auf die Notwendigkeit, „die Reflexionsmodi von Theorie und Praxis deutlich zu unterscheiden, jedoch ohne sie dabei als hierarchisch[,] sondern vielmehr als komplementär zu betrachten“ (vgl. Kurtz 2001: 70; ebd.).

6.2 Hintergrund der Konzeption des Unterrichtsdesigns

Das in der vorliegenden Forschungsarbeit erkannte Problem der Bildungspraxis stellt sich als die fehlende Berücksichtigung der bedeutsamen Rolle der Emotionen im Sprachlernprozess bzw. in der fremd-/zweitsprachlichen Handlung erwachsener Lernender dar. Das mangelnde emotionale Bewusstsein der Lernenden sowie ihre mangelnde emotionale Beteiligung im Lernprozess sollen im Rahmen des Unterrichtsdesigns mit der IÜuS-Lehrmethode durch interaktives Handeln behoben werden.

Das übergeordnete Ziel der IÜuS-Lehrmethode im DaF-/DaZ-Unterricht für erwachsene Lernende ist, die Fremd-/Zweitsprache in der sprachlichen Grundstufe nicht nur wie einen Lernstoff zu behandeln, sondern auch als ein einsetzbares Kommunikationsinstrument. Zur Analyse der Lernwirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode fokussiert sich die Forschungsarbeit auf die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes aus der akademischen und affektiven Perspektive. Im Hinblick auf das akademische Lern-Selbstkonzept beschäftigt sich die Untersuchung mit der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen sowie Lernstrategien und im Hinblick auf das affektive Lern-Selbstkonzept mit den Aspekten der Emotionalität im Lernprozess. Die Gesamtanalyse der qualitativen und quantitativen Daten der vorliegenden Forschungsarbeit begann nach dem Abschluss der Datenerhebung.

Orientiert am pädagogisch-psychologischen Konzept Scaffolding, in dem der Lernprozess durch die Bereitstellung von ersten Hilfestellungen und Denkanstößen unterstützt wird, werden in der Lehrmethode mit IÜuS keine kompletten Handlungsmuster angeboten (z. B. keine vorgearbeiteten Dialogmuster, sondern nur Handlungsimpulse durch Themenimpulse und dazu passende Redemittel), um die Lern- bzw. die interaktiven Improvisationssituationen von den lernenden Subjekten mitgestalten zu lassen. Im Laufe des Lernprozesses wird darauf geachtet, wann bestimmte Teilaufgaben von den Lernenden eigenständig durchgeführt werden können, um das sogenannte ‚Gerüst‘ schrittweise abzubauen.

Wie bereits im Kapitel vier diskutiert, stellt die vorliegende Forschungsarbeit die Improvisation als eine menschliche Handlungskompetenz⁹⁶ vor. Der Begriff *Kompetenz* wird dementsprechend im lernpsychologischen Sinne als „die Anwendung von Wissen und

⁹⁶ Im Angebot der theatralischen Aktivitäten in der vorliegenden Arbeit wird kein zusätzliches Programm außerhalb des Deutschunterrichts adressiert, welches als sprachfördernde Freizeitaktivität angesehen wird. Der Begriff Theater bzw. Improvisationstheater spricht *nicht* diejenigen an, die ein besonderes Interesse am oder ein Talent im Schauspiel haben, sondern wird als ein ästhetisches didaktisches Medium verstanden, das flexibel gestaltet, am jeweiligen Lernziel angepasst und zur Förderung der Improvisationskompetenz in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch eingesetzt werden kann.

Können in weitgehend unvorhergesehenen Situationen“ (Nodari 2002: 10) verstanden.⁹⁷ Die vorliegende Forschungsarbeit plädiert dafür, dass die Improvisation, genau wie die Sprache selbst, eine Fertigkeit ist. Die *Fertigkeit* definiert sich aus psycho-linguistischer Sicht als „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen“ (Butzkamm: 74) und wird als verwandt mit der *Tätigkeit* betrachtet. Das Können des Improvisierens entwickelt sich im Verlauf der IÜuS-Zyklen, indem die Iteration der Improvisationssequenzen und kontinuierliche Förderung der sprachlichen Handlung zur Etablierung der Gestaltungsregeln der IÜuS, Förderung der Lerndynamik sowie dem Abbau der Handlungshemmungen führt.

Die IÜuS-Lehrmethode wurde zyklisch (in sechs Zyklen), adaptiv und multimodal (fremd-/zweitsprachliche Kommunikationsmodalität durch Verbalität, Para- und Nonverbalität) konzipiert und in das Unterrichtsdesign integriert sowie eingesetzt. Der Inhalt der IÜuS-Zyklen wird an der jeweiligen Lernlektion, ihren Lernzielen, der Unterrichtsthematik und -situation sowie am sprachlichen Niveau der Lernenden angepasst (siehe Kapitel 6.8: Inhalte der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle), obwohl die Designprinzipien der IÜuS-Lehrmethode in Verlauf der sechs Zyklen unverändert bleiben.⁹⁸

Mit dem IÜuS-Unterrichtsdesign wird der Versuch unternommen, einerseits die Individuen – mit ihren vielfältigen Lern-, Kultur- und Sprach(lern)biografien – in die sprachliche Handlung im Unterricht einzubeziehen und andererseits ihr selbstbestimmtes Lernen zu verstärken. Für die Selbstbestimmung des eigenen Lernprozesses ist es eine Voraussetzung, die sprachlichen Lernaktivitäten im Unterricht als sinnvoll wahrzunehmen. Die Akzeptanz der Sinnhaftigkeit der IÜuS übt dementsprechend einen Einfluss auf die Entwicklung des Lern-Selbstkonzeptes der handelnden Sprachlernenden in den simulierten Improvisationssituationen aus. Wie in jeder Kommunikationssituation benötigen die Lernenden auch bei der IÜuS-Lehrmethode ausreichend Zeit, um sich mit dem fremd-/zweitsprachlichen Handlungsrahmen, ihrer eigenen Funktion in subjektiven, intersubjektiven und kooperativen Lerntätigkeiten vertraut zu machen. Daher wird im Unterrichtsdesign mit den IÜuS den Lernenden ein flexibler Erkenntnisraum geboten, damit sie ihren sprachlichen Bedarf erkennen bzw. ihre sprachlichen Kompetenzen reflektieren sowie individuelle Lernstrategien entwickeln können. Um die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden im Alltag⁹⁹ einerseits und die Authentizität der Selbstwahrnehmung in den simulierten Situationen andererseits zu fördern, lassen sich alltagsbezogene Themen in die IÜuS integrieren. Hintergrund ist die Bestrebung, die Lern- und Handlungsmotivation dahingehend zu verstärken und entsprechend die Sinnhaftigkeit der IÜuS gewährleisten zu können. Aus didaktischer Sicht ist der Alltagsbezug eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes:

⁹⁷ In der Lernpsychologie wird zwischen *Wissen*, *Können* und *Kompetenz* unterschieden. Wissen bezieht sich auf die Informationen, die im Gehirn gespeichert sind und abgerufen werden können, z. B. Wissen um Wörter. Können wird als die Umsetzung von Wissen in routinemäßige Handlungen bezeichnet. Unter Kompetenzen wird die Anwendung von Wissen und Können in weitgehend unvorhergesehenen Situationen verstanden (vgl. Nodari 2002: 9–10).

⁹⁸ Sie könnten zwar für die Entwicklung des Unterrichtsdesign der IÜuS-Lehrmethode in einem weiteren Einsatzzyklus (bspw. in einem folgenden Deutschkurs) angewendet werden. Dies ist jedoch nicht das Ziel der Forschungsarbeit.

⁹⁹ Hinsichtlich des handlungsorientierten Lernens wurde die Relevanz des Alltagsbezugs von den Probanden im Rahmen der Lerntagebücher und der Interviews mehrfach reflektiert. Einige hatten sich zum Ziel gesetzt, die Fremd-/Zweitsprache für ihren Alltagsbedarf zu erwerben und reflektierten für sie wichtige Aspekte. Andere kamen zu der Erkenntnis, dass die Anwendung der im Unterricht erlernten alltagsbezogenen Themen im realen Leben zum besseren Lernen dieser führt.

Jeder Fremdsprachenunterricht muss das Ziel haben, auch auf die Kommunikation außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Das geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft genau das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun. Dies ist zum grundlegenden Standard des Fremdsprachenunterrichts und inzwischen auch vieler Tests weltweit geworden. (Funk et al. 2014: 12)

Außer der Sinnhaftigkeit der IÜuS müssen diese auch in einem engen Zusammenhang mit dem Gesamtunterrichtskonzept stehen, indem die Improvisationssequenzen thematisch sowie inhaltlich aufeinander bzw. auf den weiteren Unterrichtsbestandteilen aufgebaut werden.

6.3 Konzeptionsrahmen des IÜuS-Unterrichtsdesigns

Abgesehen von Unterschieden in der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit und des DR-Ansatzes bilden die fünf Komponenten des Bremer DR-Modells eine gute Orientierung zur Schilderung der Bausteine des Unterrichtsdesigns der vorliegenden Arbeit. Im Hinblick auf die individuellen fachbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden (Nano-Ebene im Bremer DR-Ansatz) und die Interaktionen im Klassenraum innerhalb des fachbezogenen Lehr-/Lernarrangements (Mikro-Ebene) in diesem Modell werden die fünf Kernbereiche folgendermaßen beschrieben:

Ausgehend von einem *Design-Kontext* findet in einer *Design-Konzeption* mit anschließender *Design-Erprobung* eine Entwicklung des *Design-Gegenstandes* statt, um letztlich zu einer *Design-Theorie* zu gelangen. Diese Bereiche sind innerhalb eines Forschungsdurchgangs nicht notwendig chronologisch zu verfolgen, sondern greifen in der Regel ineinander. In iterativen Forschungszyklen werden sie zunehmend verfeinert und konkretisiert. (Peters/Roviró 2017: 26)

Angelehnt an den o. g. fünf Kernbereichen des Bremer DR-Modells wird im Folgenden das Unterrichtsdesign der vorliegenden Arbeit ausgeführt.

6.3.1 Design-Kontext

Der Design-Kontext soll konkret aufbereitet und untersucht werden, um geeignete Lehr-/Lernarrangements generieren zu können (vgl. Peters/Roviró 2017: 27). Bei der Generierung des Lehr-/Lernarrangements im Rahmen der Forschungsarbeit sind die Kontexte, in denen das Lehr-/Lernarrangement eingebettet ist, aus verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen:

Didaktische Aspekte im Unterricht

Das Lehr-/Lernarrangement orientiert sich an den vermittelten Themen sowie der inhaltlichen Progression des verwendeten Lehrwerks und wendet die themenbezogenen Elemente aus dem Lehrbuch als Grundlage für die Design-Konzeption an. Die integrierten Designprinzipien im Design-Kontext beeinflussen den sprachlichen Stand der Lernenden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Die visuellen Zusatzmaterialien des Lehrwerks werden als Hilfsmittel bei der Durchführung des Design-

Gegenstandes IÜuS eingesetzt. Im Mittelpunkt des Unterrichtsdesigns werden die konkreten Lernprozesse in Bezug auf den Lerngegenstand (Materialien) in einem kontinuierlichen Prozess untersucht. Dabei wird sich an der Wirksamkeitsfrage orientiert, was in der Designkonzeption funktioniert und was nicht. Das Ziel ist, die improvisatorische Interaktion im Rahmen der Spiele sowie Übungen orientiert am Lehrbuch zu gestalten. Dazu wurde das Lehrwerk *Menschen A2.1* ausgewählt, da die kommunikativen Aspekte sowie die Struktur des Buches Anknüpfungspunkte für den Einsatz der interaktiven Methoden anboten. Da die untersuchte Methode in einem realen Unterricht bzw. in einer gängigen Kursform eingesetzt und erforscht wurde, durften die Normalitäten dieser gängigen Kursform, wie z. B. Vermittlung grammatischer Regeln, Erklärung grammatischer Fragen, Textbearbeitung, Üben des Hörverstehens, verschiedene Sozialformen etc. nicht ausgeschlossen werden. Zu diesen Normalitäten gehören auch die Lerngewohnheiten der Lernenden bspw. im Umgang mit den Lehrmaterialien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Sprachtraining, Arbeitsblätter, etc.). Diese Gewohnheiten führen zu einem Sicherheits- und Vertrauensgefühl im Unterricht und werden von der Mehrheit der Lernenden für wichtig gehalten. Die Probanden sind Studierende, die studienbezogene und berufliche Ziele verfolgen und als erwachsene Lernende an systematische und strukturierte Lern-Modelle gewöhnt sind.

Unterrichtskontext

Ein Punkt, der im gesamten Lehr-/Lernarrangement berücksichtigt werden musste, war der Zeitfaktor. Wie viel Zeit war insgesamt für den Kurs, für jedes Thema, für jede Lektion und für interaktive Sequenzen vorhanden? Welches Lernziel war im Unterrichtskontext realisierbar? Welche Lern(teil)ziele konnten durch die IÜuS erreicht werden? Die Themengrundlage für die IÜuS bilden entweder alltägliche Situationen (wie z. B. Arztbesuch oder Umzug) oder Themen aus dem beruflichen Leben (wie Gründung einer Firma, Bewerbung und Arbeitsbedingungen) oder auch Themen der Landeskunde (wie z. B. die Geschichte der Entwicklung der Autoindustrie in Deutschland). Mittlerweile wurden in den letzten Jahren zahlreiche Unterrichtsmaterialien für DaF/DaZ entwickelt, die eine verlässliche Grundlage für den Fremdsprachunterricht anbieten. Diese können mit zusätzlichen Lernmedien ergänzt werden. Die bearbeiteten Themen in den Probekursen der vorliegenden Forschungsarbeit wurden von den Autor*innen des Lehrwerks *Menschen* konzipiert und gezielt für jugendliche und erwachsene Lernende zusammengestellt. Dabei haben die Improvisationssequenzen (laut Anmerkungen der Lernenden) nicht nur als eine ergänzende interaktive Unterrichtsmethode ihre Wirksamkeit bestätigt, sondern auch die Förderung der kommunikativen Kompetenzen ermöglicht, die im Lehrbuch nicht ausreichend berücksichtigt wurden. In den evaluierten Probekursen wurden im Sommerkurs 2017 insgesamt 80 Unterrichtseinheiten und im Herbstkurs 2017 insgesamt 70 Unterrichtseinheiten angeboten. Folgende Tabellen zeigen den Umfang sowie die Aufteilung der Improvisationssequenzen im Kursplan der beiden Kurse:

Übersicht des Kursplans des Sommerkurses 2017

Unterrichtseinheiten (UE): 80
 Zeitraum: 03.08.2017–09.08.2017
 Kurszeit: 09:00–10:30 Uhr/10:50–12:20 Uhr/in der zweiten
 Kurswoche zusätzlich 12:40–13:25 Uhr
 Lehrwerk: Menschen A2.1/12 Lektionen

Tab. 7: Kursplan des Sommerkurses 2017

	Woche 1		Woche 2		Woche 3		Woche 4		Woche 5		
MO			5 UE 07.08.	Lek. 2 Lek. 2 Lek. 3	4 UE 14.08.	Lek. 6 Lek. 6	4 UE 21.08.	Lek. 9 Lek. 9	4 UE 28.08.	Kursreflexion	
DI			5 UE 08.08.	Lek. 3 Lek. 3 Lek. 3	4 UE 15.08.	Lek. 6 Lek. 7	4 UE 22.08.	Lek. 10 Lek. 10	IÜuS-Zyklus 4 9:00–10:00 Uhr	4 UE 29.08.	Länder- Präsentation
MI			5 UE 09.08.	Lek. 4 Lek. 4 Lek. 4	4 UE 16.08.	Lek. 7 Lek. 7	4 UE 23.08.	Lek. 10 Lek. 11	IÜuS-Zyklus 5 11:00–12:00 Uhr		
DO	4 UE 03.08.	Lek. 1 Lek. 1	5 UE 10.08.	Lek. 4/5 Lek. 5 Lek. 5	4 UE 17.08.	Lek. 8 Lek. 8	IÜuS-Zyklus 2 9:00–10:00 Uhr	4 UE 24.08.	Lek. 11 Lek. 12	IÜuS-Zyklus 6 11:30–12:30 Uhr	
FR	4 UE 04.08.	Lek. 1 Lek. 2	5 UE 11.08.	Lek. 5 Lek. 6 Lek. 6	4 UE 18.08.	Lek. 8 Lek. 9	IÜuS-Zyklus 3 11–12 Uhr	4 UE 25.08.	Lek. 12 Lek. 12/Test		

Einsatz der IÜuS, jeweils im Umfang von 90 Minuten
 IÜuS 03.08. Improvisationsübungen und -spiele
 Datum des Unterrichtstages im August 2017: 03.08.2017
 UE Unterrichtseinheit (à 45 Minuten)
 Lek. unterrichtete Lektion jeweils in 90 Minuten

Übersicht des Kursplans des Herbstkurses 2017

Unterrichtseinheiten (UE): 70
 Zeitraum: 19.09.2017–13.10.2017
 Kurszeit: 09:30–11:00 Uhr/11:30–13:00 Uhr
 Lehrwerk: Menschen A2.1/12 Lektionen

Tab. 8: Kursplan des Herbstkurses 2017

	Woche 1		Woche 2		Woche 3		Woche 4			
MO			4 UE 25.09.	Lek. 3 Lek. 3	4 UE 02.10.	Lek. 6 Lek. 6	4 UE 09.10.	Lek. 9/10 Lek. 10		
DI	6 UE 19.09.	Einführung Lek. 1 Lek. 1	4 UE 26.09.	Lek. 4 Lek. 4	IÜuS-Zyklus 3 9:30–10:30 Uhr		4 UE 10.10.	Lek. 10/11 Lek. 11		
MI	4 UE 20.09.	Lek. 1 Lek. 1	4 UE 27.09.	Lek. 4 Lek. 5	IÜuS-Zyklus 4 12:00–13:00 Uhr	4 UE 04.10.	Lek. 6/8 Lek. 8	IÜuS-Zyklus 6 10:00–11:00 Uhr	4 UE 11.10.	Lek. 11/12 Lek. 12
DO	4 UE 21.09.	Lek. 2 Lek. 2	IÜuS-Zyklus 1 10:00–11:00 Uhr	4 UE 28.09.	Lek. 5 Lek. 5/7	IÜuS-Zyklus 5 12:00–13:00 Uhr			4 UE 12.10.	Lek. 12 Test
FR	4 UE 22.09.	Lek. 2 Lek. 3	IÜuS-Zyklus 2 11:30–12:30 Uhr	4 UE 29.09.	Lek. 7 Lek. 7		4 UE 06.10.	Lek. 8/9 Lek. 9	4 UE 13.10.	Reflexion Evaluation

Einsatz der IÜuS, jeweils im Umfang von 90 Minuten
 IÜuS 19.09. Improvisationsübungen und -spiele
 Datum des Unterrichtstages im September/Oktober 2017: 19.09.2017
 UE Unterrichtseinheit (à 45 Minuten)
 Lek. unterrichtete Lektion jeweils in 90 Minuten

Zyklen und Iterationen

Die sinnvolle Etablierung des Lehr-/Lernarrangements bzw. eine sinnvolle Aufteilung der Improvisationssequenzen im Ablauf des Kurses können dazu beitragen, zielführende Forschungszyklen zu generieren. Um trotz des beschränkten Zeitraums des Kurses die Kontinuität im Einsatz der Design-Konzeption beizubehalten, ist ein zyklischer Einsatz des Design-Gegenstandes IÜuS erforderlich. Die Zyklen, die im Unterrichtsdesign integriert sind, orientieren sich an zwei groben Konzeptionen: die Kurshälfte mit und die Kurshälfte ohne improvisierende Interaktion (IÜuS). Jede Kurshälfte besteht aus sechs Lektionen. Die Kurshälfte mit improvisierender Interaktion gestaltet sich iterativ in sechs Zyklen/Sequenzen. Jeder Zyklus wird zur Einführung und Präsentation der Thematik einer Lektion eingesetzt und besteht aus drei Etappen (siehe Kapitel 6.4: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign). In diesen Zyklen ist das Ziel, zuerst den Lernenden Mut zu machen, ihre (Vor-) Kenntnisse und Vorstellungen zum jeweiligen Thema zum Ausdruck zu bringen. Für eine didaktikorientierte Rekonstruktion des Lerngegenstands im Rahmen des DR werden fachliche Strukturen bzw. Lehrinhalte mit dem Vorwissen und den Vorstellungen der Lernenden in Verbindung gebracht.

Was unter Vorwissen im Fremdsprachenunterricht verstanden wird, ist stark mit dem Wortschatzwissen verbunden. Obwohl ein umfangreicher Wortschatz wichtig ist, um sich korrekt und vollständig artikulieren zu können, reicht er jedoch allein nicht aus, um eine aktive Kommunikation zu gewährleisten. Der fehlende Wortschatz könnte insbesondere in der fremdsprachlichen Kommunikationssituation zu Hindernissen führen, weil dieser (bei Lernenden) meist als fehlende Kompetenz interpretiert wird. Diese fehlende Kompetenz hängt allerdings von den Selbstwahrnehmungen der Lernenden, ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, Sprachhaltung, ihrem Anspruch sowie der Kommunikationssituation (Geschwindigkeit, Thema und Atmosphäre der Kommunikation) ab. Ein Gedanke, der ausgedrückt werden soll, wird im Inneren in der Herkunftssprache als Trägersprache¹⁰⁰ formuliert (impliziter Inhalt). In der Fremdsprache wird er meist bei erwachsenden Lernenden *umformuliert* bzw. in die *Form* der Fremd-/Zweitsprache übertragen (siehe Kapitel 3.4.2: Trägerfunktion der Herkunfts- und Fremd-/Zweitsprache). In diesem Übertragungsprozess entsteht häufig eine Diskrepanz zwischen dem sprachlichen *Inhalt* und der sprachlichen *Form*. In den ersten Lernphasen der Fremdsprache kann der Gedanke nicht vollständig, so wie es in der Trägersprache möglich ist, zum Ausdruck gebracht werden. Diese Unvollständigkeit des Kommunikationsinstruments (Fremd-/Zweitsprache) stellt die erwachsenen Lernenden vor eine enorme persönliche Herausforderung. Wie diese wahrgenommen wird, ist für den Umgang damit entscheidend. Je mehr sich die Lernenden im Vordergrund auf das fehlende Wissen (bspw. fehlende Wörter oder Grammatik) konzentrieren, desto mehr bleibt das vorhandene Wissen unbeachtet. Eine zielführende Lösung wird durch die IÜuS ermöglicht. Diese haben die Funktion eines multimodalen Motivators, der das vorhandene (implizite) Wissen in Handlung extravertiert und die genannten Inhalt-Form-Diskrepanzen reduziert. Durch Handlung mit dem vorhandenen Wissen wird dies im Gehirn vertieft, strukturiert und abgearbeitet. Das Gefühl, etwas (dazu-)gelernt zu haben, steigert die intrinsische Lernmotivation und lässt die negativen Emotionen ein Stück ins

¹⁰⁰ Die Trägersprache definiert sich als die Sprache, in der die Menschen sozialisiert sind und mit der sie sich identifizieren.

Positive rücken. In der Folge kann mit einem freien Kopf auf das zu erwerbende Wissen zugegangen werden.

Das Verhältnis zwischen Sprache und Kommunikation wird im untersuchten Unterrichtsdesign wechselseitig dargestellt und gefördert. D. h., dass die Fremd-/ Zweitsprache nicht nur *zwecks* der Kommunikation gelernt wird, sondern auch *mittels* der Kommunikation. Wie umfangreich die Kommunikation auf der sprachlichen Grundstufe (A1–A2) gelingen kann, ist an dieser Stelle nicht die entscheidende Frage. Sowohl die Beteiligung an als auch die Beobachtung der Kommunikationssituation im Unterricht lösen Lerneffekte aus. Wichtig ist, dass die Lernenden (auf den niedrigen sprachlichen Stufen) sich ein realistisches Bild vom Lernprozess schaffen, das nachhaltiges und aktives Lernen fördert. Der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache ist zwar das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, darf aber nicht wegen der hohen Erwartungen der Lernenden als ein unrealisierbares Ziel angenommen werden.

Die Beobachtung der Lerngruppen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit weist darauf hin, dass die Lernenden, die sich mit ihrem vorhandenen Wissen in der Fremdsprache zurechtfinden, eine aktive Teilnahme und positive Ausstrahlung im Unterricht zeigen, im Vergleich/Gegensatz zu denjenigen, die ihre Aufmerksamkeit (bewusst oder unbewusst) auf ihr fehlendes Wissen lenken. So bleiben die Kommunikationskompetenzen, die meist vorhanden sind, versteckt und können aufgrund der psychischen Hemmungen (Angst, Scheu, etc.) nicht entfaltet werden. Zur Kompetenzentfaltung können die Kontinuität und eine herausfordernde Lehr-/Lernmethode hilfreich sein. In den Gesamtzyklen der Forschung werden die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und die Entwicklung der Selbstwirksamkeit parallel zueinander unterstützt. Wie diese zu beobachten sind, wird im Erhebungsdesign beschrieben.

Rollen und Funktionen der Lehrperson und der Lernenden

Im Design-Kontext der vorliegenden Arbeit übernimmt die Lehrperson einerseits die Funktion einer sogenannten ‚Sprachvermittlerin‘ bzw. Vermittlerin ihres Struktursystems und andererseits die Rolle einer Lehr-/Lernkoordinatorin. Diese Funktionen sind in den Situationen des Standardunterrichts und der interaktiven Spielsequenzen im ständigen Wechsel. In den IÜuS, in denen die Lernenden mit unbekanntem Wörtern bzw. Ausdrücken konfrontiert werden, hat die Lehrperson eine einführende Funktion, insbesondere in den ersten IÜuS-Zyklen. Diese einleitende Rolle der Lehrperson kann im Laufe des Kurses limitiert werden, da die Lernenden durch die Wiederholung der Improvisationssequenzen sich ein Gesamtbild über die Struktur und Rahmenbedingungen dieser sowie ihre eigenen Rollen/Funktionen verschaffen können. Das Anliegen des Design-Gegenstand IÜuS ist in erster Linie, den Lernenden ihre Rollen bzw. *Funktionen* im eigenen Lernprozess bewusster zu machen und nicht ihre – von der Lehrperson oder vom Unterricht definierten/diktieren – Aufgaben. Für einen Perspektivwechsel der Funktion der Lernenden sollte die Funktion der Lehrperson auch entsprechend adaptiert werden. Daher kommt es oft vor, dass die Lehrperson als Mitspielende auftritt, in das Spiel einführt und Impulse gibt, um das Spiel am Laufen zu halten. Normalerweise sind die Lernenden unterschiedlich schnell beim Denken, der Anpassung und dem Handeln in der (neuen und spontanen) Spielsituation. Wichtig ist, dass jeder/jede mindestens einmal in die Spielrunde kommt und eine Rolle übernimmt. Diese wird jedoch nicht mit Zwang und Druck durchgeführt, sondern die eigendynamische Aktivität und freiwillige Teilnahme der Lernenden werden gefördert. Die

Aufgabe der Lehrperson ist es, während der Spielsequenzen auf die ausgeglichene Teilnahme der Lernenden zu achten und alle zum Mitgestalten zu animieren. Dabei ist das Einschätzen des emotionalen Hintergrunds der Lernenden insbesondere in mehrkulturellen Unterrichtsgruppen wichtig und erfordert eine gewisse Sensibilität der Lehrperson.

Auch die Lernenden können im Unterricht unterschiedliche Rollen und Funktionen übernehmen. Sie erleben in den IÜuS, dass sie ohne (Kontrolle der) Lehrkraft den Spielprozess durch ihre Ideen und Impulse sowie ihre Aktion und Handlung beeinflussen können. Die Entwicklung der Wirksamkeit der Lernenden im Unterricht hängt von vielseitigen Aspekten ab, wie bspw. von der Kontinuität im Einsatz der Unterrichtsmethode, den Lerngewohnheiten sowie der Tagesform der Lernenden und teilweise auch von den angebotenen Themen. Genauso wie bei körperlichen Aktivitäten (Sport, Tanz etc.) spielt die Tagesform (Wetter, Umfeld, Gesundheit, etc.) bei der Tages-Lernmotivation sowie dem Lernerfolg eine wichtige Rolle. Das Wohlfühlen im Unterricht unterstützt die Qualität des Lernens. Daher können die Flexibilität und Dynamik der Spiele einen guten Gestaltungsraum anbieten, um durch die Bewegung die Tagesform positiv zu beeinflussen. Ein (spontaner) Methodenwechsel kann aus diesem Grund eine positive Auswirkung darauf haben, sich im Unterricht neu zu orientieren.

Im Rahmen des Design-Kontexts der vorliegenden Forschungsarbeit wurden in den Unterrichtsabschnitten, in denen keine Improvisationssequenzen stattfanden, trotzdem andersartige interaktive Methoden als die IÜuS eingesetzt; wie z. B. gemeinsame Schreibübungen, gemeinsame Präsentation eines Dialoges (Rollenspiele), Gruppen-Kartenspiele, gegenseitige Textkorrekturen, gemeinsame Lösung der Grammatik- und lexikalischen Übungen. Auf dieser Basis findet der Wechsel der unterschiedlichen Funktionen und Rollen der Lernenden nicht nur in Bezug auf die IÜuS-Methode, sondern auch im gesamten Kursverlauf statt.

6.3.2 Design-Konzeption

Die Design-Konzeption besteht aus Design-Prinzipien, die von Hypothesen und Forschungsfragen ausgehen. Diese Prinzipien dienen dazu, eine Brücke zwischen dem Design-Kontext und dem Lehr-/Lernarrangement zu schlagen bzw. zu präzisieren (vgl. Peters/Roviró 2017: 28). Die Design-Konzeption betrifft die Erkenntnis- und Handlungsprinzipien, die an Theorien gebunden sind und sich auf den Design-Gegenstand beziehen und dadurch die Entwicklung des Lehr-/Lernarrangements in den Strukturen des Design-Kontextes ermöglichen. Diese Prinzipien werden im Unterrichtsdesign konkretisiert und angewendet (vgl. Hußmann et al. 2013: 26¹⁰¹; vgl. Peters/Roviró 2017: 28). Design-Prinzipien bilden wichtige Orientierungspunkte für das Design. Ihre gegenstandsspezifische Konkretisierung erfordert Kreativität, Ideen und Entscheidungen und nicht reine Deduktionen aus der Theorie (vgl. Prediger et al. 2012¹⁰²: 454; vgl. Peters/Roviró 2017: 28).

¹⁰¹ Mehr zu diesem Thema siehe: Hußmann, Stephan et al. (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign - Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann Verlag, 25–42.

¹⁰² Prediger, Susanne et al. (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *MNU - Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (8). 452–457.

In der Design-Konzeption der vorliegenden Arbeit sind die in der Forschungsfrage thematisierten Schwerpunkte der Veränderung des affektiven und kognitiven Lern-Selbstkonzeptes durch Interaktion und Improvisation in einen passenden Unterrichtsraum integriert. Beruhend auf der analytischen Theorietriangulation entwickelt die vorliegende Arbeit ein *Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign*, das im Kapitel 6.4 umfangreich beschrieben wird. Ziel ist es, durch die untersuchte IÜuS-Lehrmethode sowohl rezeptive als auch produktive Sprachkompetenzen im Lernprozess zu fördern. Im Kontext der IÜuS wird die Aktivierung der Emotionen unterstützt.

6.3.3 Design-Erprobung

Hierzu wird nach Peters/Roviró (2017) das entwickelte Unterrichtsdesign umgesetzt und die Lehr-/Lernprozesse in ihrem Verlauf und anhand der entstandenen Ergebnisse analysiert (vgl. Peters/Roviró 2017: 28).

Um die festgelegten Hypothesen zu überprüfen und die Forschungsfragen zu beantworten, ist es ggf. zunächst sinnvoll, eine überschaubare Anzahl von Lernenden in einem Laborsetting in ihren Handlungen und der Generierung von Schülerartefakten zu beobachten und zu befragen. (Zwetzschler/Prediger 2013¹⁰³: 146; ebd.: 28)

Für die Entwicklung des Unterrichtsdesigns im DR-Ansatz werden zunächst zwingend theoriegeleitete Unterrichtsentwürfe entwickelt, „indem der Lerngegenstand fundiert spezifiziert und fachlich strukturiert wird, und darüber hinaus der spezifische Anwendungskontext zu berücksichtigen ist“ (vgl. Hußmann et al. 2013: 26; Grünewald et al. 2014: 241). Im ursprünglichen Konzept des DR-Ansatzes erfordern die gewonnenen Erkenntnisse in einem zweiten Zyklus, durch eine Design-Erprobung ggf. nicht mehr in einem Labor-, sondern Klassenraumsetting, die Weiterentwicklung des Lehr-/Lernarrangements, das zu einer Aktualisierung der Analyseergebnisse führt (vgl. Peters/Roviró 2017: 29).

Die Erprobung des Designs stellt sich in der vorliegenden Arbeit in der Analyse der subjektiven Perspektiven der Lernenden bzgl. des Lernprozesses im Rahmen des Unterrichtsdesigns mit der IÜuS-Lehrmethode dar. Im Unterrichtsdesign bauen die Lernschritte in einer Konsekutivität aufeinander auf und die aus subjektiver Perspektive (individuellen) Lernwege werden entwickelt, antizipiert und konstruiert. Ein Laborsetting kommt in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht in Frage, da es dem Forschungsziel, das eine *authentische* Lehr-/Lernsituation erfordert, nicht förderlich ist. Auf der Ebene des Design-Gegenstandes IÜuS werden die Anpassung und Spezifizierung der Spiele an die lexikalischen und thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Lektionen umgesetzt. Die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes in der Erprobungsphase findet auf der Ebene der entwickelten lokalen (induktiven und abduktiven) Erkenntnisse durch Analyse der Wahrnehmungen der Lernenden statt, die mit den Elementen der Lehrmethode durch IÜuS verknüpft werden.¹⁰⁴ Hintergrund ist, dass nicht die Optimierung des Unterrichtsdesign

¹⁰³ Mehr zu diesem Thema siehe: Zwetzschler, L. & Prediger, S. (2013): Der lange Weg zum Herstellen von Beziehungen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Gleichwertigkeit algebraischer Terme. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann Verlag, 141–156.

¹⁰⁴ Die Datenerhebung wird täglich bzw. zu jedem IÜuS-Zyklus selbstständig durchgeführt und die Entwicklung des Forschungsgegenstandes Lern-Selbstkonzeptes wird im gesamten Kurs mit dem Fokus der Wirksamkeit der IÜuS (in sechs Zyklen) untersucht.

erforscht wird, sondern die Optimierung der individuellen Wahrnehmung des Unterrichtsdesigns.

6.3.4 Design-Gegenstand

Der Design-Gegenstand wird im Dortmunder Modell als Lerngegenstand bezeichnet und durch die „gegenstandsübergreifenden Bildungsziele und gegenstandsspezifischen Lernziele“ (Prediger et al. 2012: 454)¹⁰⁵ in ihrem Bezug auf die konkrete Lehr-/Lernausgangslage spezifiziert und strukturiert. D. h., dass die Problemlage anhand ausgewählter (fach-)didaktischer, fachwissenschaftlicher Theorien spezifiziert wird. Auf dieser Basis werden fachbezogene und überfachliche Ziele des Designs formuliert. Der Design-Gegenstand wird nach geeigneten Verknüpfungen zwischen den fachbezogenen Inhalten, ihren methodisch-didaktischen Begründungen und den individuellen Perspektiven der Lernenden konstruiert (vgl. Peters/Roviró 2017: 28).

Da das subjektorientierte Lernen im Rahmen des Lehr- und Lernarrangements der vorliegenden Forschungsarbeit ein zentrales Thema darstellt, plädiert die Arbeit für die Entwicklung der individuellen Lernstrategien und -verfahren beim Erwerb der Fremdsprache durch die Förderung der Selbstwirksamkeit der Lernenden. Diese wird in der vorliegenden Forschungsarbeit mittels der innovativen IÜuS-Lehrmethode durchgeführt, die die Elemente der Improvisation/des Improvisationstheaters im Rahmen des DaF-/DaZ-Unterrichts didaktisiert sowie in Form der Improvisationsübungen und -spiele im Unterricht einsetzt. In diesem Zusammenhang sind durch den Design-Gegenstand sowohl die fachbezogenen Ziele (Sprachlernentwicklung) als auch die überfachlichen Ziele (Förderung der Selbstwirksamkeit, sozialer und kommunikativer Kompetenzen) gesetzt und verfolgt.

6.3.5 Design-Theorie/Design-Erkenntnisse

Im DR-Ansatz sind zuerst Ziele festzulegen und dann die Prozesse der Forschung, des Unterrichtsdesigns, der Erhebung und der Theorieentwicklung zu beschreiben. Nach der Durchführung des Unterrichtsdesigns, das in iterativen Zyklen aufgebaut ist, entsteht eine „Konsolidierung der Erkenntnisse“ (Prediger et al. 2012: 452 f.; Peters/Roviró 2017: 26). Wenn sich durch die iterativen Unterrichtszyklen hinreichend Analyseergebnisse ergeben, wird die Design-Theorie formuliert. Diese kann zur Entwicklung des Lehr-/Lernarrangements führen, oder auch zur Entwicklung der lokalen Theorien, die eine Grundlage für weitere Design-Zyklen (Konzeption und Durchführung) oder DR-Projekte sein können (vgl. ebd.: 29).

Die Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit beruht auf einzelnen Lernfällen im Verlauf der IÜuS-Zyklen und lässt prozessorientierte Design-Erkenntnisse gewinnen. Aufgrund der inhaltlichen Anpassungen des Lehr-/Lernarrangements an den jeweiligen Lernlektionen, Themen und Inhalten ändern sich die Lehr-/Lernbedingungen bei der Umsetzung der IÜuS. Dementsprechend erfolgt die Gewinnung der Design-Erkenntnisse während des *Prozesses* der Forschung. Die Erkenntnisse beziehen sich auf die Lernwahrnehmungen, die sich im Lernprozess verändern bzw. entwickeln. Daher ist im Prozess der

¹⁰⁵ Prediger, Susanne et al. (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 65 (8). 452–457.

Erkenntnisgewinnung der Entwicklungsprozess des Forschungsgegenstandes Lern-Selbstkonzept integriert. Dieser Entwicklungsprozess hat einen Einfluss auf die Erkenntnisgewinnung und wird in die vorliegende Arbeit als *Analysemerkmal* einbezogen, jedoch nicht als *Analyseelement* normativ beschrieben. Die gewonnenen Erkenntnisse werden zum Schluss mit der Forschungsfrage sowie den Forschungsthese verknüpft, um diese verifizieren, falsifizieren oder relativieren zu können.

6.4 Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign

Die IÜuS-Sequenzen wurden in sechs Durchgängen im Rahmen der sechs von insgesamt zwölf Lektionen im Gesamtkurs integriert (siehe den Design-Kontext im Kapitel 6.3.1). Die IÜuS-Sequenzen, die auf der Progression der affektiven und kognitiven Lernaspekte basieren, werden in der Einführungs- und Präsentationsphase der jeweiligen Lehrbuch-Lektionen eingesetzt. Sie gliedern sich in drei Phasen: Die Improvisationsübungen finden in der ersten und zweiten Phase der IÜuS-Lehrmethode statt und die Improvisationsspiele in ihrer dritten Phase.

Im Hinblick auf das emotional-affektive Lern-Selbstkonzept des Forschungskonzeptes orientiert sich das IÜuS-Unterrichtsdesign an den drei von Kleinginna und Kleinginna (1981) definierten *situativen*, *kognitiven* und *expressiven* Emotionsstufen. Diese werden der Reihenfolge nach durch äußere Auslöser, Reize und Beachtungen sowie Ausdrucksreaktion angeregt (vgl. Schwarz-Friesel 2013: 47). Bei der emotionalen Interaktion im Lernprozess werden zuerst die situativen Anreize in der ersten Phase, dann die kognitionsfordernden Emotionen bzw. Darstellungsformen in der zweiten IÜuS-Phase und zum Schluss die expressiven Emotionen in der dritten Phase stimuliert.

Im Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign werden die drei Ebenen der emotionalen Anregung den drei Komponenten der Kognition sprachliche *Wahrnehmung*, *Einübung* und *Abruf der Informationen* (vgl. Rickheit 2010: 15) entgegengesetzt. Diese Komponenten beziehen sich auf die *rezeptiven*, *memorierenden* und *produktiven* Ebenen des kognitiven Prozesses. Die IÜuS decken in drei Phasen diese drei Ebenen der Emotion und Kognition ab. Dies wird im Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign in der folgenden Grafik gezeigt:

Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign

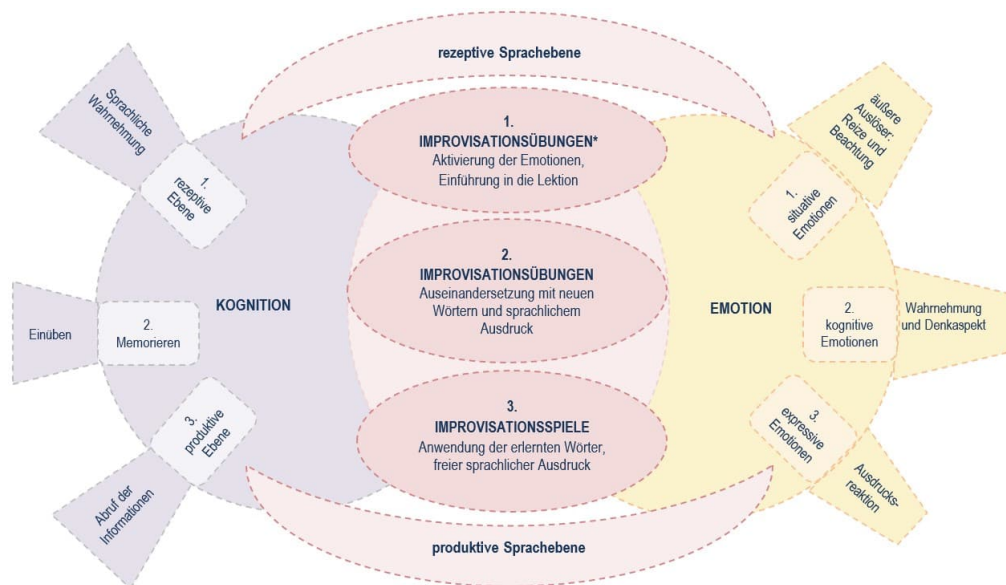


Abb. 8: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign

* Improvisation wird als eine adaptive situative Handlungskompetenz verstanden

Wie die Analyseaspekte des Forschungsgegenstandes Lern-Selbstkonzept auf das Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign übertragen werden, veranschaulicht die folgende Übersicht des Zusammenhangs der drei Phasen der IÜuS:

Tab. 9: IÜuS-Phasen und die Progression der affektiven und akademischen Lernaspekte

Phase der IÜuS-Sequenz:	1. Improvisationsübungen (para- und nonverbal)	2. Improvisationsübungen (para-, nonverbal und verbal)	3. Improvisationsspiele (verbal)
emotional-affektive Lernaspekte:	situative Emotionen durch äußere Auslöser, Reize	kognitive Emotionen durch Wahrnehmung und Denkaspekt	expressive Emotionen durch Ausdrucksreaktion
kognitiv-akademische Lernaspekte:	rezeptive Ebene der sprachlichen Wahrnehmung	Memorieren zur Einübung der sprachlichen Wahrnehmungen	produktive Ebene des Abrufens von Informationen

In der ersten *situativ-rezeptiven* Phase der IÜuS-Sequenz werden die Improvisationsübungen eingesetzt, die die situativen Emotionen – im Hinblick auf die affektiven Lernaspekte – anregen sowie die rezeptiven Aspekte der Kognition – im Hinblick auf die akademischen

Lernaspekte – fördern. Die Improvisationsübungen führen zum Einstieg in die IÜuS-Sequenz bzw. die jeweilige Unterrichtslektion ein. Dabei wird der situative Rahmen der jeweiligen Lektion simuliert und das Lektionsthema sowie der zugehörige Wortschatz präsentiert. Die Improvisationsübungen tragen dazu bei, das körperliche Bewusstsein zu unterstützen und sich als Lernende*r in der Rolle des handelnden Subjektes im Sprachunterricht zu finden. Sie regen die sprachlichen Vorkenntnisse und Darstellungsfantasien der Lernenden an.

Die darstellenden Übungen zu den Begrifflichkeiten der Emotionen in den ersten IÜuS-Zyklen lassen simulierte Emotionen in die simulierten Situationen der Improvisationsübungen einfließen. Ziel ist, die Lernenden mit den Begrifflichkeiten der Emotionen vertraut zu machen, die sie ebenso in den weiteren Phasen der IÜuS-Sequenz anwenden werden. In der ersten IÜuS-Phase wird der Lernwortschatz der jeweiligen Lektion überwiegend pantomimisch dargestellt. Die eingesetzten non- und paraverbalen Sprachmodalitäten der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation bspw. durch pantomimische Darstellungsformen erleichtern die Einbindung der Emotionalität in die Lerninhalte. Die Auseinandersetzung mit unbekanntem Wortschatz zielt auf die sprachliche Wahrnehmung bzw. die rezeptive Ebene der Kognition ab. Die eingesetzten Karteikarten fungieren als simulierte äußere Auslöser und Anreize zur Beteiligung der Emotionen in den simulierten Situationen.

Hinweis:

Bei der Untersuchung der Affektdimension des Lern-Selbstkonzeptes werden die authentischen emotionalen Wahrnehmungen der Lernenden bzgl. der Unterrichtsaktivitäten – durch IÜuS oder andere Methoden – analysiert. Hierzu lassen sich zwei Ebenen der Emotionalität im Lernen unterscheiden: In den IÜuS werden die simulierten Emotionen durch simulierte Auslöser angeregt. Diese simulierten Emotionen werden als Übung betrachtet und sie beziehen sich auf die Unterrichtsaktivität. Die authentischen Emotionen hingegen, die in den LTB-Einträgen angesprochen und reflektiert werden, bilden die emotionalen Wahrnehmungen der Individuen in Bezug auf ihre individuellen Lernaspekte, die in der Forschungsarbeit analysiert werden.

Die Improvisationsübungen in der zweiten *kognitiv-memorierenden* Phase der IÜuS-Sequenz fördern den Memorierungsprozess des in der ersten Phase präsentierten Lernwortschatzes durch das Einüben. Daher sind hier die kognitiv-produktiven Kompetenzen intensiver als in der ersten Phase beansprucht. Aufgabe der Lernenden ist es während dieser Phase, sinnhafte und kontextbezogene Sätze zu bilden. Die affektiven Lernaspekte der zweiten Phase umfassen auch kognitive Emotionen, die durch Wahrnehmung und Denkaspekte hervorgehoben werden (vgl. Schwarz-Friesel 2013: 47). Diese Phase wird als teils produktiv, teils rezeptiv verstanden.

Nach der Präsentation und Übung des Lernwortschatzes und dessen kontextbezogenen Bedeutungen wird dieser in der dritten *expressiv-produktiven* Phase der IÜuS-Sequenz in den Improvisationsspielen in narrativer Form angewendet. Das Ziel dieser IÜuS-Phase ist es, einen fließenden Übergang zwischen der kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalt und Bedeutung des Wortschatzes (produktive Ebene der Kognition) sowie den mündlichen Ausdruckskompetenzen zu schaffen. Hierzu sind die in den Improvisationsübungen erlernten Inhalte im Rahmen der situativen und themenbezogenen Erzählungen zu vertiefen, die mit emotionalen Ausdrucksreaktionen verbunden werden. Die Sprechaktivitäten in den simulierten Situationen initiieren und improvisieren die Lernenden selbst und gestalten diese freisprachlich. Der sprachliche Freiraum in der dritten IÜuS-Phase bietet die Möglichkeit, den expressiven Kompetenzen, den Gedanken und der Fantasie freien Lauf zu lassen. Die

selbstbestimmte sprachliche Handlung in den Improvisationsspielen dient der freiwilligen Umsetzung der erworbenen Kenntnisse sowie der Anregung der Handlungsmotivation bzw. Unterstützung der expressiven Emotionen. Durch den offenen Gestaltungsraum der Improvisationen werden die Lernenden dazu motiviert, ihre sprachlichen Kompetenzen sowie ihre gestalterische Kreativität in die IÜuS einzubeziehen.

Die durch die IÜuS präsentierten Inhalte werden in den weiteren Unterrichtssequenzen ergänzt und mittels weiterer Unterrichtsmethoden und -materialien ausgebaut. Eine Übersicht der inhaltlichen Verknüpfung der IÜuS-Sequenzen zu den jeweiligen Lernzielen der entsprechenden Lektionen beinhalten die Tabellen 12 bis 23.

6.5 Die IÜuS-bedingte Umorientierungen im Unterricht

Die IÜuS-Sequenzen veranlassen einige Umorientierungen im Unterricht. Diese beziehen sich auf verschiedene Aspekte des sprachlichen Lernens sowie der sprachlichen Handlung, die den Unterricht und das Lernen beeinflussen. Die didaktikspezifischen Merkmale dieser Umorientierung lassen sich wie folgt beschreiben:

a. Körperliche Lernhaltung im Unterricht

Die Lernenden werden während der IÜuS aus der starren Sitz-Haltung befreit. Durch eine körperlich flexiblere Lernhaltung (im Kreis stehen statt am Schreibtisch sitzen, durch den Raum frei gehen und sich bewegen) wird mehr Dynamik in den Unterricht eingebracht. Die Dynamik im Unterricht veranlasst kommunikationsfördernde Begegnungen unter den Lernenden, die mit Verknüpfung der didaktischen Aufgaben im vorliegenden Lehrkonzept ein Lernziel verfolgen:

Die einfachsten aber gleichwohl relativ wirksamen Maßnahmen zum Aufbau einer förderlichen Lernhaltung bestehen in operanten (shaping) Prozeduren, die das aufgaben- und unterrichtsbezogene Verhalten positiv verstärken. Innerhalb komplexerer Interventionsprogramme aus dem Bereich der kognitiven Verhaltensmodifikation liegen Trainingsprogramme zur Beeinflussung von Motivationsstrukturen vor. Diese Programme versuchen, ein positives (Begabungs[-])Selbstkonzept aufzubauen, förderliche Kausalattributionen auszubilden, realistische Zielsetzungen zu ermöglichen, positive Selbstbegründung (Stolz, Zufriedenheit, Freude über die eigene Leistung) auszubilden und Misserfolgserwartungen zu vermindern. (Stangl 2020)

Die operanten Prozeduren sind bei der Umorientierung der IÜuS-Sequenzen durch das Angebot eines Freiraums zur körperlichen Lernhaltung sowie durch die sprachliche Handlung des Assoziierens gegeben.

b. Kommunikationsmodalitäten im Unterricht

Durch die Förderung der Körperlichkeit in der sprachlichen Handlung während der IÜuS kann Raum zur Einbindung der non- sowie paraverbalen Elemente in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation geschaffen werden. Laut Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit können die Non- und Paraverbalitäten der Herkunftssprache, die in der Arbeit als

*Trägersprache*¹⁰⁶ bezeichnet wird (siehe Kapitel 3.4.2: Trägerfunktion der Herkunfts- und Fremd-/Zweitsprache), als eine Kommunikationsressource in die fremd-/zweitsprachliche Kommunikation einfließen und diese bereichern.

Unter Non- und Paraverbalität der Herkunftssprache sind die Gesten bzw. körper-sprachlichen Zeichen zu verstehen, die sprachlich und kulturell spezifisch sind und die gesprochene Sprache des jeweiligen sprachlich-kulturellen Kreises begleiten. Als Kommunikationsressourcen finden diese insbesondere bei der pantomimischen Darstellung des Wortschatzes während der Improvisationsübungen eine Bedeutung; Die Darstellungen, die in der mehrsprachigen Lerngruppe¹⁰⁷ je nach Herkunftssprache der Lernenden unterschiedlich gestaltet werden können. Der Unterschied z. B. bei der pantomimischen Darstellung des Wortes *Fisch* bei Lernenden mit den Herkunftssprachen bzw. Trägersprachen Koreanisch, Chinesisch und Persisch stellt nicht nur kein Problem in der Kommunikation bzw. beim Verstehen des Wortes Fisch dar, sondern wird als eine Interesse weckende und Konzentration unterstützende Ressource von den Lernenden wahrgenommen.

Die Einbindung des Körpers als allererstes und wichtigstes Kommunikationsinstrument des Menschen in die fremd-/zweitsprachliche Kommunikation lässt das Individuum sich in der Welt der Fremd-/Zweitsprache heimisch fühlen und nach Äußerungen der Lernenden einfacher und schneller lernen. In den IÜuS wird die „Leiblichkeit“ (Weinrich 1983: 80¹⁰⁸; Schwerdtfeger 1997: 598) der Lernenden im Sprachlernprozess involviert sowie unterstützt. Nach dem anthropologischen Ansatz ist die lernende Person nicht allein ein „lernender Kopf“ (vgl. Schwerdtfeger 2000: 295¹⁰⁹; Christ 2005: 3), sondern ein lernender Leib, von dem der Kopf und das Hirn eben nur Teile sind (vgl. ebd.) (siehe Kapitel 3.4: Emotionalität im Selbstkonzept im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs). Durch das positive Gefühl, in der Welt der Fremd-/Zweitsprache heimisch zu sein, wird nach den im Kapitel drei präsentierten Theorien zur Selbstkonzeptforschung das Selbstvertrauen verstärkt. Dadurch können die Emotionen in der para-/nonverbalen Kommunikationsmodalität in die fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation eingebunden werden. Auf diese Weise werden Mut, Motivation bzw. das eigene Können zur Beteiligung an der Kommunikation im Unterricht gefördert.¹¹⁰

c. Unterrichtsmaterialien und Lernkanäle

¹⁰⁶ In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die erste Sprache, mit der das Individuum aufwächst, als Trägersprache bezeichnet. Diese Bezeichnung basiert auf der Definition von Günther und Günther (2007), die die wichtigste Funktion der Sprache in der Übertragung der Gedanken und Gefühle sehen (siehe Kapitel 3.4.2: Trägerfunktion der Herkunfts- und Fremd-/Zweitsprache).

¹⁰⁷ Die Lerngruppe des untersuchten Sommerkurses 2017 setzte sich aus Lernenden aus vier Herkunftsländern bzw. mit vier Herkunftssprachen (China, Südkorea, Weißrussland und Iran) zusammen. In der zweiten untersuchten Lerngruppe im Herbstkurs 2017 kamen die Lernenden aus elf verschiedenen Herkunftsländern mit zehn verschiedenen Herkunftssprachen (Indonesien, Philippinen, USA, Tschechien, Pakistan, Türkei, Portugal, Italien, Peru, Spanien, Südkorea).

¹⁰⁸ Mehr zu diesem Thema siehe: Weinrich, Harald (1998). Über Sprache, Leib und Gedächtnis. In: Gumbrecht, Hans Ulrich & Pfeiffer, Karl L. (Hrsg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 80–93.

¹⁰⁹ Mehr zu diesem Thema siehe: Schwerdtfeger, Inge Christine (2000): Leiblichkeit und Grammatik. In: Düwell, Heinrich et al. (Hrsg.). *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Bochum: AKS-Verlag. 231–303.

¹¹⁰ Bspw. die Äußerungen von PAGI über ihren Umgang mit den IÜuS.

Die erste Phase der IÜuS-Sequenzen dient in erster Linie dazu, von den schreibbedingten Unterrichtsmaterialien (Büchern, Zetteln, Schreibmaterialien, Aufgabenblättern, etc.) sowie Lernformen Abstand zu nehmen und stattdessen die auditiven sowie visuellen Lernkanäle bei den Lernenden zu öffnen. Bei diesem Schritt werden Karteikarten eingesetzt, die zwar einen neuen, aber keinen komplexen und gänzlich unbekanntem Inhalt vermitteln, sondern vorrangig einen Impuls zum Nachdenken geben. Das Ziel hierbei ist, die Lernmechanismen durch das Nachdenken sowie *Vermuten* zu verstärken. Die eingesetzten Karteikarten ermöglichen, die Vorkenntnisse der Lernenden stärker zu aktivieren und diese in den Lernprozess einzubinden. Durch das Eintauchen in die Thematik der neuen Unterrichtslektion werden die ersten Eindrücke des Unterrichtsthemas in den simulierten Situationen geschaffen, die die situativen Emotionen (siehe Abbildung 8: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign, Kapitel 6.4) anregen. In den dargestellten Situationen, in denen der neue Wortschatz der jeweiligen Lektion präsentiert wird, werden die Lernmechanismen zum Entdecken bzw. Erkennen der neuen zu erwerbenden Inhalte angereizt. Die Darstellung sowie die Vermutungen zu den Inhalten der Wörter werden auf Peer-Ebene von den Lernenden für die Lernenden durchgeführt.

d. Verknüpfung der im Lernprozess beteiligten Kompetenzen

Im Prinzip des didaktischen Konzeptes der kommunikativen Methode zum Fremdsprachunterricht sind *alle* sechs sprachlichen Kompetenzen, die den drei Kategorien *rezeptiv* (Hörverstehen, Leseverstehen), *produktiv* (Sprechen, Schreiben) und *kognitiv* (Wortschatz und Grammatik) zugeordnet werden (vgl. Nodari 2002: 10), wechselseitig und verbunden miteinander im Gesamtunterricht einzusetzen. Um die Verknüpfung der verschiedenen Sprachkompetenzen im Unterrichtsdesign realisieren zu können, bauen die Improvisationselemente der IÜuS, die in unterschiedlichen Improvisationsstufen (Pantomime, improvisatorische Satzbildung und improvisatorische Sprechfähigkeit) involviert werden, in den drei Phasen der IÜuS-Sequenzen aufeinander auf. Diese thematische und inhaltliche Verknüpfung findet sowohl innerhalb der jeweils laufenden als auch zwischen den IÜuS-Sequenzen im Gesamtkurs statt. Daher charakterisieren sich die IÜuS-Sequenzen durch die sogenannten ‚Zyklen‘ im Kursverlauf. Dies geschieht dadurch, dass die IÜuS vorrangig als Unterrichtsmedium eingesetzt werden. Mit anderen Worten stellen die IÜuS-Sequenzen einen Bestandteil des Gesamtunterrichts dar, der adaptiv an die weiteren Bestandteile angeknüpft wird. Die erste Phase der IÜuS-Sequenzen bereitet eine Basis für eine stärkere Einbindung der visuellen und auditiven Sprachkompetenzen vor. In deren Rahmen wird der Fokus auf die im Unterricht eingebundenen Kompetenzen vom Lesen und Schreiben auf Sehen, Hören, Fühlen, Sprechen und Mitgestalten gelenkt.

e. Gestalterische sprachliche Handlung

Der Fokuswechsel auf die geförderten sprachlichen Kompetenzen während der IÜuS-Lehrmethode trägt zur Veränderung der sprachlichen Handlung der Lernenden bei. Die Verknüpfung der sprachlich-kognitiven mit den bewegungsanregend-gestalterischen Aspekten der IÜuS führt zur Entwicklung der gestalterischen Kompetenzen der Lernenden und in der Folge auch ihrer sprachlichen Handlung. Die sprachliche Handlung wird aus linguistischer Sicht als sprachliche Performanz verstanden, die „die momentane sprachliche Realisierung auf Grund der Kompetenz“ (Nodari 2002: 9) bezeichnet. Die para- und

nonverbalen Kommunikationsmodalitäten sowie die initiativen Gestaltungsimpulse der Lernenden beeinflussen den Prozess der gemeinsamen Gestaltung der IÜuS-Sequenzen. Dabei sind sowohl die individuelle als auch kooperative sprachliche Performanz integrierbar. Im Prozess der IÜuS fließen die beiden Handlungsdimensionen sprachliche und gestalterische ineinander.

f. Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden

Eine wichtige Auswirkung der IÜuS ist, dass sich in deren Rahmen das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis verändert. Bei den Unterrichtformen, die auf sogenannter Wissensvermittlung basieren, existieren deutliche Grenzen zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Sie verhalten sich im Rahmen der vordefinierten Lehr- oder Lernrollen und nehmen ihre durch Unterricht bestimmten Haltungen, Bereiche bzw. Lehr-/Lernräume sowie -medien in Anspruch. Die Tafel befindet sich beispielsweise überwiegend im Bereich der Lehrperson und wird hauptsächlich von ihr genutzt. Der Eintritt der Lernenden in diesen Bereich der Lehrperson wird nur unter bestimmten Umständen, bspw. zur Lösung einer Unterrichtsaufgabe zugelassen. Die IÜuS bieten ein hohes didaktisches Potenzial, diese abstrakten Grenzen bzw. den Abstand zwischen der Lehrperson und den Lernenden zu entschärfen. Mit mehr Bewegung, Dynamik und Gestaltungsraum im Unterricht wird den Individuen die eigene Lernerfahrung ermöglicht, die sie zu einem selbstbestimmten Lernen führen kann: Die Veränderungen in der Lernerfahrung beeinflusst das Lernverhalten der einzelnen Lernenden oder von Lerngruppen (vgl. Christ 2005: 3). Die Verschiebung oder gar Aufhebung der abstrakten Grenzen zwischen den Unterrichtsbeteiligten lassen das Verhalten, die Rollen und Funktionen der Beteiligten bzw. den Lernprozess eine neue Form bekommen. Die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und die freie Handlung im Unterrichtsraum kann so gefördert werden.

6.6 Didaktische Abgrenzung des IÜuS-Konzeptes vom *improvisierenden Sprechen* von Kurtz

Nachdem im Kapitel vier die Komponenten und Merkmale der Improvisation als flüchtige Kunst präsentiert wurden, wird in diesem Unterkapitel die didaktische Abgrenzung des IÜuS-Konzeptes zum Konzept des *improvisatorischen Sprechen* des Englischdidaktikers, Jürgen Kurtz (2001) vorgenommen. Er prägte den Forschungsdiskurs Improvisation im Fremdsprachenunterricht durch sein handlungspraktisches Lehr- und Lernkonzept zur Fähigkeit zum spontansprachlichen Handeln in der Zielsprache Englisch. Seine Forschungen lassen sich im Schulkontext in der Sekundarstufe I verorten.

Der Grund, warum er sich in der Fremdsprachendidaktik mit der Improvisation beschäftigt, liegt in seiner Annahme der Improvisation als „wesentliches Element der Bewältigung von unvorhergesehenen, plötzlich und unerwartet eintretenden Ereignissen, d. h. ein zentrales Instrument der menschlichen Lebensbewältigung“ (Kurtz 2001: 16) begründet. Das Verhältnis, das er zwischen der Improvisation und der fremdsprachlichen Handlung herstellt, unterscheidet sich jedoch in der Grundannahme vom Ansatz der vorliegenden Arbeit. Kurtz sieht die Improvisation als ein Alternativinstrument bzw. als einen *Zwang* für die fremdsprachliche Kommunikation, wenn die Fähigkeiten zum selbstständigen und spontanen Agieren nur eingeschränkt vorhanden sind. Ihm nach führen diese Mängel

in der Realsituation der Kommunikation vielfach zum Zwang, verbal oder nonverbal zu improvisieren, „um das angestrebte Handlungsziel zu erreichen und das Scheitern bzw. einen Zusammenbruch der Kommunikation zu verhindern“ (ebd.). Im Ansatz der vorliegenden Forschungsarbeit wird zwischen dem fremd-/zweitsprachlichen selbstständigen Handeln und der Improvisation keine *Wenn-Dann*-Beziehung gesehen, sondern die Improvisation wird als eine Handlungskompetenz betrachtet, die als ein Baustein des kommunikativen Fremd-/Zweitsprachenunterrichts gleichwertig zu anderen sprachlichen Kompetenzen zum Unterricht gehört. Daher kann die Improvisation als Handlungskompetenz bei den Lernenden aller sprachlichen Niveaus eingesetzt und gefördert werden. Sie wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur als ein Kommunikationsinstrument betrachtet, sondern ebenso als eine Lehr-/Lernmethode, die die Lernenden unterstützt, ihre Lern-Selbstwahrnehmung zu verstärken.

Da die vorliegende Forschung Sprachlernende im Zielsprachenland Deutschland untersucht, identifiziert sie sich als eine Zweitsprachenforschung. Die Lerngruppen der Erwachsenen im universitären Kontext waren auf der sprachlichen Grundstufe A2.1 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen [GER]) eingestuft. Somit war das sprachliche Niveau in der Zielsprache Deutsch kein variabler Einflussfaktor auf die Konzeption der IÜuS, da diese orientiert am sprachlichen Niveau und dem aktuellen Unterrichtsthema konzipiert wurden. In diesem Punkt grenzt sich die Arbeit vom Kurtz'schen Konzept ab, das junge Schüler*innen mit „wenigen Lernjahren“ (ebd.: 121) in drei verschiedenen Schulklassen der Sekundarstufe I (5. Klasse einer Gesamtschule, 7. Klasse einer Realschule und 9. Klasse eines Gymnasiums) adressierte. Die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus bildeten daher für Kurtz einen Indikator für Ausdruckskompetenzen während der improvisatorischen Interaktion. Ein Anlass zur Abstimmung der Improvisation auf die sprachlichen Voraussetzungen der Lerngemeinschaften stellte Kurtz durch herkunftssprachenbedingte Interferenzen bzw. die massive Übertragung von muttersprachlich vorgedachten Mitteilungen in die Kommunikation fest, die er als Schülerfehler bezeichnet (vgl. ebd.: 126).

Als ein weiterer Einflussfaktor auf die Forschungsergebnisse kann die Lehrfunktion der Forschenden genannt werden. Die Unterrichtssequenzen von Kurtz wurden im Englischunterricht in Schulklassen eingesetzt, die von anderen Hauptlehrkräften unterrichtet wurden. Die Forscherin der vorliegenden Arbeit war jedoch selbst die Hauptlehrkraft in den untersuchten Kursen für Deutsch als Zweitsprache. Die erhobenen Daten in der vorliegenden Arbeit beziehen sich entsprechend auf die gesamte Kursdauer bzw. auch auf die Unterrichtssequenzen und -tage, die ohne IÜuS gestaltet waren.

Die Untersuchung von Kurtz gliedert sich in fallbezogene, fallübergreifende Unterrichtsbeobachtungen sowie in die externe Auswertung der Lehrkräfteurteile. In der Analyse der vorliegenden Arbeit basiert die qualitative Auswertung auf den internalen Wahrnehmungen der Lernenden. Die externe Auswertungsperspektive der quantitativen Analyse ergibt sich zudem aus den Tests. Kurtz' Annahme, dass die Improvisation als interaktive Lernarrangements freie Handlungsräume für selbstgesteuerte produktive Sprechhandlungen eröffnen (vgl. ebd.: 121), deckt sich mit dem Ansatz der vorliegenden Forschungsarbeit. Allerdings lässt in der vorliegenden Arbeit erkennen, dass die „genaue Abstimmung der Szenarien auf die Ausdrucksmöglichkeiten, Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngemeinschaft“ (vgl. ebd.) in der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene in mehrsprachigen und multikulturellen Lerngruppen nicht einfach einschätzbar ist. Erwachsene mit

diversen Studienzielen, ihren privaten Lebensumständen sowie Lernkulturen bringen ein breiteres Spektrum an Lernbiografien und Erfahrungsschätzen als Schüler*innen mit.

Die Improvisationsübungen im Kurtz'schen Konzept werden als „aufgabengebundene zielsprachige Sprechgelegenheiten“ (ebd.) definiert. Diese Aufgabenmodellierung kategorisiert er in den folgenden drei Etappen: Ausgestalten von Sprechhandlungsrahmen, Entfalten von Sprechhandlungsplattformen und Verfremden von Handlungsszenarien. Den Schüler*innen wird die Möglichkeit zum Agieren im Rahmen von „in Grundzügen vorgegebenen (figurierten) Szenarios“ (ebd.: 122) angeboten, die als „Rohentwurf oder Vorgang“ (ebd.: 276) verstanden werden. Dieser Rohentwurf bzw. die „vorgedachte[n] Szenarien“ (ebd.: 124) beinhalten nicht nur die Komponenten des Ereignisrahmens wie Akteure, Themen, Ort und Zeit, sondern ebenso den Verlauf und Ausgang des Ereignisses (vgl. ebd.: 276). In der ersten Aufgabenetappe, Ausgestalten von Sprechhandlungsrahmen, werden die Impulse zu einem Handlungsszenario durch einführende Aussagen gegeben. Hierzu lässt sich feststellen, dass die Improvisation im Konzept von Kurtz eher geplant und vorgedacht behandelt wird (vgl. ebd.: 124) und an „Kommunikationsaufgaben gebunden [ist], die das Ziel der Handlung vor[geben]“ (ebd.: 125). Zudem wurde erkennbar, dass Kurtz bei den Lernanforderungen die Improvisation von den simulierten Rollenspielen in den Lehrbuchdialogen unterscheidet, da bei der Improvisation „angemessene Handlungspläne bzw. Strategien und Sprachmittel spontan verfügbar [gemacht] oder durch Variation vorhandener Pläne bzw. Sprachmittel erstell[t werden]“ (ebd.: 129).

Im Vergleich zu den Improvisationsspielen der dritten Etappe der IÜuS-Sequenz (siehe Kapitel 6.4: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign) scheinen die genannten Improvisationsaufgaben stärker gesteuert zu sein als diejenigen im didaktischen Ansatz des vorliegenden IÜuS-Konzeptes. Im Kurtz'schen Konzept handelt es sich um improvisierendes Sprechen, während die Improvisation in den drei definierten IÜuS-Phasen der vorliegenden Arbeit sich auf improvisatorische pantomimische Darstellung, improvisatorischen individuellen verbalen Ausdruck (in Form der Satzbildung zwecks einer gemeinsamen Geschichtenerzählung) sowie auch improvisatorische und freie Sprechhandlung bezieht. Somit war neben der mündlichen Improvisation auch die pantomimische Improvisation ein fester einführender Bestandteil der Improvisationssequenzen der vorliegenden Forschung, in deren Rahmen die Improvisation nicht nur die sprachliche Handlung, sondern vielmehr die Unterstützung der Handlungsmotivation und Freiwilligkeit zur Teilnahme an der Interaktion, die den erwachsenen Lernenden zuweilen schwerfällt, zum Ziel hat. Die Improvisationsspiele bieten an erster Stelle einen freien Ereignisraum an. Weiterhin gestalten sich die Szenarien dementsprechend freiwillig und sind nicht vorgeplant. Die ersten Handlungsimpulse in den Improvisationsübungen werden durch themenbezogene Wort-Bild-Karteien der jeweiligen Lektion vermittelt. Diese werden im weiteren Schritt der Improvisationsübungen mit den Redemitteln zum jeweiligen Thema unterstützt, die die Lernenden bei Bedarf verwenden konnten (siehe Kapitel 6.8: Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle).

Die Improvisation ist ein einmaliges sprachliches Ereignis. Um trotz der für die Sprachhandlung als teilweise nicht genügend wahrgenommenen sprachlichen Kenntnisse der Lernenden den Fluss der Improvisationsereignisse aufrechtzuerhalten, spielt die Freiwilligkeit zur sprachlichen Interaktion eine wichtige Rolle. Die zufällige Auswahl der Lernenden zur Teilnahme an der Improvisation, wie es Kurtz' Konzept vorsieht, indem „jedem Schüler und jeder Schülerin eine Zahl zugeordnet [und dann] gewürfelt [wird]“ (ebd.: 141), erfolgte in der vorliegenden Forschung nicht. Da die Lerngruppen aus erwachsenen Lernenden

bestanden, wurde die Verantwortung zur Teilnahme an den Improvisationsspielen (nach einer begleitenden Vorbereitung in den Improvisationsübungen) den Lernenden selbst überlassen. Hierzu beginnen zwei oder drei Lernende das Improvisationsspiel freiwillig zu der angegebenen Situation der jeweiligen Lernlektion, kündigen ihre Rollen kurz an oder stellen ihre imaginierten Rollen dar und improvisieren ihre Geschichte. Sie führen das Spiel so lange fort, bis einer/eine der Lernenden durch einen nächsten Freiwilligen/eine nächste Freiwillige abgelöst wird. Hierzu gilt die Regel des Spiels, dass der/die Freiwillige durch in-die-Hände-Klatschen das Improvisationsspiel unterbricht, die Spielszene betritt und nach eigener Wahl einen der spielenden Figuren mit einem Tippen auf die Schulter ablöst. Somit kann die Motivation zur freiwilligen Teilnahme am Spiel unterstützt und die Dynamik der Improvisation aufrechterhalten werden. Die Lernenden können zudem freiwillig wiederholt am Spiel teilnehmen.

In Bezug auf die spontan angewandten Ausdrucksmittel im improvisierenden Sprechen unterscheidet Kurtz zwei Ebenen: die verbale und die non-verbale Ebene. Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgestellten Erforschung des IÜuS-Konzeptes für Erwachsene wurde außer diesen Ebenen die Paraverbalität in der individuellen Sprachanwendung (z. B. durch die Anpassung und Betonung der Intonation zum emotionalen Ausdruck) betrachtet. Die Paraverbalität nahmen die Lernenden als ein kreatives Instrument wahr und reflektierten diese dementsprechend in ihren Lern-Selbstwahrnehmungen in den Lerntagebüchern. Mithilfe paraverbaler Kommunikationsstrategien konnten sie den lexikalischen Mangel beim emotionalen Ausdruck in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation kompensieren.

Die Einführung der Lernenden in die Improvisationshandlung ist in der IÜuS-Lehrmethode inhärent, da diese bereits in der Einführungs- und Präsentationsphase des Unterrichts eingesetzt wurden. Das IÜuS-Konzept hat die Intention, die sprachlich-rezeptiven und -produktiven Lernphasen im Lernprozess während des Deutschunterrichts miteinander zu verknüpfen. In der ersten und zweiten Etappe der Improvisationssequenz werden im IÜuS-Konzept Wörter sowie kontextbezogene sprachliche Ausdrücke zur simulierten Alltagssituation angeboten und geübt. In der dritten konzipierten Etappe der IÜuS werden die Lernenden dazu motiviert, die vermittelten Inhalte durch ihre *Anwendung* zu lernen. Die Überzeugung der vorliegenden Arbeit ist:

Die Kommunikationskompetenz setzt nicht nur den Erwerb der Sprachkenntnisse voraus, sondern vielmehr die Verwendung der Kenntnisse bzw. das Agieren und interaktive Handeln während der Kommunikation.

Somit werden den Lernenden im Rahmen der Improvisationsübungen in der rezeptiven Lernphase die neuen Inhalte vermittelt und in die sprachlich produktive Lernphase der Improvisationsspiele eingeführt. Dieser Aufbau der Improvisationssequenz unterscheidet sich vom Improvisationsmodell von Kurtz, das lediglich in der sprachproduktiven Phase eingesetzt wird. Die IÜuS werden nicht nur als ein Kommunikationsmittel, sondern als ein Lernmedium verstanden. Dieses zeigt sich in der Erkenntnis der vorliegenden Arbeit, dass

die Kommunikation nicht nur das Ziel des Spracherwerbs ist, sondern das beste Mittel dazu.

Kurtz verzichtet im Sprachproduktionsprozess während der Improvisation bewusst auf den „rezeptiv geprägten Schonraum“ (Kurtz 2001: 130), den er im handlungsorientierten

Englischunterricht kritisiert, da dieser die Lernenden vom freien Sprechen weitgehend entbinde:

Die Sprechhandlungen der Schülerinnen und Schülern bewegen sich in dieser frühen Phase im Wesentlichen auf der Ebene des kreativ-expressiven Umgangs mit alltags-situativen Wortschatzsegmenten und Redemitteln [...]. (Kurtz 2001: 131)

Die Sprachrezeption schließt er zwar in seiner Forschung nicht aus, verbindet diese jedoch stark mit der gemeinsamen Reflexionsphase nach den Improvisationen (in der zweiten Hälfte des ersten Lernjahres) und bindet diese nicht unmittelbar in Improvisationen ein (vgl. ebd.: 131 f.).

Die Reflexion bzw. das Nachbereiten der Improvisationshandlungen stellt einen weiteren konzeptionellen Unterschied zwischen der vorliegenden Forschung und dem Konzept von Kurtz (2010) dar. Er integriert diese Reflexion in sein didaktisches Konzept und schließt sie an die Improvisation an. In der „Phase der Handlungsreflexion“ (ebd.: 127) werden die relevanten Aspekte für die betreffende Improvisation herausgegriffen (vgl. ebd.), da Improvisationen „nicht nur während der Durchführung, sondern auch bei der Nachbereitung vielfältige Anlässe zur zielsprachlichen Kommunikation“ bieten sollen (vgl. ebd.). In dieser Nachbereitung soll der Kommunikationsverlauf aus einer „selbstkritischen Perspektive reflektier[t]“ und die „Fehler oder Mängel entdeck[t und] gemeinsam mit der Lehrperson korrigier[t]“ (ebd.) werden.

Die Reflexion der Improvisation im vorliegenden IÜuS-Konzept findet auf der Ebene der individuellen Lernenden-Wahrnehmung in Form einer *Selbst-Reflexion* statt. In Lerntagebüchern als individuelle Gedankenräume reflektieren die Lernenden ihre kognitiven und emotionalen Lern-Selbstwahrnehmungen – mit zeitlich-räumlichem Abstand zum Unterrichtsgeschehen.

6.7 Lehr-/Lernarrangement der IÜuS-Lehrmethode

Wie bereits erwähnt, orientiert sich die Gestaltung der IÜuS an der Lektionsstruktur des Lehrwerks *Menschen A2.1* für Deutsch als Fremdsprache vom Hueber Verlag. Dieses Lehrwerk ist handlungsorientiert und für Erwachsene bzw. junge Erwachsene mit Deutschkenntnissen auf Grundstufenniveau (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen) konzipiert. Die Progression der Lektionen ist sowohl themen- als auch grammatikorientiert. Alle Lektionen sind nach der Seitenanzahl und -gestaltung ähnlich aufgebaut. Im Lehrwerk werden Themen mit Alltagsbezug bearbeitet: Familie, Beruf, Aktivitäten und Ereignisse, Umzug und Einrichtung der Wohnung, Natur und Landschaft, Einkaufen und Lebensmittel, Tourismus und Stadtbesichtigung, Veranstaltungen, Sportarten, Gesundheit und Krankheit, Arbeitsleben, Bestellung und Beschwerde im Restaurant, Firmenporträt und Essgewohnheiten.

Das Lehrwerk ist zudem mit auditiven und visuellen Materialien ausgestattet, wie z. B. Wortschatzkarteien zu jeder Lektion, die als Impulse in den einführenden Improvisationsübungen in den IÜuS-Zyklen eingesetzt wurden. Die handlungsorientierte Basis des Lehrwerks ermöglichte eine Integration der interaktiven IÜuS in den Unterricht. Nach der IÜuS-Sequenz, die in der Einführungs- und Präsentationsphase der jeweiligen Lektion eingesetzt wurde, bieten die Einstiegsseiten der Lektionen im Lehrwerk einen Übergang zu den vertiefenden Inhalten des jeweiligen Themas.

Aufgrund des handlungsbasierten didaktischen Konzeptes des Lehrwerks sind die grammatischen Inhalte thematisch passend in den Lese- und Hörtexten integriert, sodass grammatikalische Strukturen anwendungsorientiert und im Kontext gelernt werden. Die einfachen Satzstrukturen (Hauptsätze) der ersten Lektionen entwickeln sich im Laufe des Lehrwerkes zu komplexerem Satzbau (Haupt- und Nebensätze, verbunden durch die Konjunktionen *dass, wenn, weil, deshalb*). Zudem werden die Verbkonjugationen und Adjektivdeklinationen in komplexeren Formen (Partizip Perfekt der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben sowie definite/indefinite Adjektivdeklinationen) fortentwickelt. Somit steigern sich die Ausdruckskompetenzen der Lernenden parallel zur Entwicklung des inhaltlichen Schwierigkeitsgrads der Lektionen. Die folgende Tabelle vermittelt eine Übersicht der Lehrwerksstruktur:

Tab. 10: Themenübersicht der Lektionen im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache *Menschen A2.1*. (vgl. Habersack et al. 2013: 4 f.)

Lektion	Themenbereich	Wortfelder	Sprechaufgabe nach Lehrwerk	Grammatik	IÜuS-Zyklus 1–6	
					Sommerkurs	Herbstkurs
1	Berufe und Familie	Familie, Aktivitäten und Ereignisse	über Berufe sprechen Familiengeschichte erzählen, Reihenfolge angeben (<i>zuerst, dann, danach, zum Schluss</i>)	Possessivartikel: <i>unser, euer</i> Perfekt und Präteritum		
2	Wohnen	Wohnungseinrichtung und Umzug	Einrichtungstipps geben	lokale Wechselpräpositionen: <i>auf, an, zwischen, über, ...</i> Verben mit Dativ und Akkusativ-Ergänzung		IÜuS-Zyklus 1
3	Tourismus	Natur, Landschaft und Urlaub	etwas bewerten, Vorlieben und Wünsche ausdrücken	Wortbildung Nomen: <i>Verb+er</i> und <i>Verb+ung</i> (z. B. <i>Wanderer, Erfahrung</i>)		IÜuS-Zyklus 2
4	Einkaufen	Lebensmittel und Einkaufen	Einkaufen, Vorlieben äußern	Adjektivdeklinations nach indefinitem Artikel		IÜuS-Zyklus 3
5	Stadtbesichtigung	Tourismus	etwas gemeinsam planen, etwas berichten	Adjektivdeklinations nach definitem Artikel		IÜuS-Zyklus 4
6	Kultur	Veranstaltungen	etwas vorschlagen, sich verabreden, einen Vorschlag ablehnen, zustimmen, sich einigen	temporale Präposition: <i>über, seit, von...an, ...</i>		
7	Sport und Fitness	Sportarten und Fitness	Ratschläge geben, um Rat bitten, Vorschläge machen	Konj. II: <i>könnte, sollte</i> temporale Adverbien: <i>montags, dienstags, ...</i>	IÜuS-Zyklus 1	IÜuS-Zyklus 5

Lektion	Themenbereich	Wortfelder	Sprechaufgabe nach Lehrwerk	Grammatik	IÜuS-Zyklus 1–6	
					Sommerkurs	Herbstkurs
8	Gesundheit und Krankheit	Unfall und Krankheit	Mitleid, Sorge und Hoffnung ausdrücken	Konjunktionen: <i>weil, denn, deshalb</i>	IÜuS-Zyklus 2	IÜuS-Zyklus 6
9	Arbeitsleben	Arbeitsleben und -bedingungen	Wichtigkeit ausdrücken	Adjektivdeklination nach Nullartikel	IÜuS-Zyklus 3	
10	Im Restaurant	Im Restaurant	im Restaurant bestellen, reklamieren, um etwas bitten, bezahlen	Konjunktion: <i>dass</i>	IÜuS-Zyklus 4	
11	Firmenporträt	Firmenporträt, Gebrauchsgegenstände	etwas bewerten, gratulieren, sich bedanken	reflexive Verben	IÜuS-Zyklus 5	
12	Ernährung	Lebensmittel und Essgewohnheiten	Überraschung ausdrücken, etwas vergleichen	Konjunktion: <i>wenn</i>	IÜuS-Zyklus 6	

6.8 Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle

In diesem Kapitel werden eine detaillierte Übersicht über die IÜuS-Zyklen, ihre didaktische Relevanz sowie das Beobachtungsprotokoll zu den IÜuS-Zyklen präsentiert. Die Protokolle zum IÜuS-Geschehen verfasste die Forscherin der vorliegenden Arbeit – die gleichzeitig auch die Lehrerin der evaluierten Deutschkurse war – auf Basis der Video- und Audio-Aufzeichnungen sämtlicher IÜuS-Sequenzen. Mithilfe der Aufzeichnungen konnten die Protokolle aus einer objektiven Beobachtungsperspektive erstellt werden. Orientiert am Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign (siehe Kapitel 6.4, Abbildung 8: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign) zeigt jede untenstehende Tabelle (12–23) die detaillierten IÜuS-Aufgaben zu den drei definierten Phasen der IÜuS-Sequenzen: (1) situativ-rezeptive Improvisationsübungen, (2) kognitiv-memorierende Improvisationsübungen und (3) die expressiv-produktive Improvisationsspiele.

Zusammenfassung des Aufbaus der IÜuS-Phasen:

In der ersten, situativ-rezeptiven Phase der Improvisationsübungen werden die Handlungssituationen zu den jeweiligen Themen vorgestellt und rezeptive Sprachkompetenzen gefordert. Diese Phase bietet einen mentalen – affektiven sowie kognitiven – Einstieg in die IÜuS. Im Rahmen der rezeptiven Kompetenzen wird der neue Wortschatz eingeübt.

In der zweiten Phase der Improvisationsübungen werden die kognitiv-memorierenden Lernaspekte in den simulierten Situationen aktiviert. Die kontextuelle Anwendung des präsentierten Wortschatzes in Form kreativer spontaner verbaler Satzformulierung zu einem Zusammenhang oder einer gemeinsam gestalteten themenbezogenen Geschichte stärken die kognitiven und memorierenden Kompetenzen der Sprachlernenden. Das konzentrierte Zuhören sowie aktive Mitgestalten der Improvisationsübungen werden hierbei unterstützt.

Intensiver als in der ersten und zweiten Phase stehen die Lernenden in der expressiv-produktiven Phase der Improvisationsspiele im Mittelpunkt der kreativen, spontanen, autonomen und freien Gestaltung der Improvisationsereignisse. D. h., dass die Einstiegssituationen sowie die Improvisationsrollen jederzeit nach der Kreativität und Fantasie der Lernenden weitergeführt oder geändert werden konnten.

Die Konzeption aller Übungen und Spiele in den IÜuS-Zyklen orientiert sich am Lernziel der jeweiligen Lehrbuch-Lektion. Zu diesem übergeordneten Lernziel werden nach dem o. g. Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign in jeder IÜuS-Aufgabe Feinziele definiert, welche dann zwei Kategorien, den akademischen und den affektiven Lernzielen, zugeordnet werden. Die akademischen Ziele beziehen sich auf die zu erlernenden sprachlichen (lexikalischen, semantischen, syntaktischen) Inhalte oder die Aktivierung der sprachlichen Vorkenntnisse. Die affektiven Ziele ergeben sich aus der Unterstützung der Handlungskompetenzen durch Kreativität und Spontaneität, der Selbstwahrnehmung in para- und nonverbaler Kommunikation, der Teilnahmemotivation und somit der Gruppendynamik. Nach der Erläuterung der Lernziele jeder Phase werden in den Übersichtstabellen die eingesetzten Materialien sowie die geforderten Sozialformen der Improvisationsübungen und -spiele erwähnt. In der letzten Rubrik *Anmerkung* werden einige Beispielsätze gezeigt, die als Impulse auf die Verknüpfung der lexikalischen und grammatischen Inhalte in den Improvisationsübungen zielten.

Die Einführung in die IÜuS-Sequenzen gestaltet sich nach dem didaktischen Konzept der vorliegenden Arbeit durch die pantomimischen und/oder verbalen Darstellungen. Diese werden in der situativ-rezeptiven Phase der IÜuS integriert und beziehen sich auf den Wortschatz der laufenden Lernlektion. Mit dem Einsatz der Pantomime wurde die Leiblichkeit sowohl als eine kommunikative Ausdrucksform als auch eine fördernde Darstellungsform sowie didaktisches Medium für das Improvisationsereignis im Unterricht eingesetzt. Insbesondere diejenigen Lernenden, die keine Vorerfahrungen mit den theatralischen Spielen einbrachten, konnten durch die Pantomime die Relevanz des Körpereinsatzes in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation üben und sich dieser bewusstwerden. Dies führte zum Abbau von Hemmungen und förderte die Teilnahmemotivation der Lernenden, indem der Einstieg in die Improvisationstätigkeit nicht unbedingt verballexikalische Kompetenzen voraussetzte, sondern durch para- und nonverbale Kommunikationsmodalitäten ein Gestaltungsraum angeboten wurde. Somit verbesserte sich die Gruppendynamik während der Improvisation. In den Einstiegsübungen erfolgt die Partner*insuche im Unterrichtsraum nach dem Zufallsprinzip. Die Lernenden bewegten sich frei durch den Raum und blieben mit dem Stopp-Ruf der Lehrperson an der Position im Klassenzimmer stehen, in der sie sich befinden. Die erstnächste Person, zu der ein Blickkontakt hergestellt wird, wird als Handlungspartner*in festgelegt. Die Zufälligkeit bei der Partner*insuche erfordert Spontaneität und Variabilität der interaktiven pantomimischen Darstellungen.

Ein weiterer motivationsfördernder Faktor, der in der Konzeption der IÜuS berücksichtigt wurde, ist der Prozess der Aktivierung der Vorkenntnisse in allen Einführungsübungen der IÜuS-Zyklen. In den situativ-rezeptiven IÜuS-Phasen wird außer der pantomimischen Präsentation des neuen Wortschatzes und seiner Einübung, auch die Fixierung der Schriftformen berücksichtigt. Diese wurde durch den Einsatz der Karteikarten als Unter-

richtsmaterial einbezogen. Die Lernenden bekamen die Karteikarten jeweils mit der bildlichen Darstellung des Wortschatz-Items auf der Vorderseite und seiner Schriftform auf der Rückseite.

6.8.1 IÜuS-Zyklen im Sommerkurs

Der erste IÜuS-Zyklus im Sommerkurs fand am neunten Tag (von insgesamt neunzehn Tagen) des Kurses, den 15.08.2017, 11:00–12:00 Uhr statt. Wie in der Tabelle 10 zur Themenübersicht der Lektionen gezeigt, wurde die erste IÜuS-Sequenz im Sommerkurs zur Lektion 7 zu dem Thema *Sportarten* eingesetzt. Die IÜuS-Sequenz begann mit einem Namensspiel, da nicht alle Lernenden die Namen ihrer Kommiliton*innen (in verschiedenen Sprachen) kannten oder richtig artikulieren konnten. Diese Übung ist für den Aufbau der Gruppenbeziehung wichtig, insbesondere in sprachlich heterogenen Lerngruppen, in denen es häufig vorkommt, dass die Vornamen der Lernenden nicht auf Anhieb korrekt ausgesprochen werden können. Laut der Unterrichtsbeobachtung der Forscherin der vorliegenden Arbeit spielte die korrekte Aussprache der Namen der Gruppenmitglieder für Zugehörigkeitsgefühl in der Lerngruppe sowie die Interaktionen in der Gruppe eine sehr wirksame Rolle.

In der situativ-rezeptiven Phase der Improvisationsübungen im ersten IÜuS-Zyklus stellten die Lernenden pantomimisch verschiedene Sportarten in der Gruppe dar. Sie griffen hierzu auf ihre individuellen Vorkenntnisse zurück. In einem weiteren Übungsschritt lernten sie die passenden Verben zu den Sportarten kennen. Diese wurden um die Perfektformen erweitert, indem die Lernenden Sätze nach einem vorgegebenen Muster bildeten, das sie je nach Sportart variieren konnten (siehe die Rubrik *Anmerkung* in der folgenden Tabelle 11).

Da der emotionale Ausdruck einen wichtigen Teil der Selbst- und Meinungsäußerung in verschiedenen Kommunikationsäußerungen bildet, legte die vorliegende Forschung Wert darauf, den Lernenden in der sprachlichen Grundstufe mit Begriffen zu verschiedenen Emotionen bzw. emotionalen Haltungen vertraut zu machen. Diese wurden pantomimisch improvisiert. Die Begrifflichkeiten und ihre visuelle Bedeutung erhielten die Lernenden auf den Karteikarten. Die pantomimischen Darstellungen der Emotionen und emotionalen Haltungen fanden in Partner*innenarbeit statt. Nachdem beide Lernende ihre Emotionen bzw. emotionalen Haltungen pantomimisch dargestellt hatten, tauschten sie ihre Karteikarten aus, gingen erneut durch den Raum und suchten sich einen neuen Partner/eine neue Partnerin. Somit bekamen sie ständig neue Begriffe in die Hand. Da die Gruppe keine großen Vorerfahrungen mit darstellendem Spiel und Theater eingebracht hatte, wurde diese Übung im Kreis von der Gesamtgruppe noch einmal wiederholt und die Schriftform der Begriffe präsentiert und in den Lernprozess integriert.

In einer vertiefenden Übung im Rahmen der kognitiv-memorierenden IÜuS-Phase wurden die Emotionen mit verschiedenen Begrüßungsformen kombiniert. Die Lernenden stellten die Begrüßungsformen in den von der Lehrperson gerufenen emotionalen Haltungen dar. Die emotionalen Haltungen ließen sich zudem in dieser Phase mit dem Lektionsthema *Sportarten* verknüpfen, um dadurch die Begriffe der beiden Themen *situativ* üben zu können.

Die expressiv-produktive Phase der Improvisationsspiele wurde in Form eines improvisierten Gesprächs zum Thema *sportlicher Aktivitäten* durchgeführt. Das Ziel der expressiv-

produktiven IÜuS-Phase der Improvisationsspiele ist es, frei zu sprechen und die eigene Meinung in einer simulierten Situation zum Ausdruck zu bringen. Die expressiv-produktive IÜuS-Phase folgt in allen IÜuS-Zyklen einer Spielregel.¹¹¹ Diese Regel wurde daher definiert, um die Motivation zur freiwilligen Teilnahme am Spiel zu unterstützen und somit die Dynamik der Improvisation aufrechtzuerhalten.

Der geübte Wortschatz:

Sportarten:

Aqua-Fitness, Badminton, Basketball, Eishockey, Fitnesstraining, Gewichtheben, Golf, Gymnastik, Handball, Judo, Rudern, Tischtennis, Volleyball, Walken, Yoga.

Verben:

machen, spielen, trainieren.

Emotionen bzw. emotionale Haltungen:¹¹²

begeistert, beruhigt, böse, cool, deprimiert, entspannt, enttäuscht, erschrocken, fleißig, frech, freundlich, fröhlich, gelangweilt, genervt, geschockt, glücklich, nachdenklich, sauer, neugierig, sprachlos, still, traurig, unsicher/scheu, verliebt, wütend.

Die bearbeiteten Redemittel:

Siehe in der untenstehenden Tabelle 11, Rubrik *Anmerkung*.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Lerngruppe machte insgesamt einen sehr motivierten, konzentrierten und aufgeschlossenen Eindruck während der IÜuS. Einige der Teilnehmer*innen zeigten Schwierigkeiten beim verbalen Ausdruck und einen Bedarf an Unterstützung sowie mehr Zeit, um ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Eine aktive Lernbereitschaft und Freude am Lernen konnte in der Lerngruppe erkannt werden.

Laut der Beobachtungen der Forscherin (mithilfe der Videoaufzeichnungen) übte das Namensspiel einen positiven Einfluss auf die Gruppenbeziehungen aus - auch im Hinblick auf die weiteren Unterrichtstage. Die Lernenden im Sommerkurs sprachen überwiegend in einem sehr leisen Ton. Im Namensspiel lernten sie, die Namen der anderen deutlich und verständlich zu artikulieren. Dies gab ihnen Sicherheit während der sprachlichen Kommunikation sowie für die Handlungsinteraktion im Unterricht.

Die pantomimische Darstellung schien eine hilfreiche und geeignete Methode für diese Lerngruppe für den Einstieg in die Improvisationsübungen gewesen zu sein. Die Verknüpfung der Emotionen mit dem Lektionsthema schaffte eine gute Interaktionsbasis für den Sprachunterricht.

¹¹¹ Zwei oder drei Lernende beginnen das Improvisationsspiel freiwillig zu der angegebenen Situation der jeweiligen Lernlektion, sagen ihre Rollen kurz an oder stellen ihre imaginierten Rollen dar und improvisieren ihre Geschichte. Sie führen das Spiel so lange fort, bis einer/eine der Lernenden durch einen nächsten Freiwilligen/eine nächste Freiwillige abgelöst wird. Hierzu gilt die Regel des Spiels, dass der/die Freiwillige durch in-die-Hände-Klatschen das Improvisationsspiel unterbricht, die Spielszene betritt und nach eigener Wahl eine der spielenden Figuren mit einem Tippen auf die Schulter ablöst. Die Lernenden können wiederholt am Spiel teilnehmen.

¹¹² Nicht alle der folgenden Begriffe wurden im IÜuS-Zyklus eingesetzt, sondern diejenigen aus dieser Liste, die nach dem Zufallsprinzip von den Lernenden gezogen wurden.

Die pantomimischen Darstellungen waren mit Vergnügen verbunden und kein Druck, Stress u. ä. war in der Lerngruppe bemerkbar. Die von der Lehrperson erklärten sowie gezeigten Spielregeln wurde von den Lernenden verstanden und umgesetzt. In der Partner*innenübung sprachen die Lernenden nur in der deutschen Sprache, auch wenn die Artikulation der Wörter einigen zu Beginn schwerfiel. Bei den pantomimischen Darstellungen machten die improvisierenden Lernenden – die sprachlich-unterschiedliche Hintergründe (verschiedene Herkunftssprachen und unterschiedliche Sprachkenntnisse) einbrachten – alle einen befreiten Eindruck. An einigen Stellen traten herkunftssprachenbedingt unterschiedliche körpersprachliche Symbole während der Pantomimen auf. Diese konnten als kreativer Impuls für die Improvisationshandlungen unterstützend wirken. Die Mustersätze – zwecks der Vertiefung des Wortschatzes – wurden individuell unterschiedlich variiert. Diejenigen, die weiterentwickeltere Sprachkompetenzen hatten, erweiterten den Mustersatz. Andere orientierten sich stärker an den Mustersätzen und wandelten diese nicht oder nur wenig ab.

Für die Vertiefung der Begrifflichkeiten zu Emotionen bzw. emotionalen Haltungen stellten die Lernenden in der nächsten Übung emotionale Begrüßungsformen dar. Dazu rief die Lehrperson die Begrifflichkeiten in den Raum und alle Lernenden stellten zeitgleich diese dar. Diejenigen, die sich an die Begriffe nicht gut erinnern konnten, orientierten sich an den Darstellungen ihrer Kommiliton*innen.

Zur Einführung der Lernenden in das neue Lernarrangement der expressiv-produktiven Improvisationsspiele fand diese Phase in einem eingeschränkten Rahmen statt. Die Improvisationshandlung wurde hier unterbrochen, indem Mustersätze für die Orientierung der Lernenden in die Gruppe gegeben wurden, die sie für ihren Ausdruck anwenden konnten. Während des Spielens hielten einige Lernende bei ihren mündlichen Äußerungen den Blickkontakt zur Lehrperson. Dieser signalisierte eine Art Unsicherheit über die Korrektheit der geäußerten Sätze bzw. ein Bedürfnis an sprachlicher Unterstützung. Den ersten IÜuS-Zyklus schloss die Gruppe mit einer positiven Stimmung ab.

Tab. 11: IÜuS-Zyklus 1 im Sommerkurs – Lektion 7

IÜuS-Zyklus 1 im Sommerkurs – Lektion 7: Sportarten und Fitness							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte ¹¹³	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	Namensspiel	Satzbildung, Verbkonjugation <i>heißen</i> , Deklination der Personalpronomen	Kennenlernen der Gruppe, Unterstützung der Gruppenbeziehungen, Selbst-Dynamik durch freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität		Gruppenkreis	<i>Marie: Max, wie heiße ich?</i> <i>Max: Du heißt Marie. Klaus, wie heiße ich?</i> <i>Klaus: Du heißt Max. Lars, wie heiße ich?</i>
		Pantomimische Darstellung der Sportarten nach	Aktivierung der Vorkenntnisse	nonverbale Kommunikation bzw. körperliche Darstellung der Sportarten		Gruppenkreis, Darstellung in der Kreismitte	

¹¹³ Die emotionalen und kognitiven Lernaspekte orientieren sich an den im Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign definierten Bausteinen der Kognition und Emotion.

IÜuS-Zyklus 1 im Sommerkurs – Lektion 7: Sportarten und Fitness							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ kognitive Aspekte <small>113</small>	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
		eigenen Vorkenntnissen					
		Verb-Nomen-Kombination der Sportarten	Sport-Begriffe mit passendem Verb kombinieren		VerbKarteikarten: <i>machen, spielen, trainieren</i>	Gruppenkreis	
		verbale Ausdrucksform/ Satzbildung	Aktivierung der Vorkenntnisse, Lernen neuen Wortschatzes, Satzbildung in Perfektform	Unterstützung der Kreativität und Motivation im Selbstausdruck		Gruppenkreis	<i>Marie: Ich habe gestern mit Max Tennis gespielt. Max: Wer? Ich? Ich habe mit Klaus Badminton gespielt. Klaus: Wer? Ich? Ich habe gestern mit Lars Gymnastik gemacht.</i>
		pantomimische Darstellung der Emotionen/emotionalen Haltungen	Abruf der Vorkenntnisse, Erweiterung des Wortschatzes zu verschiedenen Emotionen oder emotionalen Situationen	zufällige Begegnung mit einem*r Kommunikationspartner*in, spontaner Kommunikationsaufbau, Unterstützung der nonverbalen Kommunikation	Karteikarten zu Emotionen (als Bild auf der Vorderseite und Begriff auf der Rückseite)	durch den Raum gehen und eine*n zufällige*n Partner*in finden	
		Pantomimische Darstellung von Emotionen oder emotionaler Haltungen, Erraten der Begriffe	Fixieren der schriftlichen Form der Begriffe zu Emotionen	Selbst-Dynamik durch die freiwillige Teilnahme an den Unterrichtsaktivitäten	Karteikarten zu Emotionen	Gruppenkreis, in der Mitte des Kreises darstellen	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/ memorierend	Artikulation der Begriffsätze mit verschiedenen emotionalen Intonationen	Vertiefung der Bedeutung der Begriffe zu Emotionen	Unterstützung der Sprachmodalität, der verbalen und paraverbalen Kommunikation, Vertiefung der darstellenden Form der Emotionen		durch den Raum gehen und mit Stopp-Ruf der Lehrperson eine*n Partner*in suchen. Die weitere Partner*innensuche fand autonom durch die Lernenden statt.	
		emotional-pantomimische Darstellung der Sportarten, Erraten dieser	die dargestellte Sportaktivität als Satz formulieren	Selbst-Dynamik durch die freiwillige Teilnahme an der sprachlichen Aktivität	Karteikarten zu Emotionen und Sportarten (Wortschatz der Lektion 7)	Gruppenkreis, in der Mitte des Kreises darstellen	<i>„Du spielst fröhlich Basketball.“</i>

IÜuS-Zyklus 1 im Sommerkurs – Lektion 7: Sportarten und Fitness							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte ¹¹³	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	das laufende Gespräch zwischen zwei Lernenden über die eigenen Sporttätigkeiten weiterführen	argumentative Satzbildung über die <i>eigenen</i> Sporttätigkeiten	Spontaneität und improvisatorische Kommunikation trainieren/verstärken, Selbst-Dynamik durch die freiwillige sprachliche Handlung		in der Mitte des Kreises improvisieren, eigene Argumente über Sportart improvisieren	„Ich möchte schwimmen, weil ich das Wasser liebe.“

Im zweiten IÜuS-Zyklus des Sommerkurses zur Lektion 8 am 17.08.2017, 09:00–10:00 Uhr wurde erneut durch die pantomimische Improvisation der Emotionen in die erste IÜuS-Phase eingeführt. Außer dem Bewusstsein gegenüber der non- und paraverbalen Kommunikationsmodalität eignete sich der pantomimische Einstieg als Wiederholung des gelernten Wortschatzes zu Emotionen/emotionalen Haltungen. Die pantomimische Gestaltung des Wortschatzes der neuen Lektion im zweiten IÜuS-Zyklus verfolgt ein ähnliches Konzept wie im ersten IÜuS-Zyklus. Die situativ-rezeptive Lerntätigkeit bezieht sich auf den Wortschatz, der den Lernenden auf den Karteikarten vermittelt wurde. Diese werden pantomimisch von den Lernenden vor der Gruppe dargestellt und von den zuschauenden Lernenden erraten. Nach dem Abschluss dieser Phase gaben die Lernenden ihre Karteikarten an die nächste Person weiter und stiegen in die zweite Phase ein.

In der kognitiv-memorierenden IÜuS-Phase wurden die Lernenden mit der sprachlichen Produktion durch kreative Satzbildung mit dem dargestellten Wortschatz auf den Karteikarten beansprucht. Um das Lernziel der Lektion 8 nicht nur im Hinblick auf die Lexik, sondern auch bzgl. der Grammatik realisieren zu können, wurde in einer weiteren Improvisationsübung die Perfektform der Verben geübt. Diese wurden in die narrative Lerntätigkeit der Geschichtenerzählung zum Thema der Lektion 8 *Unfall und Krankheit* in die Improvisationsübung eingebunden, indem die Ereignisse in einem Unfallgeschehen in der im Tempus Perfekt erzählt wurden. Die expressiv-produktive Phase der Improvisationsspiele folgte ebenfalls den im ersten IÜuS-Zyklus beschriebenen Spielregeln (siehe Kapitel 6.8.1, Fußnote 111).

Der geübte Wortschatz:

Wortschatz zum Thema der Lektion 8:

bluten/das Blut, das Krankenhaus, der Krankenwagen, der Notarzt, die Notaufnahme, Operieren/die Operation, der Unfall, untersuchen/die Untersuchung, verletzen/die Verletzung, verbinden/der Verband.

Wortschatz zu Emotionen bzw. emotionale Haltung:

Siehe IÜuS-Zyklus 1 des Sommerkurses.

Wortschatzpool für die Improvisationsspiele:

Angst haben, beste Freunde, Fantasie, Freude, glücklich sein, guter Mensch, Kindheitsmelodie, Lieblingsort, meine Stadt, Schlange, schreien, Tanzen, (un-)lustig, Zähne putzen, zu viel.

Die bearbeiteten Redemittel:

Zur narrativen Improvisationsübung:

Unfall gehabt (haben)/Skateboard, Fahrrad gefahren (sein)/hingefallen (sein)/mit dem Ball gespielt/auf der Straße/die Polizei gerufen (haben)/mit dem Krankenwagen/ins Krankenhaus gefahren (sein)/verbunden (haben)/mich an der Hand verletzt (haben)/mich am Bein verletzt (haben)/mich am Kopf verletzt (haben)/mich am Rücken verletzt (haben)

Zum expressiv-produktiven Improvisationsspiel:

Oh, das tut mir sehr leid!/Das finde ich aber traurig!/Ich hoffe, es ist alles in Ordnung!/Hoffentlich hast Du nichts Schlimmes!/Was ist los?

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Wiederholung der Improvisationsübung zu den Begrifflichkeiten der Emotionen bzw. emotionalen Haltungen schien ein geeigneter Einstieg in den IÜuS-Zyklus zu sein, da die Lernenden mit dieser Improvisationsübung bereits im ersten IÜuS-Zyklus vertraut gemacht worden waren. Dabei waren nicht alle Begriffe von den Lernenden kognitiv abrufbar. Sie gingen jedoch sehr aufgeschlossen mit Situationen um, in denen sie sich an bestimmte Begriffe nicht erinnern konnten. Anhand der Beobachtungen der Forscherin wurde deutlich, dass die Kombination der verbalen und/oder pantomimischen Ausdrucksmittel der Lernenden individuell unterschiedlich variiert wurde.

Die pantomimische Darstellung im zweiten Teil der situativ-rezeptiven Phase sowie die narrative Improvisationstätigkeit (gemeinsame Geschichtenerzählung zum Thema *Unfall*) gelangen sehr gut. Das Thema war motivationsanregend und bewegend für die improvisatorische Interaktion. Somit diskutierten und interagierten die Lernenden über die richtige Reihenfolge des Unfallgeschehens.

Aufbauend auf dem expressiv-produktiven Improvisationsspiel des ersten IÜuS-Zyklus wurden die Lernenden im zweiten Zyklus dazu motiviert, ihre kreativen *freien* Sätze zu bilden. (Im ersten IÜuS-Zyklus hatten sie ihre Gedanken überwiegend in die Mustersätze integriert.) Um Ihnen dabei Handlungsimpulse zu geben, wurden ihnen ein Wortschatzpool sowie themenbezogene Redemittel auf den Karteikarten zur Verfügung gestellt. Dabei wurde der Fußboden des Unterrichtsraums als Konzentrationsfläche dieser Karteikarten benutzt, auf den alle Lernenden freie Sicht hatten. Während dieser IÜuS-Phase vermittelte die Lehrperson der Lerngruppe die Spielregel der Improvisationsspiele (siehe Kapitel 6.8.1, Fußnote 111) durch Handlungsbeispiele.

Aufgrund der geregelten eingeschränkten Anzahl der artikulierten Sätze für jede Person ergab sich eine gute Interaktionsdynamik während des Spielens. Einige Lernende verstanden die Kontinuität des Improvisationsereignisses und behielten diese bei. Es gab jedoch auch Lernende, die ins Spiel einstiegen und eine neue Geschichte angingen. Diese ließ die Lehrperson weiter improvisieren. Um die narrative Logik der erfundenen Geschichte aufrechtzuerhalten, musste die Lehrperson in einigen Sequenzen ins Spiel einspringen. Sie machte mittels ihrer sprachlichen Handlung – und nicht nur durch verbale Erklärung – den Lernenden die Spielregel klar. Da die Lerngruppe in diesem IÜuS-Zyklus aus einer ungeraden Zahl von Lernenden bestand, beteiligte sich die Lehrperson ebenso in den pantomimischen Übungen mit der Sozialform wechselnder Partner*innenarbeit an den Übungen, damit die gesamte Lerngruppe aktiv bleiben konnte. Bei der Produktion der kreativen Sätze

der Lernenden stand die Lehrperson sprachlich unterstützend an ihrer Seite. Im Unterricht herrschte eine positive und motivierende Lernatmosphäre.¹¹⁴

Tab. 12: IÜuS-Zyklus 2 im Sommerkurs – Lektion 8

IÜuS-Zyklus 2 im Sommerkurs – Lektion 8: Unfall und Krankheit							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetz- tes Material	Sozialform	Anmer- kung
1) Improvisations- übungen	situativ/ rezeptiv	nonverbale Darstellung der Emotionen und Festigung der jeweiligen Begriffe in Partner*innenarbeit	Wiederholung des gelernten Wortschatzes zu Emotionen im IÜuS-Zyklus 1, Einstieg in die IÜuS-Sequenz, parallelaufende Zweierkommunikationen	kooperative Kommunikation, non- und paraverbale Ausdrucksformen	Emotions-Karteikarten	durch den Raum gehen und eine*n zufällige*n Partner*in finden	
		pantomimische Darstellung des neuen Wortschatzes zur Lektion 8 <i>Unfall</i>	Wortschatz lernen	Erkennen und Einsatz der Sprachmodalität (verbale und nonverbale Ausdrucksformen)	Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 8 <i>Unfall</i>	Gruppenkreis (Plenum)	
2) Improvisations- übungen	kognitiv/ memorierend	über die Situationen auf den Karteikarten Sätze bilden und die Reihenfolge einer Unfall-Situation mithilfe der Kärtchen erkennen	den erworbenen Wortschatz in Sätze integrieren, Verknüpfung der Kärtchen in der Reihenfolge	die eigene Fantasie über eine Unfall-Situation aktivieren	Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 8 mit dem Thema <i>Unfall</i>	Gruppenkreis	
		mithilfe der Redemittel Sätze in Perfektform bilden und eine Geschichte erzählen	sprachliche Produktivität aktivieren		Karteikarten zu Redemitteln zum Thema <i>Unfall</i> und den Hilfsverben in Perfektform	Gruppenkreis	z. B. <i>die Polizei gerufen (+ haben), mich am Kopf verletzt (+ haben)</i>
3) Improvisations- spiele	expressiv/ produktiv	eine Situation <i>im Krankenhaus</i> jeweils in zwei Rollen improvisieren (die dritte Person, die jeweils ins Spiel eintritt, löst ein*n der Spielenden ab und improvisiert in der gespielten Situation weiter)	improvisierend sprechen	Spontanität in der fremdsprachlichen Kommunikation, kreative, freiwillige sprachliche Handlung	Wortschatzpool	wechselnde Rollenspiele vor der zuschauenden Gruppe	

¹¹⁴ Für eine Lernende, die nicht aufgezeichnet werden wollte, war der Einsatz der Kamera im Unterricht ein wenig handlungseinschränkend.

Der dritte IÜuS-Zyklus des Sommerkurses fand zur Lektion 9 am 18.08.2017, 11:00–12:00 Uhr statt. Die situativ-rezeptive Übung zu den Emotionsbegriffen – bekannt durch die vergangenen Zyklen – wurde an diesem Tag ausgebaut. Nach deren pantomimischen Darstellung übten die Lernenden die Äußerung ihrer eigenen Emotionen und die Begründung dieser mithilfe von Nebensätzen – mit den Konjunktionen *weil, deshalb, denn*.

Die Einführung in den Wortschatz der Lektion 9 folgte als nächste Übung der situativ-rezeptiven Phase. Diese Übung beinhaltete ebenso die pantomimische Darstellung des neuen Wortschatzes, den die Lernenden auf den Karteikarten vermittelt bekamen. In der zweiten kognitiv-memorierenden Phase der Improvisationsübungen wurden die Ausdruckskompetenzen zum neuen Wortschatz durch die Satzbildung vertieft. Darauffolgend lässt sich der freie verbale Ausdruck der eigenen Erfahrungen zum Thema *Industrie und Länder* in die dritte expressiv-produktive IÜuS-Phase einordnen. In dieser Phase konnten die Lernenden sich zu Beginn über die industrielle Situation ihrer Länder äußern. Im nächsten Schritt wurden wechselnde Partner*innengespräche über die eigenen Vorstellungen zu den Arbeitsbedingungen geführt. Als Impuls erhielten die Lernenden hierzu themenbezogene Stichwörter und Redemittel, die sie nach Bedarf anwenden konnten. Das freie Improvisationsspiel in der simulierten Situation wurde als letzter Teil der expressiv-produktiven Phase der Improvisationsspiele eingesetzt.

Der geübte Wortschatz:

Wortschatz zum Thema der Lektion 9:

der/die Angestellte, der/die Arbeiter*in, der Export, die Firma/der Betrieb, die Halle, der Import, das Lager, der LKW, die Maschine, der PKW, produzieren/die Produktion.

Wortschatzpool für die Improvisationsspiele:

(diese Wörter wurden als Bilder und Begriffe zur Verfügung gestellt)

die Atemschutzmaske, Belarus, das Büro, China, das Gehalt, das Homeoffice, der Iran, die Luftverschmutzung, Mensch und Maschine, ordentlich, die Pünktlichkeit/pünktlich, die Statistik, ist gestiegen, ist gesunken, Südkorea, sauber machen, der Teilzeitjob, der Urlaub, der Vollzeitjob.

Die bearbeiteten Redemittel:

Redemittel zum Thema Arbeitsbedingungen für die Improvisationsspiele:

Es ist mir (sehr) wichtig/nicht so wichtig, ... zu + Infinitiv.

angestellt sein/selbstständig sein/feste Arbeitszeiten/Teilzeit arbeiten/ein gutes Gehalt/ein guter Lohn/viel Urlaub/Erfolg/im Team arbeiten/allein arbeiten/nette Kolleg*innen/drinnen arbeiten/draußen arbeiten/im Ausland arbeiten/viel reisen.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Der Einstieg in die IÜuS fand in der Sozialform Gruppenkreis statt. Das Handlungstempo der Lernenden war zwar langsam, sie führten jedoch die Aufgaben in aktiver Haltung und konzentriert durch. Die Wiederholung der Begriffe zu Emotionen und emotionalen Haltungen im ersten und zweiten Teil der situativ-rezeptiven Phase zeigte, dass die Lernenden die Inhalte gut verinnerlicht hatten. In diesem Teil improvisierten die Lernenden die kausalen weil-/denn-Sätze bzgl. ihrer eigenen Emotion und der entsprechenden Situation dazu mit Begründung.

Bei der Anwendung der verbalen und/oder pantomimischen Darstellung des neuen Wortschatzes der Lektion 9 verhielten sich die Lernenden individuell unterschiedlich.

Einige von ihnen kombinierten in ihrer Darstellung die beiden Ausdrucksformen und einige benutzten nur eine der Formen. In diesem IÜuS-Zyklus wurde ersichtlich, dass die Anwendung des verbalen Ausdrucks sich im Vergleich zu den vergangenen IÜuS-Zyklen erweiterte. Der verbale Ausdruck sowie das gegenseitige Befragen nach der Bedeutung des neuen Wortschatzes deuteten auf die Entwicklung der verbalen Ausdruckskompetenzen der Lerngruppe hin. Deutlich zu erkennen war, dass die Lernenden sich aktiv mit den neuen Wörtern auseinandersetzen, um diese zu verstehen und damit kreative Sätze zu bilden.

Im ersten Teil der expressiv-kognitiven IÜuS-Spiele schien die Satzformulierung im dritten Personalpronomen (zum Thema *Industrie und Länder*) zu Beginn der Tätigkeit für einige Lernende herausfordernd zu sein. Bei den Begriffen wie z. B. *Südkorea, China, Urlaub* tendierten einige Lernende dazu, über sich zu sprechen anstatt über das Thema. Mit den Wiederholungen wurde dies optimiert. Die *freiwillige* Teilnahme an der Improvisationstätigkeit (statt der Reihe nach, wie in der vergangenen kognitiv-memorierenden Phase) wurde in dieser IÜuS-Phase besonders unterstützt. Die Lernenden konnten sich die Wortkarten aus dem Wortschatzpool – der auf dem Fußboden verteilt war – aussuchen und sich dazu äußern. Der Wortschatzpool unterstützte sie dabei, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren, diese mit neuen Informationen zu verknüpfen und kreative Sätze zu bilden.

Der Austausch der Lernenden (zum Thema *Arbeitsbedingungen*) im zweiten Teil dieser Phase fand in Partner*innenarbeit statt. Obwohl die Didaktik nicht einfach einen Überblick über den Inhalt der parallellaufenden zweien Gespräche schaffen kann, ist die Integration der individuellen Auseinandersetzung mit dem neuen sprachlichen Inhalt ins Lernarrangement für die Entwicklung des Sprachbewusstseins sowie der Lern-Selbstwahrnehmung relevant. Das vorliegende didaktische Konzept für die Improvisationstätigkeiten in Partner*innenarbeit, in der sich die Lernenden lediglich mit einem einzigen Begriff oder Redemittel auseinandersetzen, beugt möglichen Lernüberforderungen während der individuellen Tätigkeiten vor. Der dritte Teil der Improvisationsspiele bietet eine geeignete Handlungsmöglichkeit für das in den Übungen und Spielen der vergangenen Phase erworbene Wissen. Die Lernenden sind aktiv und die Lehrperson motivierte sie, spontaner zu handeln. Die Anzahl der geäußerten Sätze im Improvisationsspiel wird eingeschränkt, damit alle Lernenden die Chance bekommen, zu improvisieren.

Tab. 13: IÜuS-Zyklus 3 im Sommerkurs – Lektion 9

IÜuS-Zyklus 3 im Sommerkurs, Lektion 9: Arbeitsleben und -bedingungen							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ Kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozial- form	Anmer- kung
1) Improvisa- tionsübungen	situativ/ rezeptiv	pantomimische Darstellung der Emotionen	Einstieg in die IÜuS-Sequenz, Wiederholung der in den letzten Zyklen erlernten Emotionen	nonverbale Kommunikation bzw. körperliche Darstellung	Karteikarten zu Emotionen	Gruppenkreis	
		Begründung der Emotionen in einem Haupt-/ Nebensatz	freie Nebensatz-Formulierung mit <i>weil, deshalb, denn</i> über die auf den Kärtchen stehenden Emotionen	Erweiterung der nonverbalen Kommunikationskompetenzen zu Verbalen	Karteikarten zu Emotionen	Gruppenkreis	„Ich bin wütend, weil mein Handy kaputt ist.“

IÜuS-Zyklus 3 im Sommerkurs, Lektion 9: Arbeitsleben und -bedingungen							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ Kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
		pantomimische Darstellung des Wortschatzes der Lektion 9 zum Thema <i>Arbeit und Industrie</i>	Wortschatz erwerben	nonverbale Kommunikation bzw. körperliche Darstellung	Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 9 <i>Arbeit und Industrie</i>	Gruppenkreis	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Satzbildung mit den präsentierten Wörtern	Ausdrucksfähigkeit erweitern, vollständige Sätze aussprechen		Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 9 <i>Arbeit und Industrie</i>	Gruppenkreis	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	Wahl eines Stichpunktes aus dem Wortschatzpool zum Thema <i>Industrie und Länder</i> und dazu freier Ausdruck	sich verbal und frei ausdrücken können, über eigene Erfahrungen oder das eigene Land sprechen	improvisieren, Vorstellungskraft einsetzen	Wortschatzpool zum Thema <i>Industrie und Länder</i>	Gruppenkreis	
		über die <i>Arbeitsbedingungen</i> frei sprechen und eigene Meinungen äußern und begründen	Auseinandersetzung mit den themenbezogenen neuen Redemitteln	Kommunikationskompetenz fördern	Karteikarten mit Redemitteln über die <i>Arbeitsbedingungen</i>	durch den Raum gehen und eine*in zufällige*n Partner*in suchen	
		eine Situation <i>am Arbeitsplatz</i> jeweils in zwei Rollen improvisieren	Ausdruckskompetenzen in freien Gesprächen erweitern	kreative sprachliche Handlung, freiwillige Teilnahme an der Improvisation	Karteikarten mit Redemitteln zu <i>Arbeitsbedingungen</i>	wechselnde Rollenspiele vor der zuschauenden Gruppe	

Der vierte IÜuS-Zyklus im Sommerkurs wurde im Rahmen der Lektion 10 am 22.08.2017, 09:00–10:00 Uhr eingesetzt. Die Einführung in die situativ-rezeptive Phase wurde mit der Wiederholung der pantomimischen Darstellung der Emotionen und Berufe, jedoch in einer neuen Sozialform durchgeführt. Die Lernenden suchten nicht mehr ihre – zufällig gewählten – Partnern*innen, sondern stellten ihre Pantomimen vor der Gesamtgruppe dar. Hierzu wurden keine Karteikarten als Hilfestellung zur Verfügung gestellt – wie es in den vergangenen Zyklen der Fall war –, sondern die Begrifflichkeiten wurden von der Lehrperson in den Raum gerufen. Diese IÜuS-Phase wurde mit der bereits bekannten Übung, die pantomimische Darstellung des auf den Karteikarten stehenden Wortschatzes zur neuen Lektion, fortgesetzt. Das gestaltete sich in zwei Teilen, zuerst in Zweierkommunikation mit einem zufällig gewählten Partner/einer zufällig gewählten Partnerin und dann im Kreis vor der Gesamtgruppe. Der Wortschatz bezog sich auf das Lektionsthema *Geschirr und Besteck*.

Die Übungen zur kreativen Satzbildung in der zweiten kognitiv-motivierenden Phase fordert nicht nur die Kreativität bei der Formulierung der eigenen Sätze, sondern auch ihrer Verknüpfung mit den Mitteilungen der Gruppenmitglieder. Die gemeinsame kreative Entwicklung einer Geschichte hat das Ziel die interaktive sprachliche Produktion zu unterstützen und die Lernenden auf die dritte expressiv-produktive Phase der Improvisationsspiele vorzubereiten. In diesem Lernprozess können die bereits erlernten Wörter durch

pantomimische Darstellung – in der ersten Phase – erneut aktiviert sowie in die sprachliche Produktion sinnvoll und im Rahmen eines Kontextes/einer Geschichte eingebunden werden. Die expressiv-produktive Phase zur freien spontanen Improvisation gestalteten die Lernenden in den folgenden Situationen *im Restaurant*:

1. Einen Termin mit jemandem haben. Aber die Person kommt nicht. (Warte-Situation)
2. Am Nachbartisch sitzt jemand und da ist ein Platz frei. Zur Person gehen und sie kennen lernen.
3. Zusammen Essen und Getränke bestellen.
4. Reklamieren/um etwas bitten.
5. Bezahlen.

Der geübte Wortschatz:

Geschirr und Besteck:

das Geschirr, das Glas, die Tasse, die Kanne, der Teller, das Besteck, die Gabel, der Löffel, das Messer, das Salz, der Pfeffer, der Essig, das Öl, der Zucker, die Serviette.

Die bearbeiteten Redemittel:

Zur Situation *Bestellung*:

Entschuldigung!/Ich möchte gerne bestellen./Wir würden gerne bestellen./Einen Moment, bitte./Einen Augenblick, bitte./Ich hätte gerne .../Aber nicht mit ..., sondern mit .../Bringen Sie mir lieber .../Ich komme gleich/sofort!

Zur Situation *Reklamation*:

Das Messer ist nicht sauber. Könnte ich ein anderes bekommen?/Verzeihen Sie, aber die Suppe ist kalt./Der Salat war nicht frisch./Die Kartoffeln waren versalzen./Oh, das tut mir leid./Ich gebe es an die Küche weiter.

Zur Situation *Bezahlung*:

Die Rechnung, bitte!/Wir würden gerne bezahlen./Zusammen oder getrennt?/Das macht ... Euro./Hier, bitte, stimmt so.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die einführende Pantomimeübung zur Annahme verschiedener Körperhaltungen in Bezug auf die von der Lehrperson in den Raum gerufenen Emotionen, Berufe, Sportarten und Situationen fand sehr dynamisch statt. Während dessen entstanden spontane Interaktionen zwischen den darstellenden Lernenden. Die sich anschließende pantomimische Übung zum Wortschatz der Lektion 10 (Geschirr und Besteck) wurde von den Lernenden sehr autonom umgesetzt. Die konzentrierte Anwesenheit und das aktive Mitgestalten der Lernenden machten sich deutlich bemerkbar.

Die Aufgaben zum expressiv-produktiven Improvisationsspiel waren in diesem IÜuS-Zyklus etappenweise konzipiert. Hierzu wurde zu Beginn eine Warte-Situation im Restaurant simuliert. Die Variabilität der Darstellungen lässt auf vorhandene Kreativität der Lernenden schließen. Sie konnten frei pantomimische und/oder verbale Ausdrucksformen einsetzen. In der zweiten Situation ging es um freie verbale Improvisation. Die Adaption des didaktischen Konzeptes an der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden wurde erfüllt, indem die Anzahl der Sätze im Improvisationsspiel dieses IÜuS-Zyklus nicht mehr – wie es in den vorherigen Zyklen – eingeschränkt war. Die Lernenden

konnten so lange improvisieren, bis einer/eine in die Hände klatschte (nach der Spielregel im Kapitel 6.8.1, der Fußnote 111). Die Improvisation an diesem Tag war freier gestaltet und somit herausfordernder. Die Lehrperson trat in einigen Sequenzen spielerisch in die laufende Improvisation ein und gab Ideenimpulse für die laufende Geschichte.

Die Teilnahmemotivation der Gesamtgruppe sowie die Freude an der Darstellung waren deutlich erkennbar. Die Gruppe machte den Eindruck, dass sie mit dem innovativen Lernarrangement der IÜuS bereits vertraut war, die Spielregel verinnerlicht hatte und die Kontinuität des Improvisationsereignisses deutlich besser als in den vorherigen Zyklen beibehielt. Den Fußboden als Medium zur Präsentation der Karteikarten, Aufgaben, neuen Wörter und Redemittel förderte zusätzlich die freie Bewegung im Unterrichtsraum und führte zu einer entspannten Lernhaltung.

Tab. 14: IÜuS-Zyklus 4 im Sommerkurs – Lektion 10

IÜuS-Zyklus 4 im Sommerkurs, Lektion 10: Im Restaurant							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmer- kung
1) Improvisations- übungen	situativ/ rezeptiv	durch den Raum gehen und zu den von der Lehrperson genannten <i>Emotionen, Berufen Sportarten</i> und <i>Situationen</i> die passende Körperhaltung einnehmen	Einstieg in die IÜuS-Sequenz, Wiederholung der Vorkenntnisse und Performanz dieser	Einsatz des Körpers als Kommunikationsmedium		durch den Raum gehen	
		pantomimische Darstellung des Wortschatzes der Lektion 10 zum Thema <i>Geschirr und Besteck</i> , Erraten der dargestellten Wörter	Lernen des neuen Wortschatzes	Kreativität bei der pantomimischen Darstellung, Einsatz des Körpers als Kommunikationsmedium, Darstellung vor der Gruppe	Karteikarten zu Wortschatz <i>Geschirr und Besteck</i> (im Bild und Wort)	durch den Raum gehen und eine*n zufällige*n Partner*in suchen	
		pantomimische Darstellung des Wortschatzes, Erraten der dargestellten Wörter	Wiederholung und Fixierung des Wortschatzes			Gruppenkreis	
2) Improvisations- übungen	kognitiv/ memorie- rend	Satzbildung mit dem Wortschatz der Karteikarten, gemeinsames Ergänzen der Sätze und Erzählen einer Geschichte	Verbaler Ausdruck, Verknüpfung des eigenen Ausdrucks mit dem Gesagten der anderen Lernenden, Finden eines Zusammenhangs	gemeinsame Gestaltung der Aufgabe <i>Geschichte erzählen</i> , freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität	Karteikarten zum <i>Geschirr und Besteck</i> (in Bild und Wort)	Gruppenkreis	z. B. „Mit dem Messer habe ich das Brot geschnitten. Und dann ...“
3) Improvisations- spiele	expressiv/ produktiv	Improvisation der verschiedenen Situationen <i>im Restaurant: - Auf jemanden warten</i>	frei improvisierender Ausdruck	freie Kommunikation, freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität	Karteikarten zu verschiedenen Situationen <i>im Restaurant</i>	wechselnde Rollenspiele vor der Gruppe	

IÜuS-Zyklus 4 im Sommerkurs, Lektion 10: Im Restaurant							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
		- Essen bestellen, bezahlen, reklamieren.					

Der fünfte IÜuS-Zyklus im Sommerkurs fand am 23.08.2017, 11:00–12:00 Uhr zur Lektion 11 statt. Er verfolgte das reguläre IÜuS-Konzept, das hier am Lektionsinhalt und sprachlichen Kenntnisstand der Lernenden angepasst wurde. Für die mentale und körperlich Einführung in die IÜuS durch pantomimische Darstellung nutzte die Lehrperson die in den vergangenen Zyklen geübten Rollen und Figuren sowie die in den vergangenen Lektionen erlernten Adjektive. Mithilfe dieser Inhalte rief sie die Figuren mit bestimmten Adjektiven und in bestimmten Haltungen in den Raum und ließ sie von den Lernenden darstellen.

Nach der Einführung wurde der neue Wortschatz trainiert. In die kognitiv-memorierende Phase der Improvisationsübungen wurde die Anwendung der Personalpronomen (im Dativ) und der Adjektivdeklinations durch eine halb pantomimisch und halb verbal durchgeführte Übung integriert. Die Kombination der audiovisuellen und verbalen Darstellungsformen fördert die Lernkonzentration, da so gleichzeitig mehrere Sinne im Lernprozess aktiviert werden.

Die expressiv-produktive Phase wurde in zwei Teilen durchgeführt. Im ersten Teil improvisierten die Lernenden zwei parallellaufende Gespräche (in vier Durchgängen) zum Thema *Bewerbungsgespräch*. Hierbei wurden zwei Rollen zur leitenden und bewerbenden Person übernommen. Diese wurden bis Ende des Improvisationsspiels beibehalten. Im zweiten Teil der expressiv-produktiven Phase wurde der Improvisationsrahmen erweitert und über das Lektionsthema *berufliche Zusammenarbeit* improvisiert. Dieser Teil gestaltete sich vor der Gruppe und in den folgenden Schritten:

1. Sich im Bewerbungsgespräch vorstellen und den Bewerbenden als Firmenchef*in Fragen stellen.
2. Eine Geschäfts-/Kooperationsidee einbringen und diskutieren.
3. Bewerten und ggf. zur Zusammenarbeit gratulieren.

Der geübte Wortschatz:

die Aktentasche, das Briefpapier, der Briefumschlag, die Geldbörse/das Portemonnaie, das Geschenkpapier, die Handtasche, der Notizblock, die Postkarte, der Rucksack.

Die bearbeiteten Redemittel:

Impulse zur Situation eines *Bewerbungsgesprächs*:

Bewerber*in:

sich vorstellen/Wie alt?/Beruf?/Studium?/Motivation?

Chef*in der Firma:

Was wird produziert?/Wie lange?/Zu welchem Preis?/Im Inland?/Im Ausland?

Redemittel zur *Bewertungssituation*:

Ich finde es traurig, schrecklich, ..., dass .../Es ist Wahnsinn, dass .../Ich finde es schön, dass .../Ich bin froh, dass .../Ich denke, dass es eine gute Idee ist./Meiner Meinung nach ist es sehr gut, dass .../Am besten/besonders gut gefällt mir, dass .../Das würde ich gern/nicht kaufen, denn .../Ich würde gern/nicht so gern in der Firma arbeiten, weil ...

Redemittel zur Situation *Gratulieren/ sich bedanken*:

Herzlichen Glückwunsch zu(m/r) .../Alles Gut zu(m/r) .../Viel Glück!/Wir wünschen Ihnen .../Wir gratulieren Ihnen .../Wir hoffen .../Wir danken Ihnen für .../Wir bedanken uns für

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

In die pantomimische Einführung in den IÜuS-Zyklus wurden die Vorkenntnisse (Nomen-Adjektiv-Deklination) eingebunden. Die von der Lehrperson gerufenen Stichworte zu Figuren und Einstellungen wiederholten die Lernenden verbal und stellten diese pantomimisch dar. Somit wurde die Aussprache der Begriffe mitgeübt. Bemerkenswert ist, dass die Lernenden bis zu diesem Zeitpunkt in den IÜuS-Zyklen bisher keine externen Hilfsmittel (wie z. B. digitales Wörterbuch etc.) nutzten. Die Lernenden konzentrierten sich während der Interaktionen sehr auf ihre Aufgaben. Zudem wurde beobachtet, wie die Motivation und der Mut der Lernenden zum verbalen Ausdruck sich im Vergleich zu den vorherigen IÜuS-Zyklen weiterentwickelten. Der zweite Teil der kognitiv-memorierenden IÜuS-Phase forderte Konzentration und Kreativität bzw. Fantasie, da die nonverbalen und verbalen Ausdrucksformen kombiniert werden mussten. Im verbalen Ausdruck mussten sich die Lernenden stark konzentrieren, um die richtige Deklination der Artikel, die korrekten Adjektivendungen sowie die richtigen Akkusativ- und Dativformen zu bilden.

Im ersten Teil der expressiv-produktiven IÜuS-Zyklen wurden zwei Bewerbungsgespräche improvisiert. Diese wiederholten sich in vier Durchgängen, in jeweils ca. zwei Minuten. Die Wiederholung des Improvisationsspiels einerseits und der Wechsel der Gesprächspartner*innen andererseits beeinflussten die Interaktionsdynamik positiv. Dies war bei der komparativen Beobachtung der Improvisationsgespräche der vier Durchgänge ersichtlich. Die Rollen wurden dabei nicht ausgetauscht. Das bedeutet, dass die Lernenden, die in die Rolle einer leitenden Person hineinschlüpfen, bis Ende des vierten Durchgangs in dieser Rolle verblieben. Somit konnten sich die Improvisationen lediglich in einer Rolle (der leitenden oder bewerbenden Person) ereignen. Zudem führte der Wechsel der Improvisationspartner*in zu neuen Impulsen, Ideen sowie einer sicheren Haltung bei der Improvisationshandlung.

Im zweiten Teil dieser Phase wurde das Improvisationsspiel in der simulierten Bewerbungssituation vor der Lerngruppe und unter Berücksichtigung der Spielregel (siehe Kapitel 6.8.1, Fußnote 111) durchgeführt. Das Gesprächsthema wurde weiterhin mit Geschäfts- und Kooperationsideen spezifiziert. Die Lernenden ließen ihre Vorkenntnisse der Lektion 9 *Arbeitsbedingungen* in die Improvisation einfließen. Ihre Kreativität konnte den Lernenden hierbei anhand ihrer Körperhaltung bzgl. ihrer improvisierten Rollen angesehen werden. Ihr verbaler Ausdruck in diesem IÜuS-Zyklus war deutlich variabler als zuvor. Dies förderte den Kommunikationsfluss, obgleich sprachliche Unwissenheiten (auf kognitiver Ebene)

ne) oder Unsicherheiten (auf affektiver Lernebene) dem Lernprozess entsprechend auftragen. In diesen Situationen stand die Lehrperson zur sprachlichen Unterstützung zur Verfügung oder gab mit spielerischer Aktivität inhaltliche Anregungen.

Tab. 15: IÜUs-Zyklus 5 im Sommerkurs – Lektion 11

IÜUs-Zyklus 5 im Sommerkurs, Lektion 11: Firmenporträt/Gebrauchsgegenstände							
IÜUs-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	pantomimische Darstellung der von der Lehrperson angesagten Rollen/Figuren oder Situationen	Wiederholung der Adjektive, Einstieg in die IÜUs-Sequenz	nonverbale Kommunikation, Körper als Kommunikationsmedium einsetzen		durch den Raum gehen	
		pantomimische Darstellung der Gegenstände der Karteikarten	Erweiterung des Wortschatzes			Karteikarten zu Gegenständen	durch den Raum gehen und eine*n Partner*in suchen
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Satzbildung mit den Begriffen auf der Karteikarte	Anwendung der Adjektive im Satz	sich frei ausdrücken	Karteikarten zu Gegenständen	Gruppenkreis	
		pantomimische Darstellung eines Gegenstandes und Weitergabe an den/die Nachbar*in.	Akkusativobjekt, Adjektivdeklination und Personalpronomen in Dativform	Kombination der verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen	Karteikarten zu Gegenständen	Gruppenkreis	<u>Marie zu Max:</u> „Ich gebe dir eine teurere Aktentasche.“ <u>Max zu Klaus:</u> „Vielen Dank. Sie ist zu groß für mich. Ich gebe Dir eine bunte Postkarte.“ <u>Klaus zu ...:</u> „Danke, ich finde die Tasche Ich gebe dir“
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	Führen von Bewerbungsgesprächen in zwei Rollen: Chef*in und Bewerber*in	Ausdruck zum Thema <i>Bewerbung</i> , Improvisierendes Sprechen	Improvisierte Diskussionen, Überzeugung anderer von den eigenen Kompetenzen, interaktive Gesprächsführung	Karteikarten mit Impulsen/Gesprächspunkten	zwei parallelaufende Interviews in der Gruppe, Partner*inwechsel in vier Durchgängen	
		Improvisiertes Gespräch über <i>Geschäftsideen</i> , Zusammenarbeit mit einer Firma	freies Sprechen zu den Themen <i>Arbeit und Geschäfte</i> und <i>Zusammenarbeit</i>	Improvisation, Kreativität, freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität		zwei wechselnde Improvisationen vor der Gruppe	

Im sechsten IÜUs-Zyklus im Sommerkurs zur Lektion 12, die am 24.08.2017, 11:30-12:30 Uhr eingesetzt wurde, gestaltete sich die Einführung in die IÜUs anders als in den vorherigen Zyklen. Die Lerngruppe war hier beteiligt, die Einführungsübung inhaltlich

mitzuprägen bzw. der Gruppe kreative Impulse/Sätze zu einer simulierten gemeinsamen Aktivität (bspw. in der Freizeit) zu geben. Das Thema *Lebensmittel* wurde bereits im Rahmen der Lektion 4 eingeführt und geübt. Daher ließ es sich mit dem Thema der Lektion 12 *Essgewohnheiten* verknüpfen. Aufgrund der vorhandenen Vorkenntnisse zum aktuellen Thema wurde die pantomimische Darstellung des Wortschatzes – die bisher in der situativ-rezeptiven Phase eingeordnet war – in der kognitiv-memorierenden Phase eingesetzt, um diese erneut zu aktivieren. Die verbale Ausdrucksform ergänzte diese Übung (siehe die Rubrik *Anmerkung* in der folgenden Tabelle 16).

Die dritte expressiv-produktive IÜuS-Phase wurde identisch zum fünften Zyklus in zwei Improvisationsspielen konzipiert. Das erste Spiel fand in zwei parallellaufenden Gesprächen statt, in denen die spielenden Partner*innen dreimal wechselten. In diesem Abschnitt konnten sich die Lernenden die Spiele nicht anschauen, sondern alle Lernenden waren gleichzeitig in mehreren Improvisationen aktiv. Das Thema der Gespräche war *Essgewohnheiten in meinem Land* und die Gesprächspartner*innen unterhielten sich über die Esskultur ihres Landes. Das zweite Improvisationsspiel der expressiv-produktiven Phase bildeten Improvisationen in der simulierten Situation *Arztbesuch*. Die Lernenden konnten sich jederzeit spontan und freiwillig an der laufenden Improvisation beteiligen und diese kreativ weiterführen (siehe die Spielregel im Kapitel 6.8.1, in der Fußnote 111).

Der geübte Wortschatz:

Wortschatz der Lektion 4 zur Aktivierung der Vorkenntnisse:

die Banane, die Birne, die Bohne, der/das Bonbon, die Cola, der Eistee, der Knoblauch, die Marmelade, das Mehl, der Pfirsich, die Paprika, die Salami, der Saft, der Thunfisch, der Quark.

Wortschatz zur Lektion 12:

der Fisch, das Fleisch, das Gemüse, das Getreide, die Limonade, das Mineralwasser, das Obst, die Wurst.

Die bearbeiteten Redemittel:

Ich finde es komisch, dass .../Es ist komisch, dass .../Es ist mir (nicht) klar, dass .../Ich habe gedacht, dass .../Es wundert mich, dass .../Es überrascht mich, dass .../Bei uns in meiner Heimat ist das auch so/... ist das anders/wir essen ..., trinken ... doppelt/genau/-halb so viel wie .../die Hälfte.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Lernendenzentrierung des IÜuS-Konzeptes wurde im letzten IÜuS-Zyklus erweitert, indem die Lernenden selbst in der situativ-rezeptiven Phase als aktive Akteure Handlungsimpulse an die Lerngruppe gegeben haben. Hierbei wurden die Vorkenntnisse sowie Vorerfahrungen in die Übung eingebunden. Insgesamt wurde im Verlauf der IÜuS-Zyklen ein fließender Übergang von der pantomimischen Darstellung zum verbalen Ausdruck geschaffen.

Das erste Spiel der expressiv-produktiven Phase des IÜuS-Zyklus fand in Form von wechselnden Partner*innengesprächen für jeweils ca. drei Minuten statt. Die Lernenden improvisierten aktive Gespräche zum Thema *Essgewohnheiten* in ihrem Heimatland. Scheinbar wirkte das Thema sehr authentisch und sprechmotivierend, weil in einer mehrkulturellen

Lerngruppe das Interesse am Kennenlernen anderer Kulturen häufig eingebracht wird. Insbesondere wenn der Austausch nicht *über* die Kulturen stattfindet, sondern *zwischen* den Kulturen, die von den Lernenden repräsentiert werden.

Die positive Auswirkung der Authentizität in der Improvisationssituation ist im zweiten Teil der Improvisationsspiele zum Alltagsthema *Arztbesuch* ebenso bemerkbar, da die Dynamik der Improvisation sehr hoch war.

Tab. 16: IÜuS-Zyklus 6 im Sommerkurs – Lektion 12

IÜuS-Zyklus 6 im Sommerkurs, Lektion 12: Lebensmittel und Essgewohnheiten							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	Bildung kreativer Sätze zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten und Wiederholung dieser durch die Gruppe	Einstieg in die IÜuS-Sequenz, Förderung der Ausdrucks-kompetenzen	Selbst-Engagement im Lernprozess, Geben von Anregungen und Mitgestaltung der Übung		durch den Raum gehen	„Lasst uns alle ins Theater gehen.“
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	pantomimische Darstellung des Wortschatzes auf den Karteikarten, verbaler Ausdruck: sich bedanken, Lebensmittel bekommen und weitergeben	Wortschatz-übung zum Thema <i>Essen und Lebensmittel</i> ; verbale Kommunikation	Einsatz des Körpers als Kommunikationsmedium, Darstellung und verbaler Ausdruck vor der Gruppe	Karteikarten zum Thema <i>Essen und Lebensmittel</i>	Gruppenkreis	<u>Marie zu Max</u> : Ich gebe dir einen großen Pfirsich. <u>Max zu Klaus</u> : Danke schön. Das ist ein süßer Pfirsich. Ich gebe Dir einen Fisch.
3) Improvisationsspiele	expressiv/-produktiv	Zweiergespräche über die Essgewohnheiten im Heimatland oder in der Heimatstadt	verbaler Ausdruck, Bildung von <i>dass</i> -Sätzen	Improvisation und freies Sprechen, interaktive Gesprächsführung	Karteikarten mit Redemitteln zur <i>Meinungsäußerung</i>	parallellaufende Zweiergespräche in der Gruppe, Partner*innenwechsel in drei Durchgängen	<i>Ich habe gedacht, dass ... Es ist erstaunlich, dass, ... Es ist mir klar, dass ...</i>
		Führung eines Ärzt*innen-Patient*innen-Dialoges zum Thema <i>Ernährung und Gesundheit</i>	freies Sprechen, Improvisation	freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität		Rollenspiele vor der zuschauenden Lerngruppe	

6.8.2 IÜuS-Zyklen im Herbstkurs

In diesem Kapitel wird der Inhalt der IÜuS-Zyklen im Herbstkurs vorgestellt. Ein spezifisches Merkmal des Herbstkurses war, dass die Lernenden Studienziele an der Universität Göttingen für ein oder zwei Semester einbrachten. Der zeitliche Rahmen des Herbstkurses (70 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten) war im Vergleich zum Sommerkurs 10 Unterrichtseinheiten kürzer. Dieses entschied der Kursträger für die gesamten Herbstkurse. Im Gegenteil zum Sommerkurs, in dem die Lernenden überwiegend aus asiatischen Ländern

kamen, stammten die Lernenden des Herbstkurses aus europäischen, südasiatischen und amerikanischen Ländern. Die englischen Sprachkompetenzen der Lerngruppe des Herbstkurses waren generell höher als die der Lernenden des Sommerkurses.

Der erste IÜuS-Zyklus des Herbstkurses fand am 21.09.2017, 10:00–11:00 Uhr zur Lektion 2 statt. Das Namensspiel zu Beginn des Deutschkurses eignet sich, um die Gruppenmitglieder kennen zu lernen und erste Gruppenbeziehungen aufzubauen. Die Einführung in die situativ-rezeptive IÜuS-Phase wurde durch die nonverbale (pantomimische) Darstellung der Begriffe zum Thema *Emotionen* durchgeführt. Diese Begriffe wurden den Lernenden auf den Karteikarten zur Verfügung gestellt, die auf der einen Seite die bildliche Darstellung der jeweiligen Begriffe (zu Emotionen bzw. emotionalen Haltungen) abbildeten und auf der anderen Seite ihre schriftlichen Formen. Nachdem beide Lernende in Partner*innenarbeit ihre Begriffe dargestellt hatten, tauschten sie die Karteikarten aus und suchten die nächsten Partner*innen im Unterrichtsraum. Darauffolgend wurde diese Übung im Kreis der gesamten Gruppe wiederholt, um die Begrifflichkeiten zu verinnerlichen und zu fixieren.

In der kognitiv-memorierenden Phase wurde die Übung zur emotionalen Darstellung mit einem weiteren Namensspiel verknüpft. Hierzu variierten die Lernenden einen Mustersatz (siehe die Rubrik *Anmerkung* in der folgenden Tabelle 17) mit verschiedenen emotionalen Intonationen. Diese Übung fand im Kreis der Gesamtgruppe statt. Die nächste Übung in dieser Phase führte die Lernenden in den Wortschatz der Lektion 2 ein. Hier ging es um das Thema *Wohnungseinrichtung*, zu dem die visuellen Karteikarten zu einer Handlungssituation bzgl. der Wechselpräpositionen verteilt wurden. Die lokalen Wechselpräpositionen (an, in, auf, über, zwischen, ...) bildeten das grammatische Thema der Lektion 2. Durch die pantomimische Darstellung sollten die Lernenden in Partner*innenarbeit einen Haushaltsgegenstand (z. B. Vase, Tisch, Bett, ...) sowie eine Handlung (stellen, setzen, hängen) oder einen Zustand (stehen, sitzen, hängen) in Bezug auf das Unterrichtsthema (Wohnungseinrichtung) darstellen. Nach der Durchführung der Aufgaben wurden die Karteikarten ausgetauscht und neue Partner*innen gesucht.

Die letzte oben genannte Improvisationsübung der kognitiven-memorierenden wurde in der expressiv-produktiven IÜuS-Phase vertieft. Die Lernenden stellten sich ein Zimmer vor, das sie nach ihrem Geschmack einrichten konnten. Es wurde eine simulierte Bühne definiert, auf der nur eine Person ein bis zwei Handlungen improvisieren konnte. In dieser Improvisation wurden die verbalen Äußerungen, die die durchgeführten Handlungen beschrieben, mithilfe von nonverbalen Darstellungen ergänzt. Die Lernenden betreten die Bühne freiwillig und konnten die improvisierten Einrichtungs-Handlungen der anderen Lernenden ergänzen oder ändern bzw. den simulierten Raum umräumen.

Der geübte Wortschatz:

Emotionen bzw. emotionale Haltungen:¹¹⁵

begeistert, beruhigt, böse, cool, deprimiert, entspannt, enttäuscht, erschrocken, fleißig, frech, freundlich, fröhlich, gelangweilt, genervt, geschockt, glücklich, nachdenklich, sauer, neugierig, sprachlos, still, traurig, unsicher/scheu, verliebt, wütend.

Wortschatz der Lektion 2:

¹¹⁵ Nicht alle der folgenden Begriffe wurden im IÜuS-Zyklus eingesetzt, sondern diejenigen aus dieser Liste, die nach dem Zufallsprinzip von den Lernenden gezogen wurden.

An die Wand, an der Wand, neben das Bett, neben dem Bett, vor die Tür, vor der Tür, hinter die Tür, hinter der Tür, zwischen die Türen, zwischen den Türen, über den Tisch, über dem Tisch, über das Bett, unter dem Bett, in den Schrank, im Schrank.

Verben zur Lektion 2:

liegen, legen, stehen, stellen, hängen.

Die bearbeiteten Redemittel:

Einsatz der oben genannten Wörter und Verben in Satzform.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Der erste IÜuS-Zyklus wurde am dritten Kurstag eingesetzt. Daher dienten die IÜuS zum Einstieg in den Deutschkurs. In den ersten drei Übungen ließen sich die Lernenden mit dem handlungsorientierten Lernarrangement der IÜuS vertraut machen. Generell war im Herbstkurs die Motivation zum Sprechen in der deutschen Sprache statt der englischen Sprache in der Gruppe unterschiedlich verteilt. Eine Art Schüchternheit oder Ungeduld zur Kommunikation in der deutschen Sprache war zu Beginn bei einigen Lernenden bemerkbar.

Die Improvisationsübungen führten die Lernenden in die Welt der deutschen Sprache hinein. Die Beispielsätze (siehe die Rubrik *Anmerkung* der folgenden Tabelle 17) unterstützten die Lernenden dabei, aus ihrer sprachlichen Komfortzone auszusteigen und den verbalen Ausdruck in der neuen Sprache Deutsch auszuprobieren. Daher veranlasste es die Lehrperson, bevor die Lernenden mit der deutschsprachigen Kommunikation konfrontiert wurden, diesen die Bedeutung der Wörter zu erklären und somit den Weg für den mentalen Einstieg zu ebnen. Die pantomimische Darstellung des Wortschatzes der Lektion 2 (lokale Wechselpräpositionen) wurde individuell unterschiedlich mit verbalem Ausdruck ergänzt. Diese Übung führten die Lernenden sehr autonom durch.

Die expressiv-produktive Phase der Improvisationsspiele dienten zur Vertiefung der bearbeiteten Wörter und Verben durch ihre Anwendung in Satzform. Die Verknüpfung von Fantasie, Pantomime und verbalem Ausdruck unterstützte die Lernenden dabei, ihre Sätze unter Berücksichtigung der grammatischen Regeln (Akkusativ- und Dativergänzung in Bezug auf die Verben *stellen, stehen, liegen, legen, hängen*) zu bilden. Die Improvisationen fanden in thematischer Reihenfolge statt, *Einrichtung* und *Umräumen*. Beim ersten Thema wurden die Akkusativ-Ergänzungen (z. B.: Ich stelle/Er hängt/... die Vase vor die Tür) geübt und beim zweiten die Dativ- und Akkusativ-Ergänzungen (z. B.: Das Bild hängt an der Wand. Ich lege es auf das Bett). Die Lernenden beherrschten nicht alle Artikel zu den Nomen, daher begleitete die Lehrperson sie sprachlich während der Improvisation. Die Kreativität der Lernenden entwickelte sich im Verlauf des Spiels. Insbesondere im zweiten Teil *Umräumen* konnten sie frei und ungehemmt handeln.

Tab. 17: IÜuS-Zyklus 1 im Herbstkurs – Lektion 2

IÜuS-Zyklus 1 im Herbstkurs, Lektion 2: Wohnungseinrichtung und Umzug							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	Namensspiel	Satzbildung, Verb-Konjugation <i>heißen</i> , Deklination der	sich in der Gruppe kennenlernen		Gruppenkreis	<i>Marie</i> : Max, wie heiße ich? <i>Max</i> : Du heißt Marie. Klaus, wie heiße ich?

IÜuS-Zyklus 1 im Herbstkurs, Lektion 2: Wohnungseinrichtung und Umzug							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
			Personalpronomen				<i>Klaus: Du heißt Max. Lars, wie heiße ich?</i>
		pantomimische Darstellung der Emotionen/emotionalen Einstellungen	Abruf der Vorkenntnisse/-Erweiterung des Wortschatzes über verschiedene Emotionen oder emotionale Situationen	zufällige Begegnung mit einem*r Kommunikationspartner*in, Unterstützung der nonverbalen Kommunikation	Karteikarten zu <i>Emotionen</i> bzw. emotionalen Situationen (als Bild auf der Vorderseite und Begriff auf der Rückseite)	durch den Raum gehen und mit dem Stopp-Ruf der Lehrperson eine*n zufällige*n Partner*in finden	
			Vertiefung der Begriffe zu Emotionen bzw. emotionalen Einstellungen	Darstellung vor der Gruppe	Karteikarten zu Emotionen	Gruppenkreis	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Ergänzung des Mustersatzes auf der eigenen Emotions-Karteikarte und emotionaler Ausdruck	Vertiefung des Namensspiels	emotionale Artikulation	Karteikarten zu Emotionen	Gruppenkreis	<i>Marie: Gestern hat Max mein Handy geklaut. Max: Wer? Ich? Das war ich nicht. Das war Klaus.</i>
		pantomimische Darstellung der Situationen und des neuen Wortschatzes zur Lektion 2	Erwerb bzw. Vertiefung des präpositionalen Wortschatzes	Unterstützung nonverbaler Ausdrucksformen und Begleitung verbaler Ausdrucksformen	Karteikarten zu Wechselpräpositionen der Lektion 2 (in Bild und Schrift)	durch den Raum gehen und mit dem Stopp-Ruf der Lehrperson zufällig eine*n Partner*in finden	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	pantomimische Improvisation der Möbel oder Gegenstände und der Raumeinrichtung, der verbale Ausdruck der Handlung	Fixierung der Begriffe zum Wortfeld <i>Möbel und Haushaltsgegenstände</i> , Einsatz der richtigen lokalen Präpositionen sowie Artikel in Nominativ-, Akkusativ- und Dativform im Satz	Körper als Kommunikationsmedium einsetzen, Unterstützung der Motivation zum Improvisieren vor der Lerngruppe		einzelne Präsentationen vor der Gruppe (auf der virtuellen Bühne)	<i>Die Vase/das Bild/... steht/liegt/hängt neben/auf/über/an... das/dem/der/... Bett/Schrank/Wand... Ich stelle/lege/hänge die Vase/das Bild/... neben/auf/über/... das/dem/der/... Bett/Schrank/Wand...</i>

Der zweite IÜuS-Zyklus im Herbstkurs fand am 22.09.2017, 11:30–12:30 Uhr zur Lektion 3 statt. Die Einführung in die IÜuS-Sequenz gestaltete sich durch die beschreibende Sprechhandlung der Bilder auf den Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 3. Die Bilder zur Natur und Landschaft motivierten die Lernenden zum sprachlichen Ausdruck. Die Lernenden beschrieben und diskutierten deren Inhalt. In dieser Übung, die in der situativ-rezeptiven Phase integriert war, wechselten die Gesprächspartner*innen. Um die Inhalte und Begriffe festzulegen, wurden die Übung in der darauffolgenden kognitiv-memorierenden IÜuS-Phase im Gruppenkreis wiederholt und vertieft.

Die expressiv-produktive Phase bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil improvisierten die Lernenden in Partner*innenarbeit zur Planung eines gemeinsamen Urlaubs. Hierzu wurden zwei Stuhlkreise aufgestellt – ein innerer und ein äußerer –, sodass die Stühle im inneren Kreis gegenüber den Stühlen im äußeren Kreis standen. Die Lernenden verteilten sich im Raum und nahmen zufällig auf einem Stuhl Platz. Diejenigen, die sich gegenüber saßen, bildeten Gesprächspartner*innen. Als Hilfsmittel bekamen sie die Redemittelkarteien und führten das Gespräch so lange, bis die Lehrperson dieses mit einem Signal unterbrach. Alle Gespräche fanden zeitgleich statt. Nach Beendigung einer Gesprächsrunde rutschten die Lernenden im äußeren Kreis einen Stuhl weiter. Somit saßen sie einer neuen Person gegenüber und konnten ein neues Gespräch mit ihr improvisieren. Die Improvisation fand in drei Durchgängen statt.

Im zweiten Teil der laufenden IÜuS-Phase fand ein Improvisationsspiel zum Thema *Urlaubsplanung* im freien Rahmen statt. Hier war das Ziel, die Lernenden zu einer freien und freiwilligen Improvisation zu motivieren. Den Spielverlauf konnten die Lernenden aktiv mitgestalten. Die sprachlichen Strukturen zu den Themen, die in den vergangenen Phasen eingeführt worden waren, konnte hierbei konzentriert verwendet werden.

Der geübte Wortschatz:

Wortschatz der Lektion 3:

der Wald, die Wiese, die Pflanze, das Dorf, die Katze, der Hund, der Vogel, der Frosch, das Meer, der Strand, der See, der Fluss, das Ufer, die Landschaft, der Berg, der Hügel.

Die bearbeiteten Redemittel:

Welche Idee gefällt Dir am besten?

Ich denke/finde/mag ...

Mir gefällt das Angebot/die Idee auch sehr gut/nicht besonders/überhaupt nicht.

Glaubst Du, das funktioniert?

Ich glaube, das funktioniert nicht./Ich glaube schon.

Welche Reise würden Sie/würdest Du am liebsten buchen?

Ich würde am liebsten buchen.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Lerngruppe brachte eine hohe Motivation in die handlungsorientierten Übungen ein. Der Einstieg in die Übungen war dementsprechend aktiv und die Durchführung der ersten Übung dynamisch. Obwohl der sprachliche Ausdruck der Lernenden bei der verbalen Beschreibung der Wortschatz-Kateikarten grammatikalisch nicht immer vollkommen richtig war, konnten die Lernenden sich verständigen. Diese Verständigungskompetenz wird im IÜuS-Konzept als wichtige sprachliche Ressource angesehen. Die Intention der IÜuS ist die Lernenden dabei zu motivieren, durch die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen zu kommunizieren und diese Kompetenzen durch Übungen sowie Wiederholungen auszubauen.

Während des ersten Teils der Improvisationsspiele wurde bei den simulierten Urlaubsplanungen in Partner*innenarbeit die englische Sprache als Hilfsmittel von einigen Lernenden in die Gespräche einbezogen. Das Improvisationsspiel im zweiten Teil dieser Phase führte jedoch alle Lernenden gezielter dazu, sich in der deutschen Sprache auszudrücken.

Hierbei beteiligte sich die gesamte Gruppe am Spiel, entweder als aktiv Spielende oder als Zuschauende, die jederzeit ins Spiel eintreten und improvisieren konnten. Das IÜuS-Konzept verfolgte das Ziel, den Lernenden ihre sprachlichen Kompetenzen bewusst zu machen. Für den Entwicklungsprozess der Lern-Selbstwahrnehmung war das Lernarrangement mit sprachlichen Handlungen bzw. Improvisation sehr förderlich. Die sprachliche Handlung der Lernenden während des freien Improvisationsspiels in diesem IÜuS-Zyklus fiel individuell sehr unterschiedlich aus.

Es war zu erwarten, dass es in der sprachlichen Grundstufe eine Diskrepanz zwischen den zu äußernden Gedanken bzw. Ideen und dem vorhandenen fremd-/zweitsprachlichen Repertoire geben würde (siehe Abbildung 3: Übertragung der Trägerfunktion von der Herkunftssprache auf die Fremd-/Zweitsprache im Kapitel 3.4.2). Wie in Abbildung drei ersichtlich lassen die Gedanken und Ideen, die in einer ersten Fremdsprache (hier: Englisch) oder in der Herkunftssprache formuliert werden können, auf ein größeres Repertoire schließen, das mit dem eingeschränkten Repertoire der deutschen Sprache in der Grundstufe nicht ausgeglichen werden kann. Der Umgang der Lernenden mit so einer Situation während des Improvisationsspiels war individuell unterschiedlich. Einige nutzten bewusst englische Formulierungen als Abkürzungen, um die eigenen Gedanken und Ideen in der laufenden Kommunikation schneller äußern zu können bzw. dem/r Gesprächspartner*in mitzuteilen. Dabei strahlten sie eine Art Ungeduld aus. Es gab wiederum andere Lernende, die mit dem Äußerungsprozess ihrer Gedanken entspannter umgingen. Sie ließen sich Zeit, um ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache abzurufen und deutschsprachige Sätze – auch wenn lediglich mit einfachen Formulierungen – zu bilden.

Somit konnte beobachtet werden, dass die Improvisation von einigen Lernenden eher als (semi-)authentische Kommunikationssituation wahr- und angenommen wurde und von anderen als sprachliche Handlung im Unterricht, die einen Lernzweck verfolgt. Die zweite Gruppe nutzte die Improvisation insgesamt als Gelegenheit zur deutschsprachigen Kommunikation.

Für eine freie Improvisation sollte der Fantasie freien Lauf gelassen werden und dies war im Improvisationsspiel zu trainieren. Hier ging es nicht darum, diejenigen, die kreativer und sprachlich kompetenter waren, mehr improvisieren zu lassen. Stattdessen wurde der gesamten Lerngruppe eine demokratische und gleichberechtigte Handlungsmöglichkeit angeboten; sowohl denjenigen, die sich in die Improvisationssituation schneller einfühlen konnten als auch denjenigen, die etwas mehr Zeit zum Einstieg benötigten.

Tab. 18: IÜuS-Zyklus 2 im Herbstkurs – Lektion 3

IÜuS-Zyklus 2 im Herbstkurs, Lektion 3: Natur, Landschaft und Urlaub							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Einge- setztes Material	Sozialform	An- merkung
1) Improvisa- tionsübungen	situativ/ rezeptiv	verbale Beschreibung der Begriffe auf den Karteikarten, Erraten dieser Begriffe	Abruf von Vorkenntnissen, Wortschatzerwerb, verbale Ausdrucks- kompetenz	kommunikative Handlung	Karteikarten zum Wort- schatz der Lektion 3	durch den Raum gehen und eine*n Partner*in finden	

IÜuS-Zyklus 2 im Herbstkurs, Lektion 3: Natur, Landschaft und Urlaub							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Beschreibung der Begriffe auf den Karteikarten	Vertiefung des neu erworbenen Wortschatzes, verbale Ausdrucks-kompetenz	kommunikative Handlung	Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 3	Gruppenkreis	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	mit einem*r Freund*in einen Urlaub planen	freies Sprechen über das Unterrichtsthema <i>Urlaub</i> und <i>Tourismus</i>	improvisierendes Sprechen	Karteikarten mit Redemitteln, Fragen und Antworten	parallellaufende Zweiergespräche in drei Durchgängen	
		Gespräch in der Situation <i>im Reisebüro</i>	freie Improvisation von Dialogen	improvisierendes Sprechen		Darstellen vor der zuschauenden Gruppe	

Der dritte IÜuS-Zyklus im Herbstkurs wurde am 26.06.2017 um 09:30–10:30 Uhr zur Lektion 4 eingesetzt. Das Thema dieser Lektion war *Lebensmittel und Einkaufen*. Die situativ-rezeptive Phase fand – wie üblich – unter Einbezug deskriptiver Sprechhandlungen zu den Wortschatzkarten der Lektion 4 statt. Die Sozialform Partner*innenarbeit eignete sich hierzu gut für den Austausch unter den Lernenden. Die Partner*innensuche fand ebenso nach dem IÜuS-Prinzip dynamisch (durch das Laufen durch den Raum) und nach dem Zufallsprinzip statt. Wie im IÜuS-Zyklus 2 wurde die Einführung des neuen Wortschatzes durch die Vertiefungsübung in der kognitiven-memorierenden Phase ausgebaut, indem der neue Wortschatz in der gesamten Lerngruppe fixiert wurde.

Die expressiv-produktive IÜuS-Phase beinhaltete die parallel durchgeführten Zweiergespräche, die sich mit wechselnden Partner*innen in vier Durchgängen ergaben. Hierzu bildeten die Lernenden zwei Reihen. Die erste Reihe übernahm die Rolle des Verkäufers/-der Verkäuferin und die zweite Reihe die Rolle des Kunden/der Kundin. Diejenigen, die sich in den Reihen gegenüberstanden, bildeten Gesprächspartner*innen und führten das Gespräch so lange, bis es von der Lehrperson mit einem Signal unterbrochen wurde. Nach dem Schluss einer Gesprächsrunde rückten die Lernenden einer der Reihe im Uhrzeigersinn einen Schritt weiter, sodass sie einer neuen Person der anderen Reihe gegenüberstanden. Somit konnten neue Partner*innengespräche improvisiert werden. Für dieses Improvisationsspiel erhielten die Lernenden als Hilfsmittel einige themenbezogene Redemittel (siehe unten).

Im zweiten Improvisationsspiel, das einen freien Gestaltungsrahmen anbot, wurden kreative Zweiergespräche vor der Gesamtgruppe durchgeführt. Das Spiel folgte den (im Kapitel 6.8.1, in der Fußnote 111 beschriebenen) Regeln des Improvisationsspiels. Die simulierte Situation war durch eine im Lehrbuch abgebildete Wohngemeinschaft inspiriert, in der zwei Mitbewohner*innen eine Einkaufsliste machen wollten und über die einzukaufenden Lebensmittel und ihre Ernährungsbedürfnisse diskutierten. Dieses Thema wurde dem Improvisationsformat der IÜuS angepasst.

Der geübte Wortschatz:

Wortschatz der Lektion 4:

die Banane, die Birne, die Bohne, der/das Bonbon, die Cola, der Eistee, der Knoblauch, die Marmelade, das Mehl, der Pfirsich, die Paprika, die Salami, der Saft, der Thunfisch, der Quark.

Die bearbeiteten Redemittel:

Zum ersten Improvisationsspiel in den wechselnden Partner*innengesprächen:

Rolle des/r Verkäufer*in:

Was darf es sein?/Kann ich Ihnen helfen?/Möchten Sie lieber oder ...?/Meinen Sie ... oder ...?/Die sind heute im Angebot./Wie viel darf es sein?/Möchten Sie sonst noch etwas?/Darf es noch etwas sein?

Rolle des Kunden/der Kundin:

Ich hätte gern .../Ich möchte .../Ich brauche .../Geben Sie mir bitte .../Dann nehme ich .../Nein, danke. Das ist alles.

Impulse zur Einbindung der Emotionalität in das zweite Improvisationsspiel:

Freude, Trauer, Wut, Angst haben, glücklich sein.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Bei der verbalen Sprachhandlung der Lerngruppe während der Improvisationsübung der situativ-rezeptiven Phase, die autonomen und in Partner*innenarbeit stattfand, wurde ersichtlich, dass der Verbleib einiger Lernender in der Welt der englischen Sprache sie bei ihrer Produktivität in der deutschen Sprache hinderte. Es lässt sich vermuten, dass auf der affektiven Ebene der Lern-Selbstwahrnehmung das Gefühl sich in einer Sprache heimisch zu fühlen in Bezug auf die deutsche Sprache noch nicht entwickelt worden war. Um dieses Gefühl sich allmählich entwickeln zu lassen, war der zweite Teil der Improvisationsübung im Gruppenkreis förderlich. Die etappenweise Handlungsprogression in den IÜuS-Phasen verfolgten das Ziel, „kognitive und emotionale Prozesse sowie positive und negative Emotionen jeweils [mit den Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen]“ (Reinmann-Rothmeier 2003: 19). Im zweiten Teil des IÜuS-Zyklus war die Lehrperson als Zuschauende dabei. Die unsicheren Lernenden konnten mental und sprachlich von ihr unterstützt werden. Durch Blickkontakt zur Lehrperson beim Ausdruck bzw. der Beschreibung der Wörter auf den Karteikarten signalisierten diese Lernenden ein Bedürfnis nach Begleitung auf dem Weg der sprachlichen Produktion.

Die Redemittel, die im ersten Teil des expressiv-produktiven Improvisationsspiels ausgehändigt wurden, trugen scheinbar als Impulse zur Sicherheit bei der sprachlichen Improvisation bei. Nach dem ersten Spieldurchgang sprachen die Lernenden im zweiten Durchgang deutlich freier in der deutschen Sprache. Die Rollen blieben dabei fest und die Partner*innen wechselten. Die Konzentration auf nur ein Thema bzw. eine Rolle sowie die Wiederholung der Improvisationen schien den Lernenden leicht zu fallen. Die Improvisationsdynamik nahm mit diesen Wiederholungen zu. Im vierten Durchgang waren die Lernenden so aktiv in der Improvisation, dass die Lehrperson ihrer eigenen Aussage nach nur ungern die Gespräche unterbrach. Zum Schluss hatten die Lernenden die Möglichkeit, Rückfragen bzgl. des Wortschatzes und der Redemittel zu stellen.

Ins freie Improvisationsspiel zum Thema *gemeinsam eine Einkaufsliste schreiben* ließen die Lernenden intuitiv die Esskulturen ihrer Heimatländer in die Improvisation mit einfließen. Dazu wurden Impulse (auf den Karteikarten) zur Einbindung emotionaler Haltungen in die Improvisation gegeben, die von den Improvisierenden angepasst und eingesetzt wurden. Sich in die simulierte Situation hineinzufühlen, gelang in dieser Phase gut. Die Spontaneität und kreative, freie sprachliche Handlung während des Improvisierens waren in dieser Spielphase bemerkenswert.

Tab. 19: IÜuS-Zyklus 3 im Herbstkurs – Lektion 4

IÜuS-Zyklus 3 im Herbstkurs, Lektion 4: Lebensmittel und Einkaufen							
IÜuS-Phasen	Emotionale/kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	Beschreiben und Erraten von auf Karteikarten abgebildeten Lebensmitteln	Wortschatzerwerb, Ausdruckskompetenzen zur Beschreibung des Wortschatzes	freies Sprechen, kommunikatives Handeln	Karteikarten zu Lebensmitteln	durch den Raum gehen und eine*n Partner*in finden	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Beschreiben und Erraten von auf Karteikarten abgebildeten Lebensmitteln	Verbale Beschreibung des Wortschatzes	freiwillige Teilnahme an der Unterrichtsaktivität	Karteikarten zu Lebensmitteln	Gruppenkreis	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	Dialoge zwischen Verkäufer*in und Kunde/-Kundin führen	verbaler Ausdruck zum Unterrichtsthema <i>Einkaufssituation im Supermarkt</i>	Führen freier Dialoge	Karteikarten mit Redemitteln	wechselnde Partner*innen-gespräche in vier Durchgängen	
		gemeinsames Erstellen einer Einkaufsliste mit dem/r Mitbewohner*in	Unterhaltung über den Lebensmitteleinkauf	Führen freier Dialoge		Zweiergespräche vor der Gruppe	

Der vierte IÜuS-Zyklus im Herbstkurs wurde am 27.09.2017, 12:00–13:00 Uhr zur Lektion 5 eingesetzt. Die Einführung in die situativ-rezeptive Phase fand in einer neuen Sozialform statt. Die Gruppenarbeit ersetzte die Partner*innenarbeit der vorangegangenen IÜuS-Zyklen. Für die Aufgabe der ersten Phase wurden zwei Arbeitsgruppen gebildet. Jede Gruppe bekam fünf bis sechs Karteikarten zum neuen Lektionswortschatz des Themas *Tourismus*. Die Lernenden mussten zuerst über den neuen Wortschatz in ihrer Gruppe diskutieren und sich über die Bedeutung der neuen Wörter verständigen. Dann waren in jeder Arbeitsgruppe Dialoge und/oder pantomimische Darstellungen zu überlegen, die der anderen Gruppe den Inhalt der Wörter vermitteln sollten. Die pantomimische Darstellung konnte hier durch einen kreativen Einsatz den verbalen Ausdruck ergänzen. Nach einer Vorbereitungszeit (von ca. 10 Minuten) mussten jeweils Freiwillige aus den Arbeitsgruppen eines der Wörter vor der anderen Gruppe improvisieren. Die Zuschauenden hatten die Aufgabe den präsentierten Begriff zu erraten. Zum Schluss wurde die Karteikarte des bearbeiteten Begriffs der zuschauenden Gruppe gezeigt, um seine Schriftform zu fixieren.

Nachdem der Wortschatz zum Thema *Tourismus* eingeübt wurde, wurden die kognitiv-memorierende und die expressiv-produktive Phase im Rahmen der nächsten Aufgabe *Gruppeninterview* zusammengefügt. Dieses Interview wurde zwischen den zwei Arbeitsgruppen

der Tourist*innen und der Reiseführer*innen improvisiert. Aufgabe war es, der Tourist*innen-Gruppe die Sehenswürdigkeiten der Stadt Göttingen vorzustellen und sie von den simulierten touristischen Angeboten zu überzeugen. Die Tourist*innengruppe konnte demgegenüber zu den Angeboten Fragen stellen sowie über die Reisebedingungen diskutieren.

Der geübte Wortschatz:

geöffnet/offen, geschlossen, die Führung, der Reiseführer (Mensch), der Reiseführer (Buch), die Sehenswürdigkeit, der Tourist, der Rundgang, besichtigen, der Prospekt, die Kamera, die Unterkunft, das Trinkgeld, Geld wechseln, die Schifffahrt.

Die bearbeiteten Redemittel:

Tourist*innen:

Ist es richtig, dass ...?/Stimmt es, dass ...?/In einem Prospekt habe ich gelesen, dass .../Ein Nachbar/Eine Freundin hat mir erzählt, dass .../In Göttingen soll es ... geben. Was sagen Sie dazu?

Zustimmen:

Ja, das ist eine gute Idee./Einverstanden./Ich bin (auch) dafür. Gute Idee!/Ja gut, machen wir es so./Also gut.

Ablehnen:

Das können wir doch später auch noch machen./Wollen wir nicht lieber zuerst/danach/am Abend .../Ich bin dagegen./Muss das sein?/Das ist doch langweilig./Ich finde das nicht so gut.

Reiseführer*innen:

Göttingen ist berühmt/weltweit bekannt/wirklich sehenswert/beeindruckend/toll für .../- Es gibt in Göttingen sehr außergewöhnliche/fantastische/großartige/einzigartige Sehenswürdigkeiten, wie zum Beispiel .../Sie müssen unbedingt unser(e/en) ... besichtigen!/... gefällt Ihnen bestimmt/sicher.Was denken Sie?

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Karteikarten zum neuen Wortschatz der jeweiligen Lektionen, die bisher in den vergangenen IÜuS-Zyklen von jedem/jeder Lernenden individuell genutzt wurden, improvisierten die Lernenden im laufenden IÜuS-Zyklus gemeinsam in der Gruppenarbeit in Dialogform. Im Format der Gruppenarbeit der Improvisationsphasen dieses IÜuS-Zyklus übten die Lernenden, das Lernarrangement mitzugestalten und den Rahmen ihrer Improvisation selbst festzulegen. Sie engagierten sich bei der Rollenverteilung innerhalb der Arbeitsgruppe, bei der gemeinsamen Planung der Rollen, der Inhalte der Improvisationen, der Interaktion in der Gruppe sowie der Durchführung der Improvisation.

Das Gruppeninterview führte die Lernenden auf eine höhere Interaktionsebene. Sie mussten sich zeitgleich auf mehrfache Anreize und Ideen, die zwischen den beiden Interviewgruppen ausgetauscht wurden, konzentrieren und sich spontan dazu äußern. Alle Lernenden waren an der Diskussion beteiligt und der Fokus der Diskussion bzw. Informationen war nicht auf lediglich eine Person gerichtet. Die IÜuS-Regel zur freiwilligen Teilnahme an der Improvisation wurde in diesem Format ebenfalls umgesetzt. Die

persönlichen Vorkenntnisse und -erfahrungen über die Stadt Göttingen banden die Lernenden in die Gespräche ein.

Überraschend waren die mentalen Lexika der Lernenden, die in diesem Spiel sehr aktiv abgerufen und aktiviert werden konnten. Die Lehrperson war während des Gesprächs am Rande als Beobachterin anwesend. Die Gespräche wurden überwiegend unabhängig von ihrer sprachlichen Unterstützung geführt. Nach ihren eigenen Äußerungen war es faszinierend zu sehen, wie aktiv die Lernenden ohne die Unterstützung der Lehrperson in der deutschen Sprache kommunizieren konnten. Dieses Improvisationsspiel verdeutlichte, dass ein passendes Thema, eine klare Aufgabenstellung, ein freier Gestaltungsraum und ausreichend Zeit für die Handlung die sprachliche Produktivität enorm fördern können.

Tab. 20: IÜuS-Zyklus 4 im Herbstkurs – Lektion 5

IÜuS-Zyklus 4 im Herbstkurs, Lektion 5: Tourismus							
IÜuS-Phasen	Emotionale/-kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	gemeinsame Besprechung der Bedeutung der Wörter in der Arbeitsgruppe, theatralische Darstellung des Wortschatzes in zwei bis drei Rollen, Erraten der von der anderen Gruppe dargestellten Wörter	interaktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des neuen Wortschatzes, Darstellung des neuen Wortschatzes	interaktive Gruppenarbeit, gemeinsame Bestimmung des Improvisationsrahmens (Improvisations-situation und -rollen)	Karteikarten zum Wortschatz der Lektion 5	Gruppenarbeit	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	Gruppeninterview führen	gemeinsames Arbeiten an einem Interview	Darstellen, Improvisieren, Überzeugung der Tourist*innen von den Sehenswürdigkeiten	Karteikarten zu Redemitteln	zwei Gruppen (Reiseführer*innen und Tourist*innen)	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv						

Der IÜuS-Zyklus fünf im Herbstkurs fand am 28.09.2017, 12:00–13:00 Uhr zur Lektion 7 statt. In der situativ-rezeptiven Phase dieses IÜuS-Zyklus wurde das Lektionsthema *Sportarten* mit den Begrifflichkeiten zum Wortfeld Emotionen kombiniert. Jeder/Jede Lernende zog eine Karteikarte zu jedem Thema. Die Begriffe zu den Sportarten und Emotionen wurden in der ersten IÜuS-Übung verknüpft und in Pantomime dargestellt. Diese Improvisationsübung wurde in Partner*innenarbeit und in mehreren Durchgängen durchgeführt; je nachdem wie schnell die Improvisationspartner*innen ihre Begriffe darstellten und ihre Partner*innen wechseln konnten. Nach der Darstellung wurden die Karteikarten ausgetauscht und somit konnten sich die Lernenden in dieser Phase mit mehreren Karteien bzw. Begriffen auseinandersetzen. Im zweiten Part dieser Übung wurden die Begriffe im Kreis der Gesamtgruppe erneut präsentiert bzw. die Schriftformen fixiert.

Die kognitiv-memorierende Phase bestand aus improvisierenden Sprechhandlungen, in denen geeignete Sportarten und ihre Bedeutungen verbal ausgedrückt wurden. Bei dieser

Übung begegneten die Lernenden ihren Improvisationspartner*innen im Unterrichtsraum zufällig. (Sie gingen durch den Raum und bleiben nach dem Stopp-Ruf der Lehrperson stehen. Die erste Person, mit der ein Blickkontakt entstand, war der/die Kooperationspartner*in.) Nach dem Ende des improvisierenden Partner*innendialoges konnten die Lernenden nach einem/einer weiteren freien Lernenden als Partner*in im Unterrichtsraum suchen.

In der expressiv-produktiven Phase fand das freie Improvisationsspiel in der simulierten Situation *im Sportzentrum* statt. Hierzu galten wieder die im Kapitel 6.8.1 (Fußnote 111) beschriebenen Spielregeln.

Der geübte Wortschatz:

Sportarten:

Aqua-Fitness, Badminton, Basketball, Eishockey, Fitnessstraining, Gewichtheben, Golf, Gymnastik, Handball, Judo, Rudern, Tischtennis, Volleyball, Walken, Yoga.

Verben:

machen, spielen, trainieren.

Emotionen bzw. emotionale Haltungen:¹¹⁶

begeistert, beruhigt, böse, cool, deprimiert, entspannt, enttäuscht, erschrocken, fleißig, frech, freundlich, fröhlich, gelangweilt, genervt, geschockt, glücklich, nachdenklich, sauer, neugierig, sprachlos, still, traurig, unsicher/scheu, verliebt, wütend.

Die bearbeiteten Redemittel:

Begründung Wahl der sportlichen Tätigkeit:

schnell sein/groß sein/gerne alleine Sport mache/an der frischen Luft sein/zeitlich flexibel sein/im Verein mit anderen zusammen Sport machen/etwas für meine Gesundheit tun/nur wenig Zeit haben/Spaß haben/an Wettkämpfen teilnehmen.

Nach Tipps fragen:

Welche Sportart sollte ich machen?/Welche Sportart würdest Du mir empfehlen?/Welche Sportart passt zu mir?/Ich möchte gerne Sport machen. Hast Du einen Tipp für mich?

Tipps geben:

Mach doch ...!/Du solltest .../Du könntest auch .../An Deiner Stelle würde ich .../Wie wäre es mit ...?

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Entwicklung der Freiwilligkeit zum Ausdruck in der deutschen Sprache, insbesondere bei den Lernenden, die zu Beginn auf Englisch untereinander kommunizierten, ließ sich in diesem Zyklus deutlich feststellen. Die Beschreibungen der Sportarten wurden mit pantomimischen Darstellungen begleitet. Die Ausdruckskompetenzen wurden in der kognitiv-memorierenden Phase ausgebaut, insbesondere durch die argumentativen Satzformulierungen (weil-Sätze). Im Improvisationsspiel wurde die oben genannte Entwicklung bestätigt.

¹¹⁶ Nicht alle der folgenden Begriffe wurden im IÜuS-Zyklus eingesetzt, sondern diejenigen aus dieser Liste, die auf Zufallsbasis von den Lernenden gezogen wurden.

Tab. 21: IÜuS-Zyklus 5 im Herbstkurs – Lektion 7

IÜuS-Zyklus 5 im Herbstkurs, Lektion 7: Sportarten und Fitness							
IÜuS-Phasen	Emotionale/-kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisationsübungen	situativ/rezeptiv	phantomisch-verbale Darstellung der Begriffe zu <i>Emotionen/-emotionalen Haltungen</i> sowie <i>Sportarten</i> , Erraten der Begriffe	Aktivierung von Vorkenntnissen, Erwerb von Wortschatz	kreatives Darstellen, Improvisieren, nonverbales Kommunizieren, interaktives Lernen	Karteikarten zu Emotionen und zu Sportarten	durch den Raum gehen und sich eine*n Partner*in suchen	
		phantomisch die Emotionen und Sportarten darstellen, Erraten der Begriffe	Vertiefung des Wortschatzes	vor der Gruppe Präsentieren	Karteikarten zu Emotionen, Kärtchen zu Sportarten	im Gruppenkreis darstellen	
2) Improvisationsübungen	kognitiv/memorierend	über geeignete Sportarten diskutieren	Bildung von <i>weil</i> -Sätzen, argumentativer Ausdruck über das Unterrichtsthema	improvisierendes Sprechen	Karteikarten mit argumentativen Redemitteln	durch den Raum gehen und sich eine*n Partner*in suchen	
3) Improvisationsspiele	expressiv/produktiv	in der Situation <i>im Sportzentrum</i> Gespräche führen	Ausdruck des eigenen Interesses, Darstellung von Fragen stellen, Diskutieren	Improvisieren	Karteikarten mit argumentativen Redemitteln	wechselnde Rollenspiele vor der zuschauenden Gruppe	

Der IÜuS-Zyklus sechs im Herbstkurs fand am 04.10.2017, 10:00–11:00 Uhr statt. Die situativ-rezeptive IÜuS-Phase gestaltete sich mit der Einführung in den neuen Wortschatz der Lektion 8 *Krankheit und Unfall*. Die Lernenden übten in Partner*innenarbeit deskriptive Sprechhandlungen aus. In einer vertiefenden Übung in dieser Phase konnten die Lernenden die neu erworbenen Wörter im Kreis der gesamten Gruppe verbal und/oder pantomimisch darstellen. Die kognitiv-memorierende Phase baute auf der ersten Phase auf. Zum Wortschatz des Lektionsthemas *Unfall* bildeten die Lernenden einen Satz und improvisierten gemeinsam in der Gruppe eine Geschichte. Die Übungen der ersten und zweiten Phase boten eine gute Basis, um in der expressiv-produktiven Phase das Improvisationsspiel mit dem vorhandenen themenbezogenen lexikalischen Wissen zu gestalten. Diese Phase folgte ebenfalls der Spielregel, die bereits im Kapitel 6.8.1 (Fußnote 111) beschrieben wurden.

Der geübte Wortschatz:

Siehe Tabelle 12 im Kapitel 6.8.1 zum IÜuS-Zyklus 2 im Sommerkurs zur Lektion 8.

Die bearbeiteten Redemittel:

Siehe Tabelle 12 im Kapitel 6.8.1 zum IÜuS-Zyklus 2 im Sommerkurs zur Lektion 8.

Beobachtungsprotokoll der Forscherin:

Die Erkenntnisse im Beobachtungsprotokoll der Forscherin zum fünften IÜuS-Zyklus des Herbstkurses konnte durch die Beobachtungen im sechsten Zyklus bestätigt werden.

Tab. 22: IÜuS-Zyklus 6 im Herbstkurs – Lektion 8

IÜuS-Zyklus 6 im Herbstkurs, Lektion 8: Krankheit und Unfall							
IÜuS-Phasen	Emotionale/ kognitive Aspekte	Aufgaben	Akademisches Ziel	Affektives Ziel	Eingesetztes Material	Sozialform	Anmerkung
1) Improvisations- übungen	situativ/ rezeptiv	Beschreibung und Erraten der Begriffe auf der Karteikarte	Wortschatzübung	Kommunikation über neuen Wortschatz	Karteikarten zum Wort- schatz der Lektion 8	durch den Raum gehen und sich eine*in Partner*in suchen, Karteikarten austauschen und den/die Partner*in wechseln	
		verbale und nonverbale Beschreibung und Erklä- rung der Begriffe	Vertiefung des präsentieren Wortschatzes	Einbindung nonverbaler Formen in die verbale Kommunikation	Kärtchen zum Wort- schatz der Lektion 8	Gruppenkreis	
2) Improvisations- übungen	kognitiv/ memorierend	Improvisation einer Geschichte über die Situation <i>Unfall</i> nach der Reihen- folge der Kärtchen	verbaler Ausdruck, Verstehen des Zusammenhangs der artikulierten Sätze sowie Anknüpfen an diesen	Improvisation vor der Gruppe	Karteikarten zum Wort- schatz der Lektion 8	Gruppenkreis	
3) Improvisations- spiele	expressiv/ produktiv	Situation des Unfalls improvisieren		freiwillige Teilnahme an der Unterrichts- aktivität	Karteikarten mit Rede- mitteln von Lektion 8	wechselnde Rollenspiele	

7 Qualitative Analyse des Lern-Selbstkonzeptes – Sommerkurs

Im weiteren Schritt der qualitativen Analyse des Lern-Selbstkonzeptes werden im Folgenden die LTB-Einträge evaluiert. Die folgende Tabelle 23 bietet eine Übersicht von den LTB-Einträgen, die die Lernenden im gesamten Sommerkurs¹¹⁷ geschrieben haben. Die Unterrichtstage sind mit drei verschiedenen Farben markiert: Die *gelbe* Farbe bezieht sich auf die Unterrichtstage bzw. Lektionen in der ersten Kurshälfte, die ohne den Einsatz der IÜuS gestaltet sind (Lektionen 1–6). Die restlichen Lektionen (7–12) wurden mit dem Einsatz der IÜuS konzipiert, die sich durch zwei Farben *Rosa* und *Orange* unterscheiden. Die rote Farbe weist auf die Unterrichtstage hin, an denen direkt eine IÜuS-Sequenz eingesetzt wurde. Insgesamt sind die IÜuS-Sequenzen in sechs Zyklen im Kursverlauf eingesetzt. Da Lektionen 7, 9 und 12 auf zwei Tage aufgeteilt werden mussten und am zweiten Tag keine IÜuS mehr stattgefunden haben, sind diese Folge-Unterrichtstage mit der Farbe Orange markiert. Die Abgabe der LTB-Einträge an dem jeweiligen Unterrichtstag ist mit einem Kreuz (x) und die Nicht-Abgabe mit einem Bindestrich (-) bezeichnet.

¹¹⁷ Der erste untersuchte Deutschkurs hat in der Zeit vom 03.08.2017 bis zum 29.08.2017 stattgefunden.

Tab. 23: Übersicht der LTB-Einträge der Fälle des Sommerkurses

LTB-Eintrag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Anzahl der LTB-Einträge zu den jeweiligen Lektionen ohne oder mit IÜuS	Gesamtzahl der LTB-Einträge von 15		
Lektion(en) im Lehrwerk	2-3	3	4	4-5	5-6	6	6-7	7	8	8-9	9	10	10-11	11-12	12-Test				
IÜuS-Zyklus							I		II	III		IV	V	VI					
U-Datum (Jahr 2017)	7.8.	8.8.	9.8.	10.8.	11.8.	14.8.	15.8.	16.8.	17.8.	18.8.	21.8.	22.8.	23.8.	24.8.	25.8.				
U-Tag (von19)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
Lernende: TAAH	x	x	x	x	x	-	-	-	x	x	x	-	x	x	x	5	4	2	11
Lernender: JING	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	6	6	2	14
Lernende: HABO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	6	5	2	13
Lernende: XUBI	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	5	4	2	11

Lektionen ohne IÜuS LTB Lerntagebuch U-Tag Unterrichtstag
 Lektionen mit IÜuS IÜuS Improvisationsübungen und x LTB-Eintrag eingereicht
 Folgetag der Lektionen mit IÜuS U-Datum -spiele - keinen LTB-Eintrag eingereicht
 U-Datum Unterrichtsdatum

7.1 Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommerkurses

Im Hinblick auf die Auswertungsmethode der Dichten Beschreibung wurde in der zweiten Auswertungsetappe der thematische Verlauf der LTB-Einträge herausgearbeitet. Die folgende Tabelle fasst die reflektierten Themen von den Lernenden des Sommerkurses zusammen. Auf Grundlage dieses Themenverlaufs entwickelten sich die Anhaltspunkte zur beschreibenden Interpretation der (im ersten Analyseschritt paraphrasierten) Aussagen der Lernenden bzw. zur Darstellung der Kategorien und Subkategorien (siehe z. B. Kapitel 7.2: Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von TAAH).

Tab. 24: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommerkurses

	TAAH	JING	HABO	XUBI
LTB-Eintrag 1 LTB-Eintrag 1/15 Lektion 2-3 U-Tag 3/17 (07.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmung des Unterrichts aufgrund der gelernten Wörter die kollektiv erlernte Grammatik themenbezogene Unterrichtsmaterialien Formulierung des eigenen Lernbedürfnisses bzgl. des Grammatiklernens (Code-Switching) positive Wahrnehmung der Partner*inarbeit „fragen und antworten game“ Beurteilung der Unterrichtsmethode Hinweis auf die lange Zeit des Unterrichts Lern-Selbsteinsatz im Unterricht Danksagung 	<ul style="list-style-type: none"> Relevanz der Grammatikstrukturen kollektiv erlernte Wörter zum Themenfeld Kindheit wichtige Grammatik-konzepte der deutschen Sprache (Verben im Tempus Perfekt) 	<ul style="list-style-type: none"> Einstiegseinstellung und deren Begründung gelernte Wörter und Ausdrücke mit Erwähnung von Beispielen zeitliche Unterrichtsplanung für die Lernenden Selbsterwartung bzgl. der mündlichen Ausdruckskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> Einstiegseinstellung im Unterricht und deren Begründung Negative Auswirkung der Auseinandersetzung mit vielen neuen Wörtern Problem der Wortmischung
LTB-Eintrag 2 LTB-Eintrag 2/15 Lektion 3 U-Tag 4/17	<ul style="list-style-type: none"> Gesamtbewertung der Unterrichtsmethode Ihre Haltung und Lerneinsatz (Lern-Selbsterwartung) im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> kollektiv gelernte neue Wörter Unterrichtsaktivität zum Hörverstehen 	<ul style="list-style-type: none"> Optimierte Einstiegs-einstellung Unterrichtstätigkeiten in Gruppen-/Partner*inarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> gutes Lernen des neuen Wortschatzes Positive Bewertung der Lehrmethode mit der Erwähnung

	TAAH	JING	HABO	XUBI
(08.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Themenbezogenheit der Aufgabenblätter und des eigenen Lernens • Kognitive Probleme beim Verstehen bzgl. des Tests 1 sowie der Unterrichtsmedien (Code-Switching) • Danksagung 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Hörkompetenz • Lern-Selbstwahrnehmung und emotionale Wahrnehmung des eigenen Lernweges 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung des gegenseitigen Verstehens in der Partner*inarbeit • Möglichkeiten zum mündlichen Ausdruck im Deutschunterricht • positives Empfinden der Grammatik-Wiederholung im Unterricht • Kennenlernen des neuen Wortschatzes und dessen situationsgemäße Anwendung 	<p>der Beispiele zu Wörtern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung eigener Lernstrategien durch das Sprechen in der Partner*inarbeit
LTB-Eintrag 3 LTB-Eintrag 3/15 Lektion 4 U-Tag 5/17 (09.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung des Unterrichts bzgl. der neu gelernten Wörter • eigene Lernbedürfnisse bzgl. der Lernintensität • Unterrichtsmethode mit Gruppenarbeit • Wahrnehmung der Gruppenarbeit und das Lernen dadurch • Gut gelungener Test 	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung der Grammatik • Unterrichtsaktivität <i>Zeichnen</i> als ein fantasievolles Medium • Bezugnahme des Unterrichtsthemas auf das eigene Leben 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen neuer Wörter und die Wahrnehmung dieser • Unterrichtsrhythmus • Entwicklung der Hörkompetenzen und die Einschätzung über den eigenen derzeitigen Stand 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung des Unterrichts und die Begründung • Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten in der Gruppenarbeit • Hörübung
LTB-Eintrag 4 LTB-Eintrag 4/15 Lektionen 4–5 U-Tag 6/17 (10.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtbewertung des Unterrichts/erlernte Wörter • Relevanz des Unterrichtsthemas für das Alltagsleben • Selbstreflexion/Reflexion der (Grammatik-)Kompetenzen • Danksagung 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz der Grammatik • Selbstreflexion/Enttäuschung über die eigenen Sprechkompetenz • Lernwunsch/-plan bzgl. des Satzbaus 	<ul style="list-style-type: none"> • Nervosität aufgrund des am nächsten Tag anstehenden Interviews¹¹⁸ • kritische Bewertung der eigenen Äußerungen mit Wechsel in englischer Sprache • Sprechmotivation sowie -probleme • Sprechlernwunsch • Komplexität der Grammatik bei derer Speicherung • Eigene Strategie zur Sprechfähigkeit • Danksagung 	
LTB-Eintrag 5 LTB-Eintrag 5/15 Lektionen 5–6 U-Tag 7/17 (11.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtbewertung des Unterrichts, Unterrichtsthema und -methode • „Nützlichkeit“ des neuen Wortschatzes • individuelles und kooperatives Lernen • Gruppenarbeit in Bezug auf das Grammatiklernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema des Unterrichts: Thema der Lektion und der Grammatik • Langeweile aufgrund des fehlenden Angebots der neuen Grammatik • eigene Lernstrategie (Vokabular) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechübung • Verständnisprobleme bei der Grammatik • Eigene Lernmotivation • Wahrnehmung der Grammatikregel zum Thema Nominalisierung als eine hilfreiche Methode 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Unterrichtsaktivität <i>Verkäufer-Kunden-Dialog</i> • die gelernten neuen Wörter und Ausdrücke • Negative Bewertung der Lernkomplifikationen bei der Adjektivdeklinaton nach definitivem Artikel in Nominativ und Akkusativ
LTB-Eintrag 6 LTB-Eintrag 6/15 Lektion 6 U-Tag 8/17 (14.08.2017)		<ul style="list-style-type: none"> • nicht ausreichend neues Angebot des Unterrichts • Unterrichtsthema und -aktivität • Pause und Interview 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtslänge und darauffolgende Auswirkung auf die Konzentration • Lernbedürfnis nach der Sprechfehlerkorrektur 	<ul style="list-style-type: none"> • das in der Partner*inarbeit gut gelerntes Unterrichtsthema • Beschreibung der eigenen Aktivitäten in der Partner*inarbeit

¹¹⁸ Dieses Interview fand im Rahmen der Forschung für die vorliegenden Arbeit statt.

	TAAH	JING	HABO	XUBI
				<ul style="list-style-type: none"> • Problematik beim Grammatik-Lernen (Adjektivendungen) • Verstehens-Probleme über die Antwort der anderen Lernenden in Partner*inarbeit • eine Bitte an die Lehrperson zur Visualisierung der richtigen und von XUBI nicht gut gehörten Antworten
LTB-Eintrag 7 LTB-Eintrag 7/15 Lektionen 6–7 U-Tag 9/17 (15.08.2017)		<ul style="list-style-type: none"> • das gute Unterrichtsarrangement • Aspekte der Sozialform und Interaktion der IÜuS • Positive Bewertung der IÜuS-Methode • Emotionale Wahrnehmung der IÜuS • die Auswirkung der IÜuS auf das Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Wahrnehmung der IÜuS als „Vergnügung“ • Spaß trotz der Schwierigkeiten bei der Aufgabe • Probleme beim Verstehen der Kommilitonen während der IÜuS und ein Lösungsvorschlag 	<ul style="list-style-type: none"> • multimediale IÜuS • „game über Sport und Emotionen“ • Wahrnehmung der eigenen Lernstrategie durch „Sprechen“ und „Darstellen“ und in der Folge das schnelle Lernen der Wörter
LTB-Eintrag 8 LTB-Eintrag 8/15 Lektion 7 U-Tag 10/17 (16.08.2017)		<ul style="list-style-type: none"> • das Thema des Unterrichts: Thema der Lektion sowie der Grammatik • die Funktion und Anwendung der Modalverben im alltäglichen Leben • emotionale Wahrnehmung des eigenen Lernerfolges 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergessen des Wortschatzes • Probleme beim Abruf des bereits gelernten Wortschatzes • Schwierigkeiten beim Satzverstehen • Relevanz des deutschsprachigen Umfeldes • Sprech-Denk-Prozess • Selbstkorrektur der grammatischen Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen der neuen Ausdrücke • positive Bewertung des Unterrichtsthemas • kooperatives Lernen und Lernaktivitäten zur Grammatik • Lernschwierigkeiten bei der Grammatik
LTB-Eintrag 9 LTB-Eintrag 9/15 Lektion 8 U-Tag 11/17 (17.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Wahrnehmung des Unterrichts • Eigener Lerneinsatz • kooperative Unterrichtsaktivitäten mit der in Gruppe durchgeführte Spiele • Positive Wahrnehmung der Methode und „gut“ gelernte neue Wörter • Bewertung der Grammatik und eigenes Lernbedürfnis nach kollektiver Wiederholung • Danksagung 	<ul style="list-style-type: none"> • interaktive Unterrichtsmethode und kooperativ gelernte Wörter • Positive Bewertung der IÜuS-Methode • Lernen der Grammatikanwendung • Selbstreflexion: Vermutung zur Optimierung eigener Deutschkenntnisse • Monolog zur Weiterführung des Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweis auf die abwesenden Lernenden • ausgeführte IÜuS trotz der fehlenden Lernenden • Spaß und Sprechmöglichkeit als Vorteile der IÜuS • Wunsch nach Satzkorrektur als Hilfeleistung zur Verbesserung der Grammatikkenntnisse 	
LTB-Eintrag 10 LTB-Eintrag 10/15 Lektionen 8–9 U-Tag 12/17 (18.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbewertung und die Lernreflexion in Bezug auf die Praxis • praxisorientierte Unterrichtsmethode • Zusammenhang des Lernens und der Gruppenarbeit • Tagesform/Technik (Code-Switching) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung der syntaktischen Grammatik (<i>denn</i> und <i>dann</i>) • Erkennen der IÜuS als Unterrichtszyklus • Beschreibung der IÜuS durch „einen Kreis bilden“ • Positive Bewertung der IÜuS-Methode • Auswirkung der IÜuS auf semantischer und grammatischer Ebene • Thema der Lektion und sein Bezug auf das Alltagsleben 		
LTB-Eintrag 11	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbewertung • Partner*inarbeit/-spiele 			<ul style="list-style-type: none"> • Lernen vieler Wörter

	TAAH	JING	HABO	XUBI
LTB-Eintrag 11/15 Lektion 9 U-Tag 13/17 (21.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Lernreflexion: Zusammenhang des Lernens und der Gruppenarbeit (Sprechkompetenz) • Reflektion des Unterrichtskonzeptes mit IÜuS 			<ul style="list-style-type: none"> • Grammatikübung zur Adjektivendung • Lernschwierigkeiten bei der Grammatik • Unterrichtsaktivität „Diskussion“
LTB-Eintrag 12 LTB-Eintrag 12/15 Lektionen 10 U-Tag 14/17 (22.08.2017)		<ul style="list-style-type: none"> • Thema des Unterrichts und gelesene Wörter dazu • Lernen des Satzbaus (Haupt- Nebensatz) • Reflektion der IÜuS und Sprachkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • der verpasste Unterricht zur Lektion 9 • ausgeführte Spiele und situationsgemäße Sprechaktivitäten • Selbstreflexion: Interaktionsmotivation • Probleme mit der integrativen Anwendung des Wortschatzes • Hörkompetenzen und emotionale Wahrnehmung der eigenen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • multimediale IÜuS • positive Auswirkungen der IÜuS-Sprechübung in einer simulierten Situation <i>im Restaurant</i> • Wahrnehmung der eigenen Lernstrategie durch „Sprechen“ und „Darstellen“ und in der Folge schnelles Lernen der Wörter • kooperatives Lernen der <i>dass</i>-Sätze
LTB-Eintrag 13 LTB-Eintrag 13/15 Lektionen 10–11 U-Tag 15/17 (23.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbewertung • Lernen als individueller sowie kooperativer Prozess • Lernen durch Interaktion/Partner*inarbeit • Selbstreflexion (die Bedeutung des Unterrichts und Selbstengagements) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung des Gelernten vom Vortag • IÜuS Sozialform und Thema und interaktive Tätigkeiten • Bewertung der Leistungen der anderen Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung bei den IÜuS • emotionale Wahrnehmung der Entwicklung eigener Sprachkompetenzen • Erkenntnis des Entwicklungs-Prozesses der Sprechkompetenzen • Positive Wahrnehmung der IÜuS-Dialoge für den Wort-Einsatz • aufgrund der Krankheit kurz verfasster Eintrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperatives Lernen der Ausdrücke zum Thema <i>Beschwerde im Restaurant</i> • Würfelspiel • multimediale IÜuS zur Lektion 11 und das Lernen vieler neuer Wörter
LTB-Eintrag 14 LTB-Eintrag 14/15 Lektionen 11–12 U-Tag 16/17 (24.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Wahrnehmung des Unterrichts und des Themas der Lektion • Gruppenspiel/kooperatives Lernen neuer Wörter • Erkenntnis der Lernstrategie zum besseren Lernen durch mehr Denken und Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthema und -aktivitäten • letzte Lektion und letzte Videoaufzeichnung • Bewertung des gesamten Sommerkurses 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung und Krankheit • Nervosität wegen der Abschlussprüfung • Positive Bewertung des Aufenthaltes in Deutschland: private und Lernerfahrungen • Entwicklung der eigenen Verstehenskompetenzen gegenüber den Kommiliton*innen • Begründung der Vorteile der Simulationen in den IÜuS • Konzentriertes Beobachten/Zuhören bei Gedankenäußerung der anderen Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperatives Lernen der Lektion 11 • multimediale IÜuS • Thema des Dialoges zw. Patient*in und Arzt*in • kooperatives Lernen vieler neuer Wörter
LTB-Eintrag 15 LTB-Eintrag 15/15 Lektion 12 und Abschlussst U-Tag 17/17 (25.08.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbewertung/kooperative Lernen der Lektionen 11 und 12 • Bewertung der Methode • Grammatik • Test 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthema und Weiterführung der Lektion 12 • JINGs Wahrnehmung der Abschlussprüfung • Wahrnehmung der eigenen Lernerfahrungen im Sommerkurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Empfindung der Abschlussprüfung • das Tempo der Höraufgaben • Wahrnehmung der Lesekompetenzen • Schwierigkeiten bei der Speicherung der Verben • Wunsch um/Beschwerde über die fehlenden grammatischen Regeln 	

7.2 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von TAAH

Wie in der Abbildung zwei zu Komponenten des Lern-Selbstkonzeptes (siehe Kapitel 3.3.: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation) sowie in den Theorien des Kapitels 2 dargestellt, wird der Begriff Lern-Selbstkonzept als Oberbegriff für die qualitative Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit verwendet. Für die Beschreibung des Lern-Selbstkonzeptes wurde dieses mit weiteren Unterbegriffen – Selbstkonzept, Lern-Selbstbild, Lern-Selbstwahrnehmung und externale Lernwahrnehmung – in Verbindung gesetzt. Die Strategie der vorliegenden Arbeit zur Untersuchung des lernbeeinflussenden Selbstkonzeptes im Hinblick auf die IÜuS-Zyklen zielt auf die Analyse der *Veränderungsprozesse* des Lern-Selbstkonzeptes im Kursverlauf ab. Wie bereits beschrieben, erforscht die Forschungsarbeit die Veränderungsprozesse in Hinblick auf den Fremd-/Zweitspracherwerb Erwachsener unter dem Einfluss der IÜuS-Unterrichtsmethode. Die Veränderungen der Lern-Selbstwahrnehmung im Verlauf der untersuchten Deutschkurse wird mit der Berücksichtigung der beiden unterschiedlichen Lehrmethoden (mit oder ohne IÜuS) in der ersten und zweiten Kurshälfte analysiert (siehe Kapitel 6.8: Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle).

Beim Dokumentieren dieser Veränderungen ist zunächst die Ausgangslage des Lern-Selbstkonzeptes festzustellen. Im Rahmen der Eingangsumfragen sowie -interviews wird die Ausgangslage des Lern-Selbstbildes hinsichtlich der individuellen Lerneinstellungen zur deutschen Sprache, der Lernmotivation sowie der bisherigen Lernwahrnehmungen im Spracherwerb untersucht. Da das Unterrichtsdesign auf den IÜuS basiert, werden ebenso die individuellen Erfahrungen der Lernenden mit theatralischen Lehr-/Lernmethoden (im Sprach- oder in einem anderen Unterricht) sowie ihre persönlichen Wahrnehmungen dieser Methoden sowohl allgemein als auch aus didaktischer Sicht erfragt. Ziel ist es, die Einstellungen und Wahrnehmungen der Lernenden über die theatralischen Tätigkeiten in die qualitative Analyse einfließen zu lassen.

Die Fragen zu den bisher erlebten Deutschkursen, der Einschätzung der erlebten Unterrichtsmethoden sowie der individuellen Wahrnehmung des Lernumfelds aus der Lernendenperspektive ergänzen die erforschten Aspekte in diesem Zusammenhgn. Um die Lern-Selbstwahrnehmung in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache untersuchen zu können, werden die Lernenden ebenfalls um eine Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen sowie der individuellen Lernstrategien gebeten. Ergänzend zur Umfrage wird im Einganginterview intensiver darauf eingegangen, ob/wie die bisher erlebten Lernkontexte und -umfelder das Selbstbild der Lernenden beeinflusst haben. Somit ist zu analysieren, ob/was sie im Lernprozess besonders berührt, was sie begeistert oder zurückhält, was sie unterstützt oder auch frustriert.

Nach der Festlegung des eingebrachten Lern-Selbstbildes werden die oben genannten Veränderungsprozesse mithilfe der LTB-Einträge sowie Abschlussinterviews analysiert. In diesen Daten werden die individuellen Lern-Selbstwahrnehmungen in narrativen, beschreibenden, bewertenden oder argumentativen Formulierungen erhoben. Die hervorgehobenen Aspekte der Lern-Selbstwahrnehmungen beziehen sich z. B. auf die Lern-Selbstwirksamkeit, die subjektive Rolle der Lernenden im selbstbestimmten Lernen oder bspw. im Umgang mit dem Lernumfeld.

Bei der qualitativen Analyse in der vorliegenden Arbeit wurde das Lern-Selbstkonzept angelehnt an die Forschungsfrage und -thesen aus zwei Perspektiven untersucht: das akademische (1) sowie affektives Selbstkonzept (2) (siehe Kapitel 3: Lern-Selbstkonzept im Fremd-/Zweitspracherwerb). Das akademische Selbstkonzept bezieht sich auf individuelle Lernaspekte und den kognitiven Umgang mit dem eigenen Lernen. Das affektive Lern-Selbstkonzept repräsentiert hingegen die emotionalen Aspekte des Lernens, sowie die Wahrnehmungen des Selbst und des Lernumfeldes (kooperative Aspekte im Lernumfeld). Diese Aspekte lassen sich in der qualitativen Analyse der erhobenen Daten¹¹⁹ von TAAH unter folgenden Kategorien einordnen:

Tab. 25: Kategorien der qualitativen Analyse – TAAH

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Deutschkursen	E-Interview
Einfluss des Lernumfeldes auf das affektive Lern-Selbstkonzept	E-Interview
Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernumfeld	E-Interview
Mehrsprachigkeit in der fremd-/zweitsprachige Kommunikationssituation	E-Interview, LTB
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Wahrnehmung der Wirksamkeit kooperativer Lerntätigkeiten	LTB
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung	LTB, A-Interview
Selbstbestimmung im Lernprozess	LTB, E-Interview, A-Interview
Affektives Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Lehrmethode	E-Interview, A-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Von TAAH, die Lernende im Sommerkurs mit 28 Jahren aus dem Iran, sind 11 (von insgesamt 15 möglichen LTB-Einträgen) erhoben: Fünf LTB-Einträge an den Unterrichtstagen ohne den Einsatz der IÜuS-Sequenzen, vier direkt an den Unterrichtstagen mit den IÜuS-Sequenzen und zwei an den Folgetagen der IÜuS-Sequenzen.

Die eingebrachte Lernmotivation

In Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Lernendenrolle (Lern-Selbstbild) wurden das Lernziel und die Lernmotivation von TAAH zum Lernen der deutschen Sprache erfragt. Bei der Analyse der grundsätzlichen Motivation TAAHs zum Lernen der deutschen Sprache

¹¹⁹ Die originalen Daten sind in ihrer Gesamtheit im (elektronischen) Anhang abgebildet.

ist ersichtlich, dass die Weiterführung ihres Studiums in Deutschland bzw. ihr darauf folgender Aufenthalt sie zum Lernen der deutschen Sprache geführt hat. Ihre Angaben im Einganginterview verdeutlichen, dass das Lernen der deutschen Sprache keine direkte Voraussetzung für ihr Studium war, sondern dass sie die Sprache lernt, um das deutschsprachige Alltagsleben im Lebensumfeld des Studiums zu bewältigen. Es kann eine *identifizierte Lernmotivation* (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation, Abbildung 1: Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit) zur Erfüllung der persönlichen Ziele erkannt werden. In ihren Schilderungen zur ersten Begegnung mit der deutschen Sprache ist eine sprachliche Überforderung beim Code-Switching zwischen den zwei fremdsprachlichen Kommunikationskontexten Deutsch und Englisch festzustellen.

Zur Frage nach ihren Erwartungen an den Sommerkurs zur Erweiterung der deutschen Sprachkompetenzen (Frage 8) stimmt TAAH gleichwertig (100%) allen Kompetenzen (Schreiben, Sprechen, Arbeit mit verschiedenen Medien, Lesen, Aussprache, Kommunikation mit Muttersprachler*innen sowie Lernen der Grammatik und Sprachstruktur) zu.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

Zur Erweiterung der Analyse von TAAHs Lern-Selbstbild wird nach ihren Lernwegen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache gefragt. In der Eingangsumfrage (Frage 4) gibt sie an, dass sie *durch* die Unterstützung der produktiven Sprachtätigkeiten *Schreiben, Sprechen* (mit 75% Zustimmung) besser lernen würde als *durch* die rezeptiven Sprachtätigkeiten *Lesen deutschsprachiger Bücher und Texte* (50%). Konventionelle Medien wie z. B. Filme und Fernsehen (die rezeptive Sprachkompetenzen fördern) seien ihr zufolge besonders hilfreich (75%). Mit dem Spracherwerb durch Rollenspiele und Theater habe sie keinerlei Erfahrungen (0%). Die Kommunikation mit anderen Menschen würde ihr mit 50% Zustimmung zum Lernen dienen. Die Notwendigkeit des Besuchs eines Sprachkurses zum Spracherwerb bestätigt TAAH 100%.

Laut TAAHs Angaben in Frage 5 wird ihr Lernbedürfnis zum schriftlichen Festhalten der Lerninhalte deutlich, indem sie dem Mitschreiben der neu gelernten Inhalte mit 100% zustimmt. Meistens lerne sie hauptsächlich im Unterricht und die gemeinsamen Übungen mit den Kommiliton*innen mache sie gern (75%). Sie komme nur selten vorbereitet in den Unterricht (25%). Ihre Konzentration im Unterricht sei je nach Aufgabentyp unterschiedlich (50%). Das (passive) Zuhören bei Hörübungen, Gesprächen und Vorträgen führt ihrer Einschätzung nach nicht immer zum Erfolg (50%). Die Struktur und Systematik der Sprache könne sie *durch textproduktive* Sprachtätigkeiten *Schreiben neuer Texte* besser lernen (50%), als *durch* Grammatik-Übungen, Lesen oder Hören.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Laut TAAHs Angaben ist ihre Herkunftssprache Persisch. Sie beherrscht zudem Englisch im fortgeschrittenen Niveau. Ihre sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache schätzt sie in Prozentzahlen wie in der nebenstehenden Grafik ein:

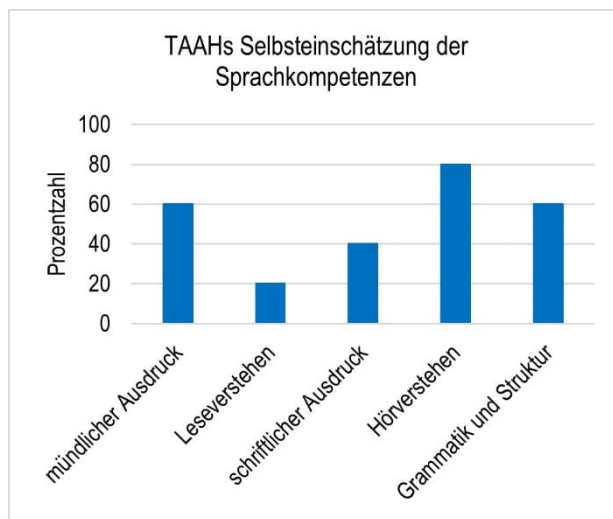


Abb. 9: TAAHs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Deutschkursen

Nach TAAHs Angaben in der Eingangsumfrage war sie in den bisher besuchten Deutschkursen mit der fehlenden Unterstützung der Lehrkraft und insbesondere mit der mangelnden Kommunikation und Ausbalancierung im Unterricht unzufrieden gewesen. Die Art der Grammatik-Präsentation, das Lehrwerk, die Lerntipps der Lehrkraft, die Auswahl (visueller und auditiver) Medien sowie das Aussprache-Training sind weitere Aspekte, die TAAH als nicht zufriedenstellend einstuft.

Einfluss des Lernumfeldes auf das akademische Lern-Selbstkonzept

In TAAHs Äußerungen im Eingangsinterview (Z. 74–81) wird die Relevanz des gegenseitigen Verstehens während *der fremdsprachlichen Kommunikation* im Unterricht deutlich hervorgehoben. Sie beschreibt die Kommunikationssituationen und Lernatmosphäre in ihrem ersten Deutschkurs in Deutschland – ca. 2 Jahre vor dem Besuch des Sommerkurses. TAAH zufolge hat ihre Wahrnehmung der fehlenden Binnendifferenzierung im Lernumfeld, die die Dynamik bzw. die Kommunikation im Unterricht beeinträchtigt, sowie das mangelnde Verstehen zwischen den deutschsprachigen Kommunikationspartnern im Unterricht einen direkten emotionalen Einfluss auf ihre integrierte Lernmotivation (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation, Abbildung 1: Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit) ausgeübt. Die Emotionalität ihrer Wahrnehmung des Verstehens und Verstandenwerdens ist im Eingangsinterview deutlich bemerkbar. Diese Wahrnehmungen des Lernumfeldes beeinflussen ihr affektives Lern-Selbstkonzept. Das gegenseitige Verstehen der Kooperationspartner*innen sowie das Verstehen der Situation der Lernenden (die die Sprache noch nicht gut kennen bzw. Unterstützungen brauchen) durch die Lehrperson scheinen für TAAH eine wichtige Rolle zu spielen.

TAAH erschließt die Relevanz des *Verstehens* und *Verstandenwerdens*, indem sie die starke Blockierung der sprachlichen Handlung im Lern- und Lebensumfeld als Folge des beeinträchtigten gegenseitigen Verstehens sieht (vgl. TAAH, Eingangsinterview: Z. 31–34). Das Verstehen sowie der Begriff Kommunikation beziehen sich in erster Linie auf die rein verbale Kommunikation. Das fehlende Verstehen in der fremdsprachlichen Kommunikation bezieht TAAH auf sich selbst und hauptsächlich auf ihre fehlenden sprachlich-kognitiven Kompetenzen, die ihre sprachliche Handlung in der Fremdsprache beeinträchtigen. Aufgrund dieser selbstzentrierten Wahrnehmung ist die gescheiterte Kommunikation für TAAH stark mit Emotionen verbunden. Auf dieser Weise beeinflusst ihr Lern-Selbstbild ihr akademisches Lern-Selbstkonzept.

Bei der Erwähnung der fehlenden Kompetenzen im Eingangsinterview (Z. 74–81) gibt TAAH *keine* Anmerkung zur Wahrnehmung der deutschen Sprache bzw. von den vermutlich spezifischen Schwierigkeiten beim Erwerb dieser an. Sie thematisiert Sprache nicht als System und Struktur, sondern deren Lernzweck nämlich die Kommunikation. Statt auf die Lernherausforderungen bzw. -komplexitäten der deutschen Sprache, geht sie auf die Herausforderungen der Kommunikation in der Fremdsprache ein.

Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernumfeld

Der Fall TAAH veranschaulicht die Erlebnisse einer Lernenden, die ohne sprachliche Vorkenntnisse in die deutschsprachige Gesellschaft eintritt, in die Welt der neuen Sprache eintaucht, direkt mit der Kommunikation in der Zielsprache konfrontiert wird und sich damit auseinandersetzen muss.¹²⁰ Ihre Selbstwahrnehmung als unfähig sowie ihre Erfolglosigkeit in der fremdsprachlichen Kommunikation bzw. die von ihr erwähnte Verwirrung im Zielsprachenumfeld (vgl. TAAH, Eingangsinterview: Z. 31–34), die sie durch die Formulierung keinen verstehen zu können vermutlich auf sich selbst bezieht, stellen die großen zu bewältigenden Herausforderungen dar. Das Nicht-Können ist die Reflexion der als fehlend wahrgenommenen eigenen Kompetenzen. Bei ihrer Beschreibung der Verwirrungssituation kann von ihren Äußerungen nicht nur ihr *Anspruchsniveau* in ihrer Selbst-Lernerwartung, sondern auch ihre externe Erwartung vom Kommunikationsumfeld abgeleitet werden. Es wird deutlich, dass TAAHs Kompetenzerwartungen¹²¹ an sich selbst (ihre fehlenden Deutschkenntnisse) sowie an die externen Kommunikationsbeteiligten (die keine ausreichenden Englischkenntnisse nachgewiesen haben) zu einer Unzufriedenheit und Frustration geführt haben.

In TAAHs Lernhaltung zu der von ihr genannten Zeit (ca. 2 Jahre vor dem Sommerkurs) sind keine besonders starke Eigendynamik und -motorik zum Erwerb der fehlenden sprachlichen Kompetenzen bzw. Eigenmotivation zum Aufbau der Kommunikation feststellbar (intrinsische Handlungsvalenz). Ihren Äußerungen kann entnommen werden, dass die erste Begegnung mit der deutschen Sprache insgesamt negativ konnotiert ist. In der Interpretation ihrer Äußerungen kann vermutet werden, dass die deutsche Sprache für sie eher ein Kommunikationsmittel im Alltag darstellt und sonst kein weiterer persönlicher Bezug zu der Sprache besteht.

¹²⁰ Siehe Kapitel 3.4: Emotionalität im Selbstkonzept im Rahmen des Fremdspracherwerbs.

¹²¹ Kompetenz wird in der vorliegenden Arbeit als lernpsychologischer Begriff verstanden (siehe Kapitel 6.2: Hintergrund der Konzeption des Unterrichtsdesigns).

Mehrsprachigkeit in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikationssituation

Um im deutschsprachigen Umfeld die fehlende sprachliche Handlung reparieren zu können, greift TAAH bewusst auf ihre erste Fremdsprache Englisch zurück, in der sie sich nach ihren eigenen Angaben (in der Umfrage) als verhandlungssicher wahrnimmt. Dies habe sie jedoch zu einer weiteren Enttäuschung geführt, weil die Kommunikation in der englischen Sprache im Alltagsleben nicht funktioniert habe. TAAHs Kommentar im Einganginterview (Z. 31–34) zur englischsprachigen Kommunikation kann so interpretiert werden, dass sie sich in der Welt der englischen Sprache deutlich heimischer fühlt als in Bezug auf die deutsche Sprache. Die bewusste Einbindung der englischen Sprache in die Alltagskommunikationen verdeutlicht, dass sie Mehrsprachigkeit als Ressource für den Kommunikationsaufbau benutzen möchte, was jedoch im Alltagsleben nicht gelingt.

Die *Benutzung* der Mehrsprachigkeit als Kommunikationsressource ist auch in TAAHs LTB zu finden. Beispielsweise im LTB-Eintrag 1, P. 4 verweist sie auf ihre Lernbedürfnisse und wiederholt sie dabei ihre Äußerung auf Englisch, um Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden:

Ich glaube, ich brauche mehr Übung über die Possessivartikel von Nominativ[...], Akkusativ und Dativ zu besser lernen (It was good if we would have reviewed the grammar part in page 12, before starting a new lesson). (TAAH, LTB-Eintrag 1: P. 4)¹²²

Das Zurückgreifen auf ihre englischen Sprachressourcen ist im LTB-Eintrag 2, P. 11 erneut ersichtlich. In diesem LTB-Eintrag verbalisiert TAAH ihr Bedürfnis in der englischen Sprache an die Lehrperson, die Audios zu den Höraufgaben im Unterricht lauter zu stellen. Zudem verwendet sie im LTB-Eintrag 10 zum dritten IÜU-S-Zyklus, P. 33 die englische Sprache, um ihre nicht so aktive Teilnahme an einer IÜU-Sequenz an diesem Unterrichtstag zu begründen. Ihre Äußerungen hierzu verdeutlichen auf ihre eingebrachte *Erwartung*, dass die englische Sprache zum Erfüllen der Kommunikationsbedürfnisse im Alltag beitragen könnte.

Die Wahrnehmung der Kommunikationsherausforderungen im Alltag, die weder mit Deutsch noch mit Englisch funktioniert (im Gegensatz zu ihrem Studium, das sie mit der englischen Sprache bewältigen kann), lässt ihr scheinbar die Relevanz der Einbindung der Alltagsthemen in den Unterricht erkennen. An die alltagsbezogene Kommunikationssituation anknüpfend nimmt TAAH daher das Unterrichtsangebot simulierte Sprech-Notsituation als sehr positiv bzw. „nötig“ wahr (vgl. TAAH, Einganginterview: Z. 45–48). Diese kann zwar nicht an eine starke Lern-Selbstbestimmung von TAAH hindeuten, verdeutlicht jedoch ihre innerliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Kommunikationsherausforderungen innerhalb des Unterrichts bearbeitet werden könnten. In ihrem Lern-Selbstbild ist eine Unsicherheit über den Erfolg des Spracherwerbs ersichtlich. Ihr Bedürfnis an einer Begleitung zum Einstieg in die Welt der neuen Sprache ist in ihren Äußerungen im Einganginterview deutlich bemerkbar. Im Hinblick auf ihre Angaben kann herausgestellt werden, dass der Kompetenzerwerb zwecks der sprachlichen Handlung im direkten Zusammenhang zu ihrer Lern-Selbstwahrnehmung steht.

So wie im Einganginterview (Z. 45–48) wird auch im Abschlussinterview: Z. 9–16, ihre Wahrnehmung bzgl. der Relevanz des Angebots einer Sprech-Not-Situation innerhalb des Unterrichts wiedererkannt. TAAHs Äußerungen können als Indiz dafür interpretiert

¹²² Die Aussagen der Lernenden werden in originaler Form und ohne Korrektur ihres Satzbaus zitiert.

werden, dass das Angebot eines funktionierenden und einführenden Lernverfahrens im Unterricht handlungsfördernde und lernfördernde Auswirkungen ausübt.

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

TAAH gibt in der Eingangsumfrage an, dass sie bisher keine Erfahrungen mit theatralischen Spielen (Pantomime, Theater) im Fremdsprachenunterricht oder in einem anderen Unterricht gemacht habe. Aufgrund ihrer fehlenden Erfahrungen macht TAAH in der Eingangsumfrage keine Angaben zum Theaterspielen (z. B. bzgl. der persönlichen Einstellung, Motivation sowie Wahrnehmungen der theatralischen Spiele).

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Sie äußert keine Vorstellung darüber, ob Theater in den Fremdsprachenunterricht integrierbar wäre und was die Potenziale dieses Mediums zum Fremdsprachenlernen sein könnten (Eingangsumfrage, Fragengruppe 6).

Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen

TAAHs Lern-Selbstwahrnehmung bzgl. der neuen Wörter erhält im LTB-Eintrag 9 (IÜuS-Zyklus 2) einen neuen Fokus. Hier äußert sie ihre Erkenntnis darüber, dass das „gute Lernen“ der neuen Wörter im Zusammenhang mit der „Unterrichtsmethode“ stehe. Im Vergleich zu ihren Aussagen in den vergangenen LTB-Einträgen bzgl. des Lernens der neuen Wörter im Unterricht, wie z. B.

- „viele Wörter“ gelernt zu haben (TAAH, LTB-Eintrag 1: P. 1, LTB-Eintrag 4: P. 18, LTB-Eintrag 5: P. 23),
- „viele neue Wörter“ gelernt zu haben (TAAH, LTB-Eintrag 3: P. 13) und
- „gut gelernt“ zu haben (TAAH, LTB-Eintrag 2: P. 10)

äußert sie im LTB-Eintrag 9 (IÜuS-Zyklus 2), P. 27 explizit, dass sie die neuen Wörter „gut“ gelernt habe. Hier liegt der Fokus nicht auf der Vielfältigkeit der neuen Wörter, sondern auf dem „guten Lernen“ der neuen Wörter. In diesem Punkt bezieht sie sich auf die „Unterrichtsmethode“, die das „gute Lernen“ der neuen Wörter unterstützt habe. „Gut“ gelernt zu haben, wiederholt TAAH ebenso im LTB-Eintrag 13 (IÜuS-Zyklus 5). Im LTB-Eintrag 11 (am Folgetag des IÜuS-Zyklus 3) greift sie auf ihre Formulierung „viele Wörter“ gelernt zu haben zurück, die sie zu den LTB-Einträgen an den Unterrichtstagen ohne die IÜuS angewendet hat und schreibt über die Intensität bzw. die Qualität des eigenen Lernens nicht. TAAHs folgende lernbezogene Äußerung im LTB-Eintrag 13 (IÜuS-Zyklus 5) lässt feststellen, dass sie außer des unterschiedlichen individuellen und kollektiven Gebrauchs des Begriffs Lernen diesen ebenso auf unterschiedliche gelernte Inhalte bezieht:

Ich habe heute gut gelernt, weil wir die Partnerarbeit haben und wir haben viele Übungen gelernt. (TAAH, LTB-Eintrag 13: P. 39)

Wie es sich aus diesem Zitat folgern lässt, wird der Begriff Lernen von TAAH inhaltlich im ersten Satz auf ein allgemeines Lernen des Subjekts – als Mitglied der Lerngruppe – bezogen und im dritten Satz auf das Lernen der Übungen im kooperativen Zusammenhang. Aus dieser Äußerung kann geschlossen werden, dass sie sich im Lernprozess als ein Mitglied der

Gruppe wahrnimmt, in der *gemeinsame Lernziele und gemeinsam laufende Lernprozesse* entstehen. Sie erfährt somit die zwei sich gegenseitig ergänzenden Prozesse (Ich- sowie Wir-bezogenes Lernen).

Die folgende Grafik (Abbildung 10) versucht die Gedankenwelt von TAAH zu visualisieren, in der scheinbar das Lernen einerseits einen kooperativen Aspekt aufweist, und andererseits einen individuellen. Unter kooperative Lernaspekte werden die interaktiven Lerntätigkeiten, die in der Gruppe stattfinden verstanden. Unter individuellen Lernaspekte werden die Interaktionen verstanden, in denen sie entweder aktiv beteiligt ist oder diese am Rande der Kommunikation wahrnimmt.¹²³

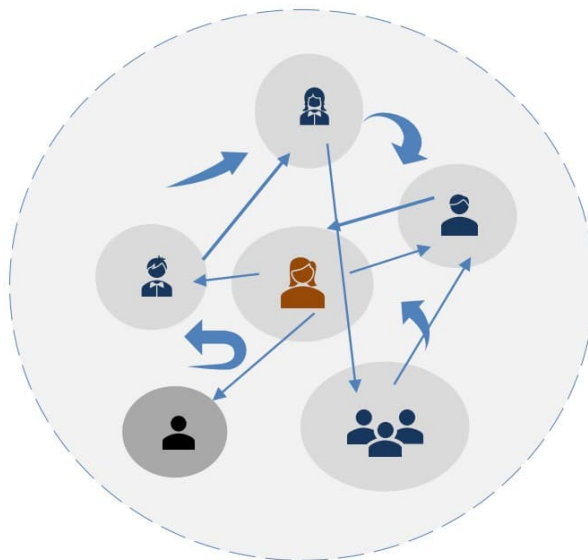


Abb. 10: Individuelles und kooperatives Lernen nach TAAH

In der obenstehenden Grafik stellt die Figur in der Mitte das lernende Subjekt dar, das im Unterricht in *kognitiver Interaktion bzw. Kooperation* mit anderen Gruppenmitgliedern steht, die unterschiedliche Merkmale haben (Geschlecht, Sozialform im Unterricht, Lernbeziehung zur/m Lernenden). Innerhalb der Lernkooperation der Lerngruppe spielt auch die Lehrkraft eine Rolle in der. Die Pfeile symbolisieren die sprachlichen Signale, die in der Gesamtkommunikation der Lerngruppe – mal intensiver (dicke Pfeile) und mal weniger intensiv (dünne Pfeile) – ausgetauscht werden und das lernende Subjekt direkt oder indirekt betreffen. Diese Betroffenheit bezieht sich sowohl auf die Kommunikationssignale, die das Subjekt aktiv mit den anderen Lernenden austauscht, als auch auf die Signale im Lernumfeld zwischen den anderen Gruppenmitgliedern, die es wahrnimmt. Der Kreis soll den abstrakten Unterrichtsraum zeigen, der trotz seiner charakteristischen Unterrichtsrahmenbedingungen nicht in einem absolut abgetrennten Verhältnis zu der äußeren Umwelt steht.

¹²³ An diesem Unterrichtstag setzte sich die Lerngruppe mit zwei Lektionen 11 und 12 auseinander. TAAHs *Ich*-Formulierungen des Lernens der neuen Wörter beziehen sich auf die Lektion 11, deren Vertiefungsphase an diesem Tag präsentiert wurde. Ihre *Wir*-Formulierungen beziehen sich auf den IÜuS-Zyklus der Lektion 12, die an diesem Unterrichtstag erst eingeführt wurde.

„Gut“ gelungenes Lernen definiert sie im LTB-Eintrag 13, P. 39 durch die „Partner[*in]-arbeit“ als eine Sozialform des Unterrichts sowie durch „gemeinsame Übungen“. Gemeinsam durch viele Übungen „gelernt“ zu haben (ebd.) weist sowohl auf die Interaktion im Unterricht als auch auf die kooperative Lerntätigkeit hin. TAAH äußert im Abschlussinterview, Z. 23–27, dass sie die Inhalte der Lektionen 7–12, die mit IÜuS gestaltet waren, besser gelernt habe. Sie argumentiert, dass sie während der IÜuS über die neu vermittelten Wörter *nachdenken* musste. Sie beobachtete die von ihren Kommilitonen gespielten Pantomimen und *dachte* dabei an verschiedene Wörter, die sie im Kopf hatte. Wenn sie die Wörter nicht kannte bzw. nicht erraten konnten, sprachen die Spielenden in der Runde das pantomimisch gespielte Wort laut aus.¹²⁴ So konnte sie nach ihren eigenen Angaben die neuen Wörter im Verfahren der IÜuS im Vergleich zu den Unterrichtstagen, an denen sie die Wörter nur gelesen habe, besser im Gedächtnis speichern. Sie ergänzt ihre Argumentation zu den beiden Kurshälften durch den Vergleich der Tests und der Aufgaben, die nach bzw. in jeder Lektion geschrieben wurden. TAAH ist der Meinung, dass sie für die Lektionen 7–12 mit Improvisationssequenzen weniger Selbststudium gebraucht habe, weil sie im Unterricht besser gelernt habe. Bei ihrem Vergleich der beiden Unterrichtsformen (mit und ohne IÜuS) im Laufe des Sommerkurses deutet TAAH auf die Lernauswirkungen der IÜuS durch die folgenden Aspekte hin:

1) Orientiert an TAAHs o. g. Aussagen wird deutlich, dass der kognitive Prozess zur Aktivierung der Vorkenntnisse, deren Abrufen aus dem sogenannten mentalen Lexikon sowie der Adaption dieser am Lerngegenstand (nämlich die durch die IÜuS präsentierten Wörter) besser funktionierte (siehe Kapitel 5.3.1: Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts).

2) TAAH verdeutlicht, dass der individuelle Lerneffekt bei den interaktiven IÜuS deutlich größer war. Die Multimodalität des Lernverfahrens bzw. die Vernetzung der sprachlichen Kompetenzen während der IÜuS erkennt TAAH, indem sie auf Anschauen, Denken, Aussprechen, Zuhören und dadurch auf das Speichern im Gedächtnis hinweist. Die multimodale Auseinandersetzung mit dem Lernstoff konnte ihr zufolge das Memorieren der neuen Wörter erleichtern. Die Aktivierung der Vorkenntnisse und das gleichzeitige gezielte *Anschauen, Denken und Hören* während des Wörratens in den gespielten Sequenzen bewertet sie als zum Erfolg führendes „besseren“ Lernverfahren.

3) Von ihrer Äußerung (TAAH, Abschlussinterview: Z. 23–27) kann die Relevanz der Interaktion und gemeinsamen Gestaltung der Unterrichtssequenzen deutlich abgeleitet werden. Auf Grundlage von TAAHs Äußerungen kann das Lernverfahren während der IÜuS mit der Metapher einer Spirale verdeutlicht werden, die die Dynamik von Wahrnehmung der äußeren Impulse im Lernumfeld bis hin zum Lernen der präsentierten Inhalte darstellt:

¹²⁴ Ergänzend zum mündlichen Ausdruck der neuen Wörter und sprachlichen Inhalte während der IÜuS wurden diese ebenso in Schriftform auf Karteikarten präsentiert.

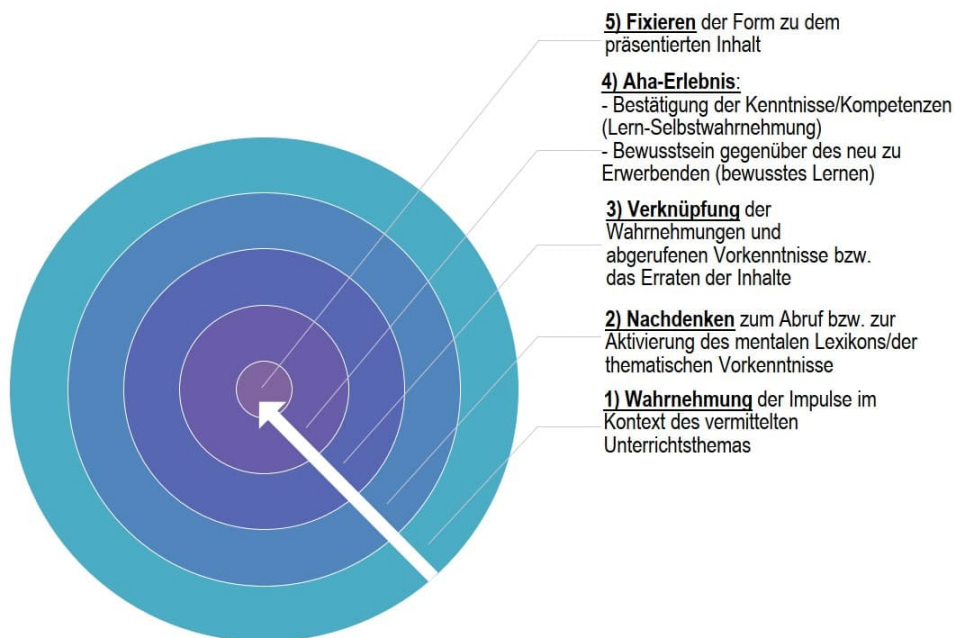


Abb. 11: Lernverfahren während der IÜuS nach TAAH

Laut der obigen Grafik kann die genannte Dynamik während der IÜuS wie folgt differenziert werden:

1) Die IÜuS können durch ihre *multimodalen* Aspekte wie z. B. *Pantomime*, para- und nonverbale Kommunikationssignale, Visualisierung neuer Wörter durch grafische Abbildung und in Schriftform, Konzentration des Seh- und Gehörsinns, Denk-*Impulse* vermitteln.

2) Im *Denkprozess* werden die *Vorkenntnisse* in Bezug auf das angebotene *Thema* aktiviert und abgerufen.

3) Durch das gezielte Denken wird versucht, eine *Verknüpfung* zwischen den eigenen Vorkenntnissen und den wahrgenommenen Impulsen herzustellen bzw. die präsentierten Inhalte zu erraten.

4) Nach dieser Verknüpfung wird von der Lernenden eine *Rückmeldung* darüber erwartet, ob sie das Wort richtig erraten hat. Durch das richtige Erraten erfährt die Lernende eine Bestätigung ihrer Kenntnisse bzw. Kompetenzen (Lern-Selbstwahrnehmung) und bei negativem Ergebnis wird ihr bewusst, dass ein neues Wort/ein neuer Inhalt zu lernen ist (bewusstes Lernen).

5) Durch die Bestätigung der vorhandenen Kenntnisse bzw. Kompetenzen oder die erweckte Bewusstheit gegenüber den neu zu erwerbenden Kenntnissen wird die *Form* zu den *Inhalten* *fixiert*.¹²⁵

Zur Wirksamkeit der IÜuS hebt TAAH im Abschlussinterview drei Aspekte hervor:

¹²⁵ Laut der IÜuS-Lehrmethode werden zuerst die neuen Wörter als einzelne sprachliche Elemente zu einem bestimmten Thema präsentiert. Danach werden ihre Bedeutungen intensiver im Kontext (in Form der einzelnen sowie inhaltlich verbundenen Satzbildung) geübt. Nach der Verknüpfung der Form und Inhalt werden freie Gespräche improvisiert (siehe Kapitel 6.4: Modell zum IÜuS-Unterrichtsdesign).

I found it very helpful for learning and [...]as I said, I didn't [...]study a lot at home, but I mostly learned the words here in the class. And [...]it helps us to be more creative, but my problem was mainly camera, that you also told me that I can go there, but I was thinking that the film wants to be interesting there. We are two people, so if you want to go there/so I then go. #00:04:05-8# (TAAH, Abschlussinterview: Z. 37–40)

a) Sie konnte nach eigenen Angaben während der IÜuS im Unterricht „besser lernen“ (detaillierte Beschreibung siehe TAAH, Abschlussinterview Z. 23–27).

b) Der lernfördernde Aspekt der IÜuS außerhalb des Unterrichts manifestiert sich für sie dadurch, dass sie während der Lektion 7–12 „weniger Selbststudium“ zu Hause brauchte (Abschlussinterview: Z. 37–38)

c) Die IÜuS förderten die Kreativität.

Im Hinblick auf TAAHs Aussagen in den Zeilen 18–22 sowie ihre Beschreibung der IÜuS-Sequenz mit Pantomime und die Beteiligung der gesamten Lerngruppe in diesen Sequenzen kann ihre Verwendung des Schlüsselwortes „Kreativität“ darauf verweisen, dass sie die Kreativität als *lernfördernd* wahrnimmt bzw. in einen direkten Zusammenhang mit dem Lernen stellt. Laut TAAH spielt Kreativität in folgenden Bereichen des Lernprozesses eine Rolle:

- Kreativität bei der pantomimischen Gestaltung der Wörter, Einbindung kreativer Instrumente wie z. B. Körpersprache, -haltung, etc.
- Kreativität beim Satzbau in den narrativen Tätigkeiten während der zweiten IÜuS-Phase (Verknüpfung der eigenen Vorkenntnisse mit den in der ersten IÜuS-Phase dargestellten Wörter)
- Kreativität beim freien Sprechen sowie bei der Weiterführung der improvisatorischen Dialoge während der dritten IÜuS-Phase (siehe Kapitel 6.8: Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle).
- Im Abschlussinterview (Z. 69–77) weist TAAH auf die Kreativität des Lehrarrangements hin. Den Hauptfokus des Unterrichts auf die Themen der jeweiligen Lektionen (siehe Kategorie: Wahrnehmung der Wirksamkeit der alltagsbezogenen Thematik und der praxisorientierten Lerntätigkeiten) statt auf Grammatik, sowie die Förderung der sprachlichen Handlung durch Gruppenarbeit, Rollenspiele und performativen Aktivitäten („for me these group works were really good and also this playing roles and acting, it was also interesting for me“) nennt TAAH als positive Aspekte des Sommerkurses.

Wahrnehmung der Wirksamkeit kooperativer Lerntätigkeiten

Im Verlauf von TAAHs LTB-Einträge wird die Wirksamkeit der kooperativen Lerntätigkeiten – bezeichnet als „Partner[*in]arbeit, Gruppenarbeit, Gruppenspiele und zusammenspielen“ – auf ihr individuelles Lernen an verschiedenen Stellen hervorgehoben. Außer ihrem Hinweis auf die „sehr interessante“ Partner*inarbeit in Form der „fragen und antworten game“ im LTB-Eintrag 1, P. 5, verdeutlicht sie im LTB-Eintrag 3, P. 16, dass sie die „Gruppenarbeit“ sowohl als kooperative Unterrichtsaktivität zur Erfüllung des gemeinsamen Unterrichtsziels (die Gestaltung eines Posters), als auch als individuelle Lernförderung zum besseren Lernen durch mehr Schreiben und Sprechen wahrnimmt. Im

LTB-Eintrag 5, P. 24 bezieht sie die Relevanz der Gruppenarbeit auf das „bessere Verstehen“. Auf dieser Grundlage bewertet sie die Unterrichtsmethode als „gut“, weil sie nach der Gruppenarbeit die Grammatik¹²⁶ besser habe verstehen können.

Im LTB-Eintrag 11 (am Folgetag des 3. IÜuS-Zyklus) P. 36 („Ich lerne besser, wenn ich mehr spreche[...], deshalb gefäl[lt] mir die Gruppenarbeit“) verortet sie die Wirksamkeit der Gruppenarbeit im „besseren Lernen“ durch die Möglichkeiten zum mündlichen Ausdruck. Hierbei nimmt sie die *kommunikations-* sowie *lernfördernden* Aspekte der Gruppenarbeit als gleichwertig wahr.

Die positive Wahrnehmung der kooperativen Unterrichtsaktivitäten wird erneut im LTB-Eintrag 9, IÜuS-Zyklus 2, P. 26 deutlich. Hier verwendet TAAH zum ersten Mal den Begriff „zusammen“ und setzt diesen mit der Unterrichtsaktivität „spielen“ in Verbindung. Da der LTB-Eintrag 9 im Rahmen des zweiten IÜuS-Zyklus verfasst wurde, bezieht sich das „Spielen“ auf die IÜuS.

Im LTB-Eintrag 14, IÜuS-Zyklus 6 ersetzt sie den Begriff „Gruppenarbeit“ durch den Begriff „Gruppenspiele“. Im Verlauf der IÜuS-Zyklen erkennt sie insbesondere die spielerische und interaktive Seite der IÜuS. Die Beobachtung ihrer Lernreflexionen verdeutlicht, dass ihre Wahrnehmung der IÜuS sich im Verlauf wiederholter Erfahrungen in den IÜuS-Zyklen entwickelt und diese Praxiserfahrungen vermutlich ihre Erkenntnis über die Regelmäßigkeit der Spiele deutlicher prägen.

Drüber hinaus ist das Erkennen des lernfördernden Charakters der Spiele als ein lernzielführendes Unterrichtsangebot in TAAHs Äußerungen im P. 42 ersichtlich, in dem sie ihre positive Bewertung der „Gruppenspiele“ auf das kooperative Lernen der neuen Wörter richtet.

Hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der eigenen Lernstrategien während der Gruppenarbeit hat TAAH bereits in den zwei folgenden LTB-Einträgen – zu den Unterrichtstagen ohne die IÜuS – beschrieben, wie sie besser lerne:

- Sie lerne besser, wenn sie mehr schreibe und spreche. (vgl. LTB-Eintrag 3: P. 16)
- Sie lerne besser, wenn sie mehr spreche (vgl. LTB-Eintrag 11: P. 36)

Im LTB-Eintrag 14 (zum 6. IÜuS-Zyklus), P. 43 ist bei ihrer Reflexion der Gruppenspiele eine Erweiterung ihrer Wahrnehmung der eigenen Lernstrategien merklich. Sie bezieht hier den Faktor „Denken“ (neben dem Schreiben) in ihren Lernprozess ein: „Ich lerne besser, wenn ich mehr denken und sprechen.“

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

Der Umgang mit dem Begriff Lernen ist ein weiterer Schwerpunkt, der im TAAHs LTB zu berücksichtigen ist. Mit der Analyse von TAAHs LTB-Eintrag 5 (am Unterrichtstag ohne IÜuS) und 11 (am Folgetag des dritten IÜuS-Zyklus) werden subjektbezogene Unterschiede beim Sprachgebrauch des Schlüsselbegriffes Lernen deutlich. Zum Beispiel das Lernen der neuen Wörter (wie im LTB-Eintrag 5 und 11) wird einmal auf das *Ich* (P. 1, 13, 32, 34 im LTB-Eintrag 1, 3, 10, 11) und einmal auf das *Wir* (LTB-Eintrag 11: P. 37, LTB 5: P. 23) bezogen. Das Lernen bezieht TAAH im Verlauf ihres LTB sowohl auf individueller Ebene auf das Ich als auch auf kooperativer Ebene auf das Wir.

¹²⁶ Die in der Lektion 5 präsentierte Grammatik war über die Adjektivdeklination.

Die auf Kooperation bezogenen *Wir*-Formulierungen können im Verlauf des LTB in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verstanden werden. Beispielsweise im LTB-Eintrag 4, P. 18 („Wir haben [...] gelernt“ (TAAH, LTB-Eintrag 4: P. 18) oder im LTB-Eintrag 5, P. 23 kann kaum angenommen werden, dass TAAH mit dem kollektiven Sprachgebrauch des Begriffs Lernen bewusst davon ausgeht, dass jede*r Beteiligte*r in der Lerngruppe viele Wörter über das Unterrichtsthema Einkaufen gelernt – im Sinne des Verstehens des Stoffes zwecks der freien Anwendung des Gelernten – hat. Die Kollektivität ihrer Äußerung bezieht sich vielmehr auf das an die gesamte Lerngruppe gerichtete Unterrichtsangebot zur Präsentation der neuen Wörter zum Unterrichtsthema (kooperative Lernfähigkeit). So wird unter ihrer Äußerung im P. 18 ähnlich wie im P. 23 nicht das Lernen im Sinne des individuellen Lern-/Verstehensprozesses verstanden, sondern vielmehr eine gruppenbezogene kooperative Beschäftigung mit dem Unterrichtsthema sowie die *gemeinsame* Gestaltung des Unterrichts. Aus TAAHs Äußerungen wird abgeleitet, dass der Lernstoff in einem *kooperativen* Kontext präsentiert wird, der auch *kooperativ bearbeitet* wird. Daher kann die kollektive Formulierung des Lernen auf den interaktiven kooperativen Charakter des Unterrichts hindeuten.

Als ein weiteres Beispiel kann TAAHs *Ich*-Formulierung des Lernens im LTB-Eintrag 11 (am Folgetag des dritten IÜS-Zyklus, P. 34 („Der heutige Unterricht war für mich sehr interessant, we[il] ich [v]iele Wörter gelernt habe.“) genannt werden, der interpretativ folgende Aussagen beinhalten könnte:

- Ich bin im Unterricht mit neuen Wörtern konfrontiert worden.
- Ich habe mich im Unterricht mit neuen Wörtern auseinandergesetzt.
- Ich habe die Wörter gut gelernt, weil ich die Inhalte der Wörter verstanden habe.

Mit Berücksichtigung des Unterrichtsverlaufs am Tag des LTB-Eintrages 11 wird in TAAHs Äußerungen in den P. 34 und 37 ersichtlich, dass sie die Ich-Formulierung in der Vertiefungsphase der Lektion 9 wählt, während der die neuen Wörter im 3. IÜS-Zyklus des Vortrags bereits angeboten worden waren und in einer weiteren Übungsphase des Unterrichts vertieft wurden. Die *Wir*-Formulierung des Lernens im P. 37 hingegen bezieht sie auf kooperative Unterrichtsaktivitäten:

In der Lektion 9, erste wie haben die Wörter gelernt und dann in andere Unterricht wir haben andere Bauteile (parts) gelernt. Die Methode hat mir gut gefallen. (TAAH, LTB-Eintrag 11: P. 37)

In diesem Punkt bezieht sie sich nach ihren eigenen Aussagen auf die Gesamtlehrmethode zur Lektion 9, die aus verschiedenen Bestandteilen besteht. Außerdem erfolgt ein sprachlicher Wechsel auf Englisch. Unter TAAHs Äußerungen im P. 37 können folgende Aussagen verstanden werden:

- Wir haben neue Wörter als Lehrstoff unterrichtet bekommen (Unterrichtsangebot).
- Die Auseinandersetzung mit neuen Wörtern, war eine gemeinsame Gestaltung.

Was in der kollektiven Formulierung des Lernens ausgeschlossen werden kann, ist das kollektive Lernen im Sinne der parallellaufenden individuellen Lernprozesse in der Gruppe, da TAAH aus ihrer Lernendenperspektive nicht für die ganze Gruppe sprechen kann. TAAHs lernbezogene Ich- und Wir-Formulierungen finden eine neue Erscheinung im letzten LTB-Eintrag (15). Die *Wir*-Formulierung im P. 45 deutet auf kollektiv durchgeführte Unterrichtsaktivitäten hin. Mit der Ich-Formulierung des Lernens im P. 46 wird das individuelle Verstehen und Vertiefen des Stoffes zum Ausdruck gebracht.

Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung

Neben der Reflexion des Unterrichts, der Unterrichtsmethode sowie der Wahrnehmung der interaktiven Übungen (bspw. LTB-Eintrag 4: P. 18, LTB-Eintrag 5: P. 22, LTB-Eintrag 14: P. 41) macht TAAH in ihrem LTB und im Abschlussinterview (Z. 69–77) auf die Relevanz der Thematik aufmerksam. Die Bedeutung der Unterrichtsthematik misst sie an deren Alltagsbezug (vgl. TAAH, LTB-Eintrag 4: P. 19). Zudem hält sie im Abschlussinterview, Z. 94–99 auch die Themenbezogenheit der Unterrichtseinheiten und ihre Orientierung am Alltag für nötig. Die kurzen Lektionen und die ihr für das Alltagsleben nützlich erscheinenden Themen erwähnt sie hier als Aspekte, die ihre Konzentration im Unterricht erhöht hätten. Das passende Lehrwerk zum Erreichen der Unterrichtsziele spielt TAAH zufolge ebenfalls eine entscheidende Rolle für die Gewährleistung des Lernerfolges.

Die Wirksamkeit der Unterrichtsmethode mit praxisorientierten Lern­tätigkeiten bzw. die Relevanz der „Praxis“ erwähnt TAAH im LTB-Eintrag 10, IÜS-Zyklus 3 (in der ersten von ihr erlebten IÜS-Sequenz) zum ersten Mal. Diese Relevanz bezieht sie auf die kooperative Durchführung einerseits und die Förderung des individuellen Lernens andererseits:

Heute Unterricht war gut für mir, weil ich wann wir haben mehr Praktik besser lerne. Wir hatter Viele Praktiken über der Lektion 8 und die Methode hat mir gut gefallen. Ich habe neue Wörter gut gelernt, denn ich finde die Gruppenarbeit interessant. (TAAH, LTB-Eintrag 10: P. 30–32)

Somit erkennt sie die Praxis als ein Kriterium zur gelungenen Lehr-/Lernmethode.

Selbstbestimmung im Lernprozess

Die Voraussetzung eines selbstbestimmten Lernens ist das Erkennen vorhandener Ressourcen, sei es im Unterrichtsangebot oder in den eigenen Kompetenzen. Das Bewusstsein gegenüber den bereits erworbenen sowie den zu optimierenden Kenntnissen und Kompetenzen führt die Lernenden dazu, sich ein transparentes Lern-Selbstbild zu schaffen. TAAHs Äußerungen im LTB deuten auf dieses Bewusstsein hin. Sie erkennt ihre Lernbedürfnisse bspw. im LTB 1, P. 4, in dem sie diese konkretisiert:

Ich glaube, ich brauche mehr übung über die possessivartikel von Nominative, Akkusativ und Dativ zu besser lernen (It was good if we would have reviewed the grammer part in page 12, before starting a neue lektion). (TAAH-LTB-Eintrag 1: P. 4)

Ein zusätzlicher Aspekt der Lernbewusstheit stellt die Reflexion ihres persönlichen Einsatzes im Unterricht dar, den sie als nicht-zufriedenstellend wahrnimmt:

[A]ber ich war einbissen müde am ende der klasse, weil es war eine lange unterricht von 10:50 bis 13:10. (TAAH, LTB-Eintrag 1: P. 6).

Ihre Anmerkungen zum Bedarf am intensiveren Lernen wiederholen sich im LTB-Eintrag 3, P. 14, im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen („In der Lektion 3, Ich finde das Thema von mir neue und Ich brauche mehr [Z]eit von gut lernen.“) und im LTB-Eintrag 4, P. 20 („Also, Ich finde die Grammatik ein bisschen kompliziert und ich brauche mehr zeit um gut zu lernen“). Im LTB-Eintrag 5, P. 23, thematisiert sie den Bedarf des Grammatikverstehens: „Wir haben viele Wörter über Reisen gelernt. Ich finde die Wörter nützlich. Aber, ich hatte Probleme mit dem Grammatik Verstanden.“

Im P. 40 des LTB-Eintrages 13 (IÜuS-Zyklus 5) verdeutlicht TAAH ihr *Selbst-Lernengagement*. Die im Unterricht stattgefundene – allerdings von ihr durch Abwesenheit versäumte – Einführung der Lektion 11 wolle sie durch das Selbststudium nachholen. Hier zeigt sie ihr Lernengagement bzgl. des individuellen und bewussten Umgangs mit dem eigenen Lernen und sie erkennt ihre aktive Rolle hierbei. Im Vergleich zu ihren Äußerungen im Eingangsinterview über die Darstellung ihrer Lernsituation zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland ist eine Veränderung in ihrer Lernhaltung zu bemerken. Im Eingangsinterview: Z. 74–81, hatte sie bei der Beschreibung ihres ersten Kursbesuchs in Deutschland (ca. zwei Jahre vor dem Sommerkurs) den Eindruck vermittelt, im Unterricht zu sehr von der Lehrperson, Unterrichtsmethode und -atmosphäre bzw. dem Unterrichtsangebot mental abhängig zu sein (fremdgesteuertes Lernen). Sie deutet allerdings im Eingangsinterview: Z. 102–104, auf die Entwicklung ihrer kognitiven Kompetenzen zum besseren Verstehen der deutschen Sprache im Verlauf der letzten zwei Jahre ihres Aufenthaltes in Deutschland hin. Ihre selbstbestimmte Lernhaltung (selbstgesteuertes Lernen) im LTB-Eintrag 13 deutet darauf hin, dass sie sich im Lernen und Verstehen – zwei Aspekte, die sie besonders im Eingangsinterview hervorgehoben hatte – stärker und selbstständiger wahrnimmt.

Wenn das von TAAH betonte Selbststudium aus der Perspektive der Funktionalität eines adaptiven Unterrichts (siehe Kapitel 5.3.1: Relevanz des adaptiven subjektorientierten Unterrichts) betrachtet wird, die die Erfüllung der Lernbedürfnisse im Unterricht zum Ziel hat, verweist ihre Äußerung im Abschlussinterview (Z. 23–27) auf die effektiven Ressourcen der IÜuS-Methode diesbezüglich. Der Hinweis auf das Selbststudium erfolgt in den LTB-Einträgen 1, 3, 4 und 5, die in der ersten Kurshälfte ohne den Einsatz der IÜuS verfasst wurden. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass das Unterrichtsangebot an diesen Unterrichtstagen scheinbar für ein gutes Lernen nicht ausreichend war, sodass TAAH mehr Zeit zum guten Lernen benötigte.

Affektives Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Lehrmethode

Die Emotionalität im Lernen¹²⁷ wird in der vorliegenden Arbeit als ein Aspekt der Lern-Selbstwahrnehmung betrachtet; einerseits wird die Selbstwahrnehmung der Lernenden von ihren eigenen Kompetenzen zur Einbindung der Emotionen in den Lernprozess untersucht (auf der Ebene des akademischen Lern-Selbstkonzeptes). Andererseits wird der Aspekte der Emotionalität in ihren Äußerungen bspw. im Rahmen des LTB herausgefunden (auf der Ebene des affektiven Lern-Selbstkonzeptes).

Zur ersten Perspektive verbalisiert TAAH im Eingangsinterview (Z. 113–115) ihre Überzeugung davon, dass sie ihre Emotionen in deutscher Sprache nicht zum Ausdruck bringen kann, weil sie über keinen ausreichenden Wortschatz verfüge. Sie könne sich jedoch vorstellen, durch die Anpassung der Intonation (bspw. laute und betonte Artikulation des Adjektivs im Satz „Das Essen ist lecker.“) ihre Emotionen (z. B. Freude) durch Intonation

¹²⁷ Lernen ist ein abstrakter Begriff, der subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden kann. Was Lernende unter Lernen und besser gelernt zu haben verstehen und explizit meinen, ist unterschiedlich nachweisbar. Daher werden die Begriffe Lernen, Emotionen und emotionales Lernen zwar von der Interviewerin gebraucht, aber keine feste Definition vorgegeben. Die Lernenden werden zu ihrer eigenen Wahrnehmung dieser Begriffe befragt. Die Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess stellt sich in den Auffassungen der Lernenden in unterschiedlichen Zusammenhängen heraus, bspw. Lernen mit Emotionen, Lernen der im Unterricht präsentierten emotionsbezogenen Begrifflichkeiten und Ausdrücke sowie der Ausdruck von Emotionen in der deutschen Sprache bzw. im Unterricht.

zum Ausdruck bringen zu können. Diese beiden Äußerungen können auf ihr akademisches Lern-Selbstkonzept bezogen werden. TAAHs Äußerung deutet außerdem darauf hin, dass sie trotz ihrer Überzeugung von ihren mangelnden Kompetenzen bzw. ihrer Abhängigkeit vom Wortschatz zum Ausdruck ihrer Emotionen unbewusst auf die Multimodalität der fremdsprachlichen Kommunikation (durch verbale, para- und nonverbale Ausdrucksformen) zurückgreift (externale Lernwahrnehmung). Das zeigt, dass die Erkenntnis und die Haltung, die Sprache als ein multimodales Kommunikationsinstrument wahrzunehmen, bei TAAH bereits vorhanden ist. Ihre Angaben können so verstanden werden, dass das Zeigen bzw. Kommunizieren der Emotionen durch nonverbale Instrumente deutlich leichter vorstellbar und realisierbar wäre, als sich verbal über Emotionen zu äußern.

TAAHs Überzeugung über die eigene Unfähigkeit zur Verbalisierung der Emotionen geht möglicherweise über den fehlenden Wortschatz hinaus. Die wahrgenommene Unfähigkeit kann sich nicht nur auf Emotionen beziehen, sondern auch auf die Themenbereiche, die bestimmte Emotionen anregen könnten. Sie vermeidet es auf diese Weise bewusst oder unbewusst, ihre Emotionen thematisieren zu müssen. Letztendlich deutet sie ihr Verständnis vom Zusammenhang der Sprache und Emotionen durch die Anwendung des Tons statt Wortes an.

Die Erkenntnis der Untersuchung ist in Bezug auf die Multimodalität der fremdsprachlichen Kommunikation folgendermaßen:

Beim Ausdruck der Emotionen in der Fremdsprache, in der sich das Individuum noch nicht intuitiv auszudrücken vermag, ist das Sicherheitsgefühl in der Sprache wichtig. Die Unterstützung der intuitiven Artikulation der Töne statt bewusster Formulierung der Wörter bildet eine Möglichkeit, um die Abhängigkeit der Lernenden vom Wortschatz in der von ihr noch nicht beherrschenden Fremdsprache bzw. ihre innerliche Überzeugung vom *Nicht-Können* zu mildern und die weiteren Modalitäten der Sprache – als ein allgemein menschliches Handlungsinstrument – im Lern- und Anwendungsprozess umzusetzen.

Das Beispiel TAAH weist darauf hin, dass die Einbindung der Emotionen in den Lernprozess durch die Einbindung der passenden Thematik (adaptiver Unterricht) leichter wird. Die passenden Themen können wie ein Gegenstand verstanden werden, zu dem die Lernenden eine Beziehung aufbauen und das Interesse zur Artikulation ihrer persönlichen Erfahrungen sowie individuellen Emotionen finden (situationales thematisches Interesse) (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation). Dies geschieht, wenn die Themen möglichst aus denjenigen Bereichen stammen, zu denen die Lernenden einen (emotionalen) Bezug haben; die Themen, die mit ihrer Biografie, mit ihrem Hintergrund zu tun haben und ihre persönlichen Erfahrungen ansprechen. Dieser Ansatz regt die Lernenden an, ihre Meinungen oder Ideen (die mit eigenen Erfahrungen und Emotionen verbunden sind) auch im Rahmen des Unterrichts zu äußern.

Zum zweiten (o. g.) Aspekt der Emotionalität, die sich in TAAHs Äußerungen im LTB herausstellt, können vielmehr die emotionalen Hintergründe als offensichtliche emotionalen Ausdrücke erkannt werden. Beispielsweise im LTB-Eintrag 1, P. 4, macht TAAH deutlich, dass das Verstehen ihres Lernbedürfnisses durch die Lehrperson ihr wichtig ist, daher wechselt sie bei der Äußerung ins Englische. Dies kann darauf hindeuten, dass sie sich in der deutschen Sprache noch nicht so heimisch fühlt, wie in der englischen Sprache und sicherstellen möchte, dass die Botschaft ihrer Äußerung verstanden wird. Das Code-Switching-Verfahren ist ebenso im P. 5 („fragen und antworten game“) sowie im LTB-Eintrag 2, P. 11 zu finden, in dem sie erneut ihre Lernbedürfnisse beschreibt. Ein weiteres

Code-Switching kann im LTB-Eintrag 10 zum 3. IÜuS-Zyklus, P. 33, erkannt werden, in dem sie darstellt, dass sie aufgrund der Aufzeichnung mit der Kamera (zum Forschungszweck) nicht so aktiv an den IÜuS-Sequenzen teilnehmen konnte und daher müde sei. Im LTB-Eintrag 13, zum fünften IÜuS-Zyklus, P. 40, schreibt sie, dass sie das frühere Verlassen des Unterrichts aufgrund eines auswärtigen Termins bereue und die Inhalte im Selbststudium nachholen wolle. Bei dieser Aussage wechselt sie allerdings nicht ins Englische.

Die Frage im Abschlussinterview über die Relevanz der Emotionen im Lernprozess beantwortet TAAH im Abschlussinterview Zeile 57–60. Sie bejaht die Frage, ob die Emotionen im Lernprozess eine wichtige Rolle spielen. Sie verbalisiert hier (wie im Eingangsinterview Z. 113–115) ihre Auffassung, dass die Arbeit mit Emotionen in der sprachlichen Grundstufe nicht funktionieren würde, weil die Lernenden nur auf der Suche nach passenden Wörtern seien. Sie gibt an, dass sie persönlich in der deutschen Sprache keinen ausreichenden Wortschatz habe, um ihre Emotionen treffend ausdrücken zu können. Aber sie fände es gut, dass im Kurs Begriffe zu Emotionen gelernt/unterrichtet wurden.

In Z. 46 und 48 des Abschlussinterviews beantwortet TAAH die Frage der Interviewerin über ihre Gefühle während der Spiele sehr knapp, dass diese für sie „ok“ gewesen seien und sie durch das Spielen besser hätte lernen können. TAAHs kurze Antwort kann verdeutlichen, dass sie das Spielen im Sprachunterricht mit keinen besonderen Emotionen verbunden sieht. Aufgrund ihrer neutralen Antwort kann ebenso vermutet werden, dass das Spielen keine emotionale Blockade im Lernprozess u. ä. veranlasst hat. Die lernfördernde Funktion der IÜuS erwähnt sie im Anschluss und beschreibt, warum die IÜuS für sie „ok“ sind.

7.2.1 Zusammenfassung TAAH

Anhand TAAHs Aussagen kann festgestellt werden, dass sie sich im Spracherwerbsprozess vielmehr in der Rolle der Kommunikationspartnerin wiederfindet, als in der Rolle einer Lernenden. Statt auf die Lernherausforderungen und ggf. Komplexitäten der deutschen Sprache einzugehen, sprach sie die Kommunikationsherausforderungen in der Fremd-/Zweitsprache an. Die gelungene Kommunikation wirkte sich ihr zufolge positiv auf ihr affektives Lern-Selbstkonzept aus, während das Gegenteil für Alltagssituationen galt, in denen sie die Kommunikationspartner*innen nicht verstehen und sich nicht verständigen konnte. Diese Kommunikationsblockade verunsicherte sie und war für sie emotional überfordernd. Im Hinblick darauf kann in ihrem Lern-Selbstbild eine starke Verbindung zwischen der fremd-/zweitsprachlichen Handlung, den kognitiven Kompetenzen zum gegenseitigen Verstehen während der Kommunikation und dem affektiven Lern-Selbstkonzept festgestellt werden. Somit lässt sich von ihren Aussagen ableiten, dass die Entwicklung ihres Lern-Selbstbildes in unmittelbarer Verbindung zu ihrer affektiven Wahrnehmung der Entwicklung ihrer Verstehens-Kompetenzen steht.

Zum Einfluss der IÜuS auf das *akademische und affektive* Lern-Selbstkonzept und seine Entwicklung wurden vielseitige Aspekte im Fall TAAH erhoben. Zum Kursbeginn brachte sie keine Vorerfahrungen mit und hatte keinerlei Vorstellungen von der Einsetzbarkeit der theatralischen Methode im Fremdsprachenunterricht. Trotzdem zeigen ihre Erkenntnisse sowie Aussagen über die kreativen lernendenzentrierten Methoden, dass sich ihre Lernvorstellungen über die eigenen Lernstrategien (akademisches Lern-Selbstbild) im Kursverlauf

weiterentwickelten. Es kann festgestellt werden, dass sie schrittweise von ihrer ursprünglichen introvertierten Lernhaltung nicht kompetent genug zu sein und in der deutschen Sprache nicht kommunizieren zu können, abwich, sich öffnete und auf einer intersubjektiven Lernebene ankam. Auf dieser Ebene ist ein etwaiger Ausgleich zwischen dem kooperativen Lernen in Interaktion im Lernumfeld und dem individuellen Lernen zur kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erkennbar. Die Verknüpfung der individuellen und kooperativen Lernaktivitäten im Sommerkurs verursachte bei TAAH positive Emotionen bzw. affektive Lern-Selbstwahrnehmungen sowie eine Steigerung der Lernmotivation in ihrem individuellen Lernprozess (akademisches Selbstkonzept). Somit kann auf Grundlage ihrer Aussagen die Erkenntnis (akademisches Lern-Selbstkonzept) zur Bedeutung des Lern-Begriffs einer Sprache so interpretiert werden, *dass das Sprachlernen nicht ein individuell geprägter Prozess der Auseinandersetzung mit der Sprache innerhalb eines sozialen Kontextes ist, sondern eine Mischung der konjunktiven und kooperativen Prozesse.*

Die bewusste Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses und die Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit unter dem Einfluss der IÜuS-Lehrmethode (These [1]) konnte am Beispiel TAAH insbesondere in Bezug auf den Erwerb des sprachlichen Wortschatzes und Ausdrucks bestätigt werden. In ihrem Fall zeigt sich ein durch die multimodalen IÜuS-Aktivitäten ausgelöster *Denk-/Lernprozess*, durch den sie sich auf eine andere Art und Weise mit dem Lernstoff auseinandersetzen musste. Die intensive Konzentration während der IÜuS-Tätigkeit, die Aktivierung bzw. der Abruf des eigenen mentalen Lexikons (Vorkenntnisse) und das mentale Matching der Vor- und zu erwerbenden Kenntnisse führten ihr zufolge zu einem größeren Lernerfolg (These [2]). Zudem hob sie die lernfördernden Aspekte der Sprech-Not-Situation und des denkenden Sprechens während der IÜuS-Handlungspraxis sowie deren Lernwirksamkeit hervor. Dies wurde nach TAAH durch den thematischen Zusammenhang der IÜuS ermöglicht, in dem das Lernverfahren kontextbezogen und *prozess- statt produktorientiert* stattfand. Das erfolgreiche Lernen durch die IÜuS-Lehrmethode brachte TAAH damit in Zusammenhang, dass sie für die Lektionen 7-12, die mit den IÜuS-Zyklen gestaltet waren, weniger Bedarf an zusätzlichem Selbststudium empfand.

TAAH ging generell wenig auf das Thema Gefühle und Emotionen ein. In ihrem LTB fanden sich keine Beschreibungen, die direkt auf bestimmte Emotionen hinweisen, aber ihre Äußerungen vermitteln dennoch einen Eindruck über ihre Emotionen. In Bezug auf die IÜuS stellte sie keinen Zusammenhang zwischen dem Spielen und der Affektivität her, daher lassen sich in ihrem Fall keine definitiven Hinweise auf die affektiven Lernförderaspekte der IÜuS erkennen. Das Bewusstsein gegenüber den eigenen Gefühlen, das Interesse an der Reflexion dieser oder Nachdenken darüber waren bei TAAH nicht ersichtlich.

Als Kommunikationsmodalität des emotionalen Ausdrucks verwies TAAH auf das non-verbale Ausdrucksmittel (Intonation) als einzige Möglichkeit, um ihre emotionale Haltung während der Kommunikation zu zeigen. Von ihren Äußerungen in den Eingangs- und Abschlussinterviews kann deutlich abgeleitet werden, dass sie in ihrer Lernwahrnehmung stark auf die Mängel ihrer lexikalischen Ressourcen fokussiert ist. Daher ist in ihrem akademischen Lern-Selbstkonzept hinsichtlich der Einbindung der Emotionen keine Veränderung erkennbar.

7.3 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von JING

JING, ein chinesischer Lernende des Sommerkurses 2017 reichte im Laufe des Sprachkurses (03.08. –28.08.2019) insgesamt 14 Einträge (von 15 möglichen) ein. Er verfasste die ersten 10 Einträge in Englisch und wechselte für die verbleibenden vier Einträge in die deutsche Sprache. Wie in der Tabelle 24 (Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommerkurses) erkennbar, sind sechs LTB-Einträge zu denjenigen Lektionen geschrieben worden, die ohne den Einsatz der IÜuS gestaltet wurden, ebenfalls sechs Einträge reflektieren die Unterrichtstage mit den IÜuS-Sequenzen und 2 Einträge beziehen sich auf IÜuS-Sequenzen unmittelbar folgende Tage. Die folgende Übersicht listet die thematischen Kategorien der qualitativen Analyse des Falls JING nach Datengrundlagen (Lerntagebücher, Eingangsumfrage, Interview) auf:

Tab. 26: Kategorien der qualitativen Analyse – JING

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Wahrnehmung der IÜuS als Lehrdesign (akademisches Lern-Selbstkonzept)	LTB, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen	LTB, A-Interview
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung	E-Interview
Affektives Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Lehrmethode	LTB, A-Interview
Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess	E-Interview, A-Interview
Selbstbestimmung im Lernprozess	A-Interview
Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren	A-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

JINGs eingebrachte Lernmotivation ist hauptsächlich in Bezug auf seine Wahrnehmung der sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen ersichtlich. Durch seine Angaben in der Eingangsumfrage (Fragen 7 und 9) lässt sich feststellen, dass seine identifizierte Lernmotivation

in der Erfüllung privater Ziele zu verorten ist. Er gibt in Frage 9.1 an, dass seine Lernmotivation der Einsatz grundlegenden Wortschatzes im Chatgespräch mit seinem deutschen Freund sei. Erfolg im Studium, Optimierung der Deutschkenntnisse, seine Zukunftspläne, das Kennenlernen von Deutschland sowie das Knüpfen sozialer Kontakte sind weitere Aspekte seiner Lernmotivation (Frage 9.2). Im Eingangsinterview Z. 5–9 bestätigt er ebenso, dass er wegen der Überlegung, ein weiterführendes Studium in Deutschland aufzunehmen, mit dem Lernen der deutschen Sprache begonnen habe. Seine erste Begegnung mit der deutschen Sprache bezieht er auf die Kommunikation mit einem deutschen Freund. Ansonsten vermutet er, in deutschen Songs zum ersten Mal die Sprache gehört zu haben (JING, Eingangsinterview: Z. 21–23). Im Eingangsinterview Z. 46–48 weist er auf sein persönliches Interesse an der deutschen Kultur hin (JING, Eingangsinterview: Z. 59–61). Seine positiven Wahrnehmungen der deutschen Kultur führt er im Eingangsinterview Z. 46–48, 59–61 und 65–69 aus, indem er sagt, dass es in China eine kollektive positive Auffassung über Deutschland gebe, z. B. über das Ingenieurwesen in Deutschland. Im Eingangsinterview, Z. 74–75 und 88–89 verdeutlicht JING sein großes Interesse, das Alltagsleben und den (im Vergleich zu Chinas unterschiedlichen) Lebensstil Deutschlands besser kennenzulernen. Dieses Interesse sowie seine Motivation zur Kommunikation mit deutschsprachigen Menschen, lassen eine integrierte Lernmotivation (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation, Abbildung 1: Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit) vermuten, die eine Basis für den höchsten Grad selbstbestimmten Lernens bildet. Inwiefern sich die Aspekte der Lern-Selbstbestimmung bei JING konstituieren, wird im Folgenden untersucht.

Als weiteren motivationalen Faktor erwähnt JING im Eingangsinterview (Z. 106–107, 109–110) die Unterrichtsatmosphäre. Diese bezieht er im Anschluss auf die Interaktion, die er im Unterricht in Deutschland häufiger als in China erlebe. Sein Hinweis auf die Lernatmosphäre in China, die sich durch eine sprechende Lehrperson und schreibende Studierende auszeichne, macht deutlich, dass er in seinen Bewertungen seine Lernerfahrungen in beiden Ländern kontrastiert und durch diesen Vergleich eine Schlussfolgerung für seine Lernmotivation zieht.

Die deutsche Sprache habe JING in den vergangenen sechs Monaten durch das Selbststudium, die Kommunikation mit deutschen Freunden, das Leben in Deutschland bzw. in der alltäglichen Kommunikation sowie durch den Besuch der Deutschkurse und deutsche Lehrwerke gelernt (Eingangsumfrage, Frage 7). Seine konkreten Erwartungen an den Sommerkurs zur Erweiterung der deutschen Sprachkompetenzen beziehen sich (in Frage 8 der Umfrage) an erster Stelle (100% Zustimmung) auf Arbeit mit verschiedenen Medien, Kommunikation mit Muttersprachler*innen sowie das Lernen der Grammatik und Sprachstruktur. Schreib-, Sprech- und Leseaktivitäten bilden seine Erwartungen an zweiter Stelle (75%). Die Optimierung der deutschen Aussprache sei für JING lediglich halbrelevant (50%).

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

In der Eingangsumfrage, Frage 4, gibt JING an, dass er durch Schreibaktivitäten sowie durch die Kommunikation mit anderen die Sprache am besten lernen würde. Dieser Aussage stimmte JING mit 80% zu. Die Verwendung des Lehrbuches ist ihm hierzu gleichwertig wichtig. Der Bedarf am Besuch eines Deutschkurses, aber auch das Selbststudium

bilden neben der Sprechaktivität, Hörübungen sowie das Lernen durch Medien (wie z. B. Filme schauen und Radio hören) mit 60% die zweitwichtigsten Lernkanäle. Das Bücherlesen und Rollenspiele bzw. Theaterspielen haben für JING die geringste Bedeutung für den Spracherwerb (40%).

In der Eingangsumfrage, Frage 5, gibt er ebenso an, dass das Verschriftlichen gelernter Inhalte, das konzentrierte Zuhören, die Vorbereitung auf den Unterricht sowie das Lernen der Sprachstruktur durch das Lernen der Grammatik mit 80% die wichtigsten Aspekte seines Lernverhaltens darstellen. Nach den o. g. Faktoren stellen Höraktivitäten, Gruppenarbeit und das Lernen der sprachlichen Struktur durch das Hören mit jeweils 60% die nächsten Prioritäten seines Lernverhaltens. Das Schreiben neuer Texte sowie auf den Unterricht beschränktes Lernen schätzte JING als am wenigsten relevant ein (40%).

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

JING verfügt seinen eigenen Angaben nach über sehr gute Englischkenntnisse. Seine Deutschkenntnisse schätzt er als „gut“ ein. Seine Herkunftssprache ist Chinesisch (Eingangsumfrage, Frage 3). Im Vergleich des Spracherwerbs nach Kompetenzen ergaben sich folgende Anteile in der nebenstehenden Grafik.

Die Relevanz der Grammatik sowie der Umgang mit der Schriftsprache ist bei JING deutlich erkennbar. In der Eingangsumfrage (Frage 7.24) gibt er an, dass die vermittelte Grammatik

im Sommerkurs für ihn einfach scheint, da er diese bereits in China gelernt habe. Er erwähnt im Eingangsinterview (Z. 26–29) außerdem seine Schwäche im Hörverstehen. Zudem erweckt er einen überzeugten Eindruck über den Fortschritt seiner mündlichen Ausdruckskompetenzen während seines (einmonatigen) Aufenthaltes in Deutschland. Die Grammatik hält er für den schwersten Bestandteil der deutschen Sprache.

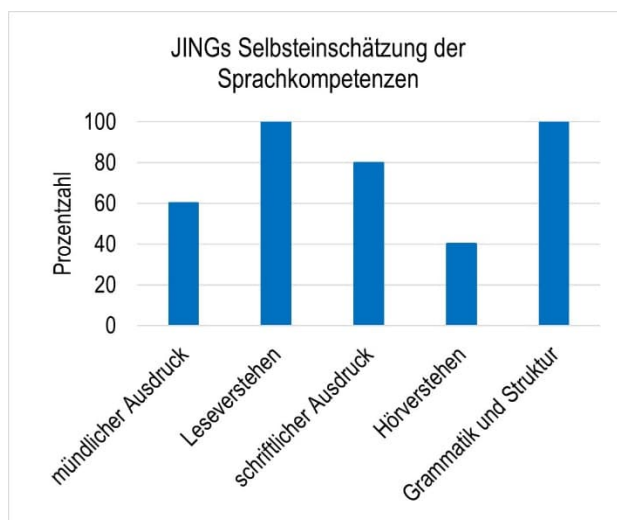


Abb. 12: JINGs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

In der Eingangsumfrage (Frage 6) gibt JING an, dass er keinerlei Erfahrungen mit theatralischen Spielen im Rahmen des Deutschkurses oder anderer fremdsprachlicher Kurse hat. Dies betrifft ebenso die darstellenden Aktivitäten in Form von Pantomime. JING fügt hinzu, generell kein Interesse am Theater- oder Pantomimespielen zu haben.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Laut seiner Antwort auf Frage 6 der Umfrage könne JING sich die Nützlichkeit des Theaters in einem Fremdsprachenkurs mit 50% Wahrscheinlichkeit vorstellen. Er habe

trotzdem eine Hemmung zur Teilnahme an theatralischen Spielen. Sich dabei wohlfühlen oder Freude an theatralischen Spielen zu haben, sowie die theatralischen Spiele als Möglichkeit kreativer Kommunikation in Betracht zu ziehen, kann sich JING nur mit 25% vorstellen. JING stuft seine Motivation zum Theaterspielen als inexistent ein (0%).

Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen

Im LTB-Eintrag 12, IÜuS-Zyklus 4 – in dem seine Schriftsprache von Englisch zu Deutsch wechselt, – bewertet JING die Unterrichtsaktivität des entsprechenden Unterrichtstages „genauso wie die vergangenen IÜuS-Zyklen“ als positiv. Seine Begründung dazu ist die Entwicklung der Sprachkenntnisse. Im P. 35 dieses LTB-Eintrages kann JINGs kollektive Formulierung „unsere Sprachkenntnisse“ auf seine Auffassung hindeuten, dass die IÜuS das kooperative Lernen unterstützen. Die Entwicklung der Sprachkenntnisse im Rahmen der IÜuS-Zyklen verallgemeinert er für die ganze Lerngruppe, indem er schreibt:

Heutes Veranstaltung gefällt mir auch wie früher. Ich glaube, dass unsere Sprachkenntnisse verbessert. (JING, LTB-Eintrag 12: P. 35)

So beschäftigt er sich auf metakognitiver Ebene mit der sprachlichen Entwicklung seiner Kommiliton*innen in der Lerngruppe während der vergangenen 4 IÜuS-Zyklen und nimmt ihren sprachlichen Fortschritt in den interaktiven Tätigkeiten zur Kenntnis. JING nimmt (im LTB-Eintrag 13, IÜuS-Zyklus 5: P. 38) Bezug auf die Leistungen seiner Kommiliton*innen und bewertet „all[e] Leistungen“ als „sehr gut“.

Bei seiner Reflexion bzw. Bewertung des Sommerkurses im Abschlussinterview (Z. 7–9) bezieht sich JING einerseits auf das Kursangebot der kooperativ durchgeführten Übungen („our practice“) und andererseits auf die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen („listening comprehension“). So fokussiert er sich bei der Bewertung der Wirksamkeit des Kurses auf die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen. Bei den durchgeführten Übungen stellt er die Höraufgaben in den Vordergrund. Von diesem spezifischen Hinweis auf die Hörkompetenzen kann abgeleitet werden, dass sie in seiner Lern-Selbstwahrnehmung eine zentrale Bedeutung haben. Für die Beschreibung der IÜuS nennt JING (im LTB-Eintrag 7, 10 und 13) das Thema, Sozialform der IÜuS und die improvisierten Rollen. Im LTB-Eintrag 14 (IÜuS-Zyklus 6) erwähnt er das Thema und beschreibt die improvisierten Aufgaben bzw. die sprachlichen Handlungen der Lerngruppe (im Rahmen der wechselnden Partner*in-Gespräche über die Essgewohnheiten der Herkunftsländer).

Zum Vergleich der beiden Kurshälften mit und ohne IÜuS im Abschlussinterview erwähnt JING (Z. 24–28) die Struktur des Unterrichtslehrwerks (Menschen A2.1) und den Textumfang der Lektionen. Zudem macht er (in Zeile 37 und 39–49) deutlich, dass er die Lehrmethode der zweiten Kurshälfte, die mit IÜuS gestaltet war, präferiert. In seiner Begründung bezeichnet er das Unterrichtsangebot als „more challenging“.

Wahrnehmung der IÜuS als Lehrdesign (akademisches Lern-Selbstkonzept)

Auf die Bedeutung des Lehrdesigns geht JING im Abschlussinterview: Z. 87–89 erneut ein. In der Reflexion des Sommerkurses vergleicht er das Unterrichtsdesign mit dem in China erlebten lehrerzentrierten Unterricht und verdeutlicht die Relevanz der Kommunikation im

Unterricht. Das kommunikative Unterrichtsdesign im Sommerkurs hält er für „more advance[d]“ (JING, Abschlussinterview: Z. 87) als das Unterrichtsdesign in China.

Bis LTB-Eintrag 5 ist die Kommunikation kein Thema für JING. Im LTB-Eintrag 7, während des ersten IÜuS-Zyklus, erwähnt JING das „gute Unterrichtsarrangement“, das er neben der „sehr nützlichen Grammatik für Dialoge“ im Unterrichtseinstieg (im P. 19) auf die „viele[n] Interaktionen im nächsten Unterrichtsteil“ (P. 20) bezieht. Während seiner Reflexion der IÜuS-Sequenz nennt er zwei Merkmale dieser, nämlich die „Interaktion“ sowie das „Stehen im Kreis“ als Sozialform. Die Unterrichtsmethode mit den IÜuS habe JING „tief beeindruckt“ und er habe es für sein Lernen vorteilhaft gefunden:

This way of teaching leave me deep impression and it do have a benefit for learning. (JING, LTB-Eintrag 7: P. 21)

Im LTB-Eintrag 7 im Hinblick auf den ersten IÜuS-Zyklus kann auf Grundlage von JINGs Angaben festgestellt werden, mit welchen akademischen Aspekten die IÜuS für ihn verbunden sind:

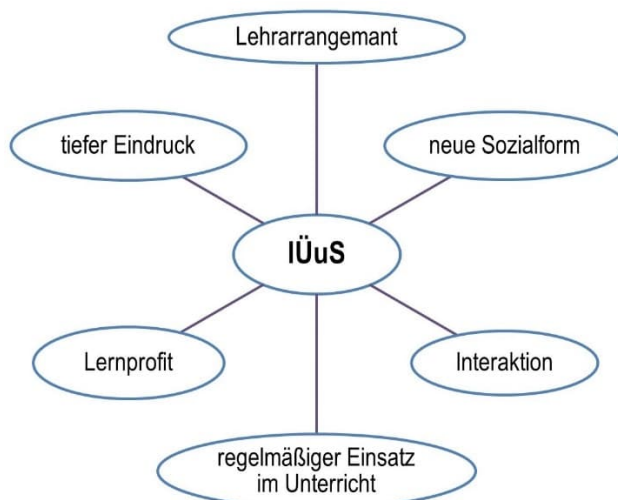


Abb. 13: Die von JING wahrgenommenen akademischen Aspekte der IÜuS

Die sinnvolle Involvierung der interaktiven Unterrichtsaktivitäten im Unterrichtsangebot wird im LTB-Eintrag 9, während des zweiten IÜuS-Zyklus (P. 25) in Verknüpfung dieser mit themenbezogenem Vokabular vorgefunden. Laut seiner Äußerung (im LTB-Eintrag 10, IÜuS-Zyklus 3: P. 30) ist JING scheinbar bewusst geworden, dass die IÜuS im Stehkreis stattfinden:

And then we stood in a circle as before. (JING, LTB-Eintrag 10: P. 30)

Es ist ersichtlich, dass der interaktive Charakter der IÜuS für JING direkt mit ihrer Sozialform „stehen im Kreis“ assoziiert wird (siehe Kapitel 6.5: Die IÜuS-bedingte Umorientierungen im Unterricht). Bei der Beschreibung der IÜuS geht er nur minimal auf die stattgefundenen Tätigkeiten im Rahmen der IÜuS ein und weist im Vordergrund auf die Sozialform der IÜuS-Sequenzen hin. Seine positive Bewertung der IÜuS-Methode (im P. 31) begründet JING durch die Wirksamkeit der interaktiven Tätigkeiten auf das Lernen. Dies bezieht er sowohl auf die lexikalische als auch auf die grammatische Ebene:

I do like the way of teaching like this. Through this interaction, we can learn vocabulary and grammar better. (JING, LTB-Eintrag 10: P. 31)

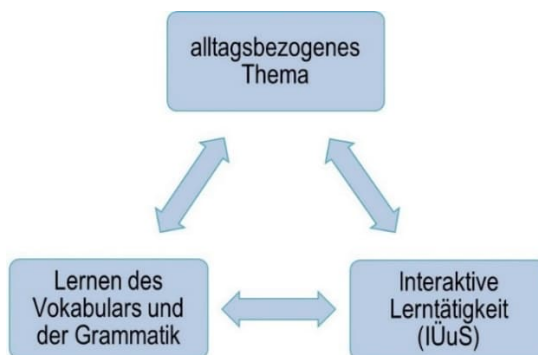


Abb. 14: Wirksamkeitsaspekte der IÜuS auf besseres Lernen nach JING

Den Wechsel der Sozialform hebt JING außer im LTB-Eintrag 10: P. 30 und LTB-Eintrag 7: P. 20, erneut im LTB-Eintrag 13, während des fünften IÜuS-Zyklus, hervor:

Und dann wie früh, wie stehen mitten in dem Zimmer. Heutes Thema ist die Arbeit. Ein[...] Mensch wirkt als Chef und Eins Mensch wirkt als angestellte. (JING, LTB-Eintrag 13: P. 37)

Was im LTB-Eintrag 10 auffällt, ist JINGs Hinweis auf den Inhalt bzw. die improvisierten Rollen.

Umgang mit dem eigenen Lernen

Die Auswertung des Lerntagebuchs verdeutlicht, dass JING (im Gegensatz zu HABO oder PAGI) auf die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen nur grob eingeht und seinen Lernbedarf bzgl. der Optimierung der einzelnen Sprachkompetenzen nicht konkret formuliert. Er sieht zu Beginn des Kurses die richtige Lernstrategie eher beim Erlernen der Grammatik und im korrekten Einsatz bzw. in der richtigen Anwendung der grammatischen Regeln. JING widmet seine Aufmerksamkeit gleich im ersten LTB-Eintrag der Struktur der deutschen Sprache und den zentralen Aspekten des Satzbaus sowie des „concepts“ der deutschen Sprache. Dies verdeutlicht seine individuelle Herangehensweise im Spracherwerb bzw. seinen Lernfokus. In seinen Äußerungen (P. 1 und 3) wird sein Lernumgang ersichtlich, indem das Lernen der deutschen Sprache das Lernen ihrer Struktur voraussetzt. Hierzu erwähnt er als typische Bausteine der deutschen Sprache Kasus und Perfekt.

Die Relevanz der Grammatik lässt sich erneut im LTB-Eintrag 4 (P. 10) wiederfinden („Today, we learn different endings of adjective. which is one of the most important grammar of German.“). Im LTB-Eintrag 5 (P. 13) verortet er die Grammatik in seinem individuellen Lernkonzept durch seinen Hinweis auf das Unterrichtsthema. Im P. 14 setzt JING das Thema Grammatik fort und äußert seine Emotionen über das Unterrichtsangebot ohne neue Grammatikinhalte, was er etwas „langweilig“ finde:

There´s not a new grammar to be taught. Maybe a little boring for me. (JING, LTB-Eintrag 5: P. 14)

Seine Aussagen im LTB-Eintrag 5, P. 14 und 15 machen deutlich, dass sich JING beim Spracherwerb seinen Wortschatz durch das Herausfinden „aller“ wichtigen Wörter im Lehrbuch sowie durch eine Verbesserung seiner Grammatikkenntnisse zu erweitern versucht (akademische Lern-Selbstwahrnehmung). Im Umgang mit neuem Vokabular betrachtet er das Wissen und das Lernen als gleichwertig. Es kann vermutet werden, dass das Erfahren („Wissen“) der Bedeutung unbekannter Wörter JING Sicherheit im Gebrauch der neuen Sprache verleiht. Dieser Umgang mit unbekanntem Wörtern könnte mit seiner lernbiografischen Kultur verbunden sein, oder auch mit individuellen Emotionen. In jedem Fall aber deutet diese Art des Umgangs mit neuem Vokabular auf die Relevanz des Gefühls der Sicherheit im Spracherwerb bzw. im Sprachgebrauch hin. Im P. 15 ist eine Änderung bei der Gewichtung der Lerneinheiten merklich. Er gibt sich in einem Monolog selbst die Antwort, dass, obwohl das Unterrichtsangebot zu Grammatik seine Erwartungen nicht erfüllt habe, es im Unterricht jedoch weitere Lernaspekte gebe, die er für wichtig halte:

But what I think important is that we need to enlarge our vocabulary and figure out every important words in the book. (JING, LTB-Eintrag 5: P. 15)

In den obigen Punkten wird die Relevanz des *Wortschatzes* beim Sprachlernen geschildert. Es wird davon ausgegangen, dass die Aspekte der Sprache, die je nach individueller Wahrnehmung eine besondere Relevanz haben, emotional wahrgenommen werden. Das trifft auf JINGs Wahrnehmung des Unterrichtsangebots der Grammatik zu. Außer seiner Unzufriedenheit im LTB-Eintrag 5 über den Unterricht, durch den er keine neue Grammatik gelernt habe, spricht JING das Fehlen neuer Lerninhalte erneut im LTB-Eintrag 6, P. 16, („Today, we don't learn too much new in the course.“) an. Seine *We*-Formulierung des Lernens lässt sich in diesem Zusammenhang als Unterrichtsangebot für die Lerngruppe interpretieren, welches seine Erwartungen an den Unterricht nicht erfüllte. In JINGs Äußerungen im LTB-Eintrag 5 und 6 kann seine Lern-Selbstwahrnehmung in Bezug auf sein sprachliches Niveau abgeleitet werden, das er für höher als das der Lerngruppe hält. Die Lern-Selbstwahrnehmung in Bezug auf das Grammatik-Wissen ist von der Lern-Selbstwirksamkeit und seinem Anspruchsniveau diesbezüglich beeinflusst.

Seine Äußerungen im LTB-Eintrag 5, P. 14 und im LTB-Eintrag 6, P. 15 und 16 machen den Eindruck, dass er eine selbstbestimmte Lernstrategie zur Erweiterung seines Wissens verfolgt, in der der individuelle Lerneinsatz im Zentrum des Lernprozesses steht. Bei dieser Lernstrategie achtet JING ebenso auf die Funktionalität bzw. die Anwendung der Grammatik, die er im LTB-Eintrag 8, P. 23, und LTB-Eintrag 9, P. 27–28 sowie LTB-Eintrag 10, während des IÜS-Zyklus 3, anspricht:

we learned how to use dann and denn. (JING, LTB-Eintrag 10: P. 29).

Sein Fokus auf die Grammatik, der bereits in der Analyse der vergangenen LTB-Einträge erkannt wurde, ist auch im LTB-Eintrag 7, dem ersten IÜS-Zyklus, in Bezug auf die Unterrichtsmethode ersichtlich. Seine Angabe im LTB-Eintrag 7, P. 19 kann so interpretiert werden, dass er die Grammatik im Zusammenhang des LTB-Eintrags 7 nicht nur – wie im LTB-Eintrag 4, P. 10 und LTB-Eintrag 1, P. 1 und 3 – als relevanten Bestandteil des deutschen Sprachsystems wahrnimmt, sondern als ein praktisches Mittel für Dialoge: „Today's course has a good arrangement. At first we learned some grammar about expressing time. which is very useful in dialog.“ Mit anderen Worten nimmt er die Multimodalität des

Unterrichtsangebots während der IÜuS sowie die Funktionalität und Sinnhaftigkeit der Grammatikangebote wahr.

Im LTB-Eintrag 8 (Folgetag des ersten IÜuS-Zyklus) beschreibt JING nicht nur das Thema der Grammatik Modalverben, sondern auch deren Funktion sowie Anwendungskontext, den er auf das Alltagsleben bezieht. Die Relevanz dieser Grammatik ist laut JING mit der Anwendungshäufigkeit im Alltag verbunden:

And we learned how to use ‘solten’ and ‘könnten’. Which appears frequently in daily life. Compared with ‘sollen’ and ‘können’, ‘solten’ and ‘könnte’ are more polite. (JING, LTB-Eintrag 8: P. 23)

Als weiteren Begründungsschwerpunkt für die Optimierung seiner Deutschkenntnisse bzw. -kompetenzen nennt JING das kooperative Lernen der Grammatikanwendung während des zweiten IÜuS-Zyklus:

And then we learned how to use ‘weil’ and ‘deshalb’. It seems my german improve day by day. Keep going! (JING, LTB-Eintrag 9: P. 27–28)

JINGs letzter Satz (P. 28) kann so interpretiert werden, dass seine Vermutung über den eigenen sprachlichen Fortschritt mit einer Lernfreude verbunden ist und einen starken Einfluss auf seine integrierte Lernmotivation (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation, Abbildung 1: Verhältnis der extrinsischen Motivation und der Selbstbestimmtheit) ausübt, sodass er durch einen inneren Dialog sich selbst motiviert, diese Form des Lernens fortzuführen. Ebenso kann von seinen Aussagen (P. 25–28) abgeleitet werden, dass der von ihm erwähnte Fortschritt sich sowohl auf seine semantischen und grammatischen Kenntnisse als auch auf seine Handlungskompetenzen bezieht. Es wird vermutet, dass die IÜuS nicht nur zur Optimierung der o. g. Schwerpunkte beigetragen, sondern JING ebenso durch die Handlungsmöglichkeiten eine Reflexionsfläche angeboten haben, in der er seinen Lernprozess erkennen und bewusst wahrnehmen konnte.

Er hebt im Abschlussinterview (Z. 52–55) die Relevanz der integrierten Motivation beim Lernen einer Sprache hervor. Er verdeutlicht die Intention des Lernens der einzelnen Wörter, das Lernen der *Sprache*. Entsprechend beschreibt er den mündlichen Ausdruck bzw. das Sprechen und die Kommunikation mit Einheimischen als das wichtigste Lernziel. Im Vergleich zu seiner Lernwahrnehmung im LTB zum vorrangigen Lernen der Grammatik und sprachlichen Struktur ist eine Veränderung seiner Lerneinstellung erkennbar.

Bei seiner Einschätzung der Wirksamkeit des Unterrichts zieht er im Abschlussinterview (Z. 7–9) einen Vergleich auf und legt mithilfe dessen seine Wahrnehmung fest, indem er nach seinen Angaben die Übungen zum Hörverstehen im Sommerkurs als besser beurteilt als das, was er in China gelernt habe. Die Gegenüberstellung der Begriffe „practice“ im Rahmen des Sommerkurses und „learn“ in seinem Rückblick auf den Deutschkurs in China kann mit Vorsicht so interpretiert werden, dass JING mit dem Vergleich der erlebten Methoden in China und Deutschland im Hinblick auf das erlebte Lernergebnis in China davon ausgeht, dass er durch die Hörverstehens-Übungen zu einem besseren Lernergebnis kommt. Bei diesem Vergleich stellt er die Fragen, *wie* er im Sommerkurs gelernt habe, mit der Frage, *was* er in China gelernt habe, gegenüber:

I think [...] our practice and [...] listening comprehension is [...] much better than what [...] learn in China. (JING, Abschlussinterview: Z. 7–8)

Es kann vermuten werden, dass JINGs Verwendung des Begriffs Lernen sich nicht auf das Lernen als eine kognitive Aktivität bezieht, sondern auf den Stand seiner in China erworbenen Hörkompetenzen in der deutschen Sprache. Im Abschlussinterview („If you don't [...] have [...] motivation, [...] you don't want to learn. And it just [...] to pass the exam.“ [JING, Abschlussinterview: Z. 70–71]) fokussiert JING das Lernen sehr stark auf die Kommunikation mit der zu erwerbenden Sprache und grenzt das von der Anstrengung zum Bestehen der Prüfung stark ab.

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

JING beschreibt im LTB-Eintrag 2 (P. 4 und 6) das Unterrichtsthema und kooperative Unterrichtsaktivitäten, die er entweder mit der We-Formulierung angibt:

Today we learn names of many furnitures and share feelings about the process of relocation.
(JING, LTB-Eintrag 2: P. 4)

oder in Passiv-Form (P. 5):

Many liste[n]g have been done during the course which improve my listening a lot. (JING, LTB-Eintrag 2: P. 5)

Die o.g. Äußerung kann so interpretiert werden, dass JING eine individuelle *I*-Formulierung bewusst vermeidet, da er die kooperativen Aspekte der Unterrichtsaktivitäten in den Vordergrund rückt. Wenn es um seine sprachlichen Kompetenzen geht, verwendet er die individuelle Formulierung, bspw. beim Hinweis auf die positive Entwicklung seiner Hörkompetenzen in Folge der im Unterricht durchgeführten Hörübungen sowie seine Zufriedenheit mit seiner Beteiligung am mündlichen Ausdruck¹²⁸. Lernen in We-Formulierung im LTB-Eintrag 6 (P. 16) tritt dann auf, wenn JINGs Erwartungen an den Unterricht nicht erfüllt wurden:

Today, we don't learn too much new in the course. (JING, LTB-Eintrag 6: P. 16)

Ob die bei der Reflektion des individuellen Lernens angewendete We-Formulierung von JING (bspw. auch im LTB-Eintrag 10: P. 31) als eine sprachliche Formulierung, seinen individuellen Stil im Sprachgebrauch oder seine sprachliche Identität verstanden wird, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht bewiesen werden. In der Interpretation der „Tiefenstrukturen“ (Feilke 2003: 217 ff.; Bubenhofer 2009: 44) seines Textes können folgende Hintergründe, warum er die Verwendung der *I*-Formulierung bei der Bewertung seines Lernens vermeidet, vermutet werden:

- a) Er vertritt die Meinung, dass sich das Lernen nicht nur auf das Individuum bezieht, sondern auch einen kooperativen Aspekt beinhaltet.
- b) Die im Zusammenhang der IÜuS verwendete We-Formulierung des Lernens bezieht sich auf die gemeinsame Gestaltung sowie die Gemeinschaftlichkeit im Lernprozess.
- c) Durch die We-Formulierung des Lernens bringt er indirekt zum Ausdruck, dass nicht nur er die interaktiven IÜuS als positiv wahrnimmt, sondern die ganze Lerngruppe. Auf diese Weise möchte er die positive Auswirkung der IÜuS auf kooperativer Ebene betonen.

¹²⁸ Im Unterricht fand ein interaktives Spiel über die Wechselpräpositionen statt.

- d) Seine We-Formulierung des Lernens verwendet er in Bezug auf das Vokabular- und Grammatiklernen und deutet auf die positive Auswirkung der IÜS hierzu hin.
- e) Die Relevanz der interaktiven IÜS ist nicht nur eine Wahrnehmung von JING, sondern eine Erkenntnis (kollektives Wissen). Dadurch spezifiziert JING die Funktion der im Unterricht eingesetzten IÜS, nachdem er allgemein auf interaktive Methoden „like this“ (JING, LTB-Eintrag 10: P. 31) eingeht.¹²⁹

Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung

JING verdeutlicht an mehreren Stellen seine positive Wahrnehmung des handlungsorientierten Unterrichts. Im Einganginterview (Z. 115–117) vergleicht er den Fokus der Lehrperson in China auf Grammatik und Schreibkompetenzen mit den Möglichkeiten der sprachlichen Handlung in Deutschland. Seine kollektive We-Formulierung deutet auf die verknüpfte Relevanz der Praxisorientierung und der Kooperativität:

[...] in China the teacher, the [...] teacher is focused on the grammar and the writing and here [...] we can practice our, our German (.) more. So, I think erm maybe I like the [...] like the here/like, like the life here better. #00:12:09-9# (JING, Einganginterview: Z. 115–117)

Die Interaktion könnte nicht nur auf den Unterricht bezogen werden, sondern auch auf das Lebensumfeld, in dem sich die Lernenden in Deutschland befinden. Diese Möglichkeit existierte in China, beim Fremdsprachenerwerb im Herkunftsland, nicht.

Affektives Lern-Selbstkonzept während der IÜS-Lehrmethode

In Z. 41–43 des Abschlussinterviews ist JINGs affektive Lern-Selbstwahrnehmung ersichtlich. Seinen eigenen Angaben zufolge sei er sehr glücklich über seinen sprachlichen Fortschritt. Er gibt auf metakognitiver Ebene an, dass seine Sprech- sowie Hörkompetenzen sich während des Sommerkurses entwickelt hätten. Anschließend bezieht er diese Progression auf die Lehrmethode, die gänzlich *anders* als die erlebte Unterrichtsmethode in China sei. (Der fehlende Fokus der Lehrperson auf mündlichen Ausdruck in China wird von JING eindeutig als negativ wahrgenommen.) Er macht deutlich, dass er „this way of tea[c]hing“

¹²⁹ Um die Tendenzen im Verlauf der Analyse beweisen zu können, soll auf Theorien zum Sprachgebrauchsmuster der Korpuslinguistik, Sprachgebrauchskompetenz, sprachlicher Identität, „Sozialität von Sprache“ (Linke 2008; Bubenhofer 2009: 46), Analyse der „Oberfläche“ oder „Tiefenstrukturen“ (Feilke 2003, 217 ff.; ebd. 44) des Textes sowie dem „Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und sprachlicher Musterhaftigkeit“ (ebd.: 43) zurückgegriffen werden. Aus der Perspektive der Fremdsprachlernforschung stellt sich die Frage des Einflusses der Sprachgebrauchsmuster der ersten Fremdsprache auf die Formulierungen der zweiten Fremdsprache (in der Grundstufe, in der die Strukturen der zweiten Fremdsprache sich noch nicht geprägt hat). Diese Vermutungen zu beweisen, überschreitet den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit. Im Forschungsbereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sind die genannten Aspekte zu wenig deutlich gemacht und daher können diese zu zukünftigen Forschungsprojekten als Grundlage dienen.

Mehr zu diesem Thema siehe:

Linke, Angelika (2008): Kommunikation, Kultur und Vergesellschaftung. Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Kommunikation. In: *Jahrbuch 2007 Institut für Deutsche Sprache, Mannheim*. Berlin/New York: de Gruyter.

Feilke, Helmuth (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Burkhardt, Armin et al. (Hrsg.). *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. (Reihe Germanistische Linguistik; 245). Tübingen: Niemeyer. 209–230.

im Sommerkurs als positiv empfinde. Seine emotionale Bewertung der eigenen Sprachkompetenzen spricht er zuerst im LTB-Eintrag 2, P. 6 an:¹³⁰

I'm very interested in what we learned today and satisfied with my expression in the class.
(JING, LTB-Eintrag 2: P. 6)

Seine Zufriedenheit verknüpft er mit dem Thema des zu lernenden Stoffes, was als affektive Wahrnehmung interpretiert werden kann. Im LTB-Eintrag 3, P. 8 bewertet JING die Involvierung der Fantasie bzw. der Vorstellungskraft der Lernenden in den Prozess der Unterrichtsaktivität durch das Medium Zeichnen¹³¹ als besonders positiv:

The activity of drawing is full of imaginati and it's a very good idea. Different city have different views. (JING, LTB- Eintrag 3: P. 8)

Das Unterrichtsthema (Beschreibung einer Stadtansicht) verbindet JING (im LTB-Eintrag 3) mit seinem authentischen Leben und mit den deutschen Städten, die er bereits besucht hat und noch besichtigen möchte. An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine soziale und persönliche Themenverknüpfung bei JING dazu beiträgt, eigene Erfahrungen und Kenntnisse in den Prozess der Lerninteraktion einzubinden. Das Zurückdenken im eigenen Erinnerungsrepertoire erfordert Fantasie. Hierbei kann interpretiert werden, dass die Fantasie aus seiner Sicht erfolgreich eingesetzt werden könnte, wenn das Unterrichtsthema einen Bezug zum realen Leben hätte. Dadurch können die Schnittmengen (oder Verknüpfungen) des Themas und des eigenen Lebens zur Aktivierung der Vorstellungskraft beitragen. Die affektiven Aspekte der eigenen sprachlichen Kompetenzen sind ebenso im LTB-Eintrag 4 wiederzufinden:

To my disappointment, my spoken German can only contain a few simple words. I really want to learn subordinate clause. Maybe after that I can express what I mean easily. (JING, LTB-Eintrag 4: P. 11–12)

Seine Enttäuschung über seine als zurückgeblieben wahrgenommenen Sprechkompetenzen lässt Rückschlüsse über seine Lern-Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die sprachliche Ausdruckskompetenzen zu.¹³² JING macht deutlich, die genannten Kompetenzen fortentwickeln zu wollen. Er vermutet, durch die Erweiterung seines Wissens bzgl. der Satzstruktur (Nebensatz) seine Ausdruckskompetenzen optimieren zu können. Außer der unterrichts- und lernbezogenen Aspekte gibt er im LTB-Eintrag 7 zum ersten IÜS-Zyklus an, welchen Einfluss der heutige Unterricht für ihn auf affektiver Ebene hatte. Die Auswirkung der IÜS hebt er auf diese Weise besonders hervor:

This way of teaching leave me deep impression and it do have a benefit for learning. (JING, LTB-Eintrag 7: P. 21)

¹³⁰ Auf die Entwicklung seiner Deutschkenntnisse weist JING in diesem LTB-Eintrag hin: „Many listeing have been done during the course which improve my listening a lot“ (JING, LTB-Eintrag 2: P. 5).

¹³¹ Im P. 8 ging es um eine Aufgabe der Lektion 3 des Lehrwerks *Menschen A2.1* in Partner*inarbeit, in der ein Lernender/eine Lernende eine Landschaft beschreiben und der/die andere diese zeichnen sollte.

¹³² Sein Ausdrucksvermögen sei aus seiner Sicht zu kurz sowie zu einfach. Dieses zu erweitern und zu variieren, ist ihm zufolge sein Lernziel, das er nach seiner Vermutung durch das Lernen der Nebensätze erreichen kann.

Die obenstehende Äußerung kann so interpretiert werden, dass die emotionale Auswirkung der IÜuS, deren Intensität er mit dem Attribut *deep* formuliert, sich einerseits auf seine emotionalen Wahrnehmungen über die IÜuS und andererseits auf sein subjektives Lernverfahren bezieht.

Am Folgetag des ersten IÜuS-Zyklus wird JINGs emotionale Wahrnehmung bzgl. seines eigenen Lernerfolges erneut bemerkbar. Nachdem er hier das Unterrichtsangebot zu grammatischen Themen (Einsatz der Modalverben), die nach seinen Angaben öfter im Alltagsleben vorkommen („Which appears frequently in daily life“) beschreibt, weist er auf seine Zufriedenheit bzw. seinen Lernerfolg hin. Er verknüpft seine Zufriedenheit mit seinen Erfolgen im Unterricht, den er auf das Lernen im Rahmen der IÜuS bezieht:

I'm very satisfied for today's achievement. (JING, LTB-Eintrag 8: P. 24)

Unter Berücksichtigung des Kontexts von JINGs Aussagen wird vermutet, dass seine emotionale Wahrnehmung seines „achievement“¹³³ im Unterricht sich in erster Linie auf den Alltagsbezug der Unterrichtsthemen, die Häufigkeit des Vorkommens der Themen sowie der Grammatik im Alltag und die situationsbezogene Anwendung bzw. Reproduktion der Grammatik im authentischen Leben bezieht.

And we learned how to use 'solten' and 'könnten'. Which appears frequently in daily life. Compared with 'sollen' and 'können', 'sollten' and 'könnte' are more polite. (JING, LTB-Eintrag 8: P. 23)

Mit anderen Worten hätte der Unterricht (am Folgetag des ersten IÜuS-Zyklus) JING etwas Lebenspraktisches angeboten, welches er für sein Alltagsleben als nützlich bewertet. Seine Angaben (LTB-Eintrag 8: P. 23–24) machen den Eindruck, dass er die angebotene Grammatik wiedergeben kann und diese daher erfolgreich gelernt hat. Wie im LTB-Eintrag 7 (IÜuS-Zyklus 1), P. 21 sowie LTB-Eintrag 8, P. 24 erkannt, wird in JINGs LTB-Eintrag 9 (IÜuS-Zyklus 2), P. 26 und 28 auch erneut die Emotionalität in seinen Wahrnehmungen der Unterrichtsmethode mit IÜuS sowie über seinen eigenen Lernprozess ersichtlich. Er stellt seine Erkenntnis über die andauernde Entwicklung seiner Sprachkenntnisse in Deutschland emotional dar:

It seems my german improve day by day. Keep going! (JING, LTB-Eintrag 9: P. 27–28)

Im Hinblick auf die o. g. Punkte wird angenommen, dass die affektive Lern-Selbstwahrnehmung bei IÜuS-Sequenzen gefördert wird. JINGs Bewertungen klingen emotional, beziehen jedoch nicht nur auf die Emotionen anreizenden Merkmale wie den Spaßfaktor der IÜuS („I really like this way of teaching“ LTB-Eintrag 9: P. 26), sondern ebenso die Sinnhaftigkeit der IÜuS für den sprachlichen Fortschritt (LTB-Eintrag 7, IÜuS-Zyklus 1: P. 21, LTB-Eintrag 9, IÜuS-Zyklus 2: P. 28, LTB-Eintrag 10, IÜuS-Zyklus 3: P. 32).

Zudem kann JINGs positive Wahrnehmung der Unterrichtstätigkeiten im Rahmen der IÜuS im LTB-Eintrag 14 (IÜuS-Zyklus 6), P. 39 so interpretiert werden, dass er sich für die Unterrichtsaktivitäten zu den Themen, zu denen die Lernenden ihre persönlichen Erfahrungen äußern können (hier: Essgewohnheiten), besonders interessiert (vgl. auch LTB-Eintrag 3: P. 8–9).

¹³³ Nutzung des Unterrichtsangebotes: siehe das *Angebot-Nutzungs-Modell* im Kapitel 5.3.2: Prinzipien des Forschungskonzeptes der Arbeit nach der didaktischen Entwicklungsforschung, Fußnote 90.

Bei der Reflexion des gesamten Sommerkurses, im LTB-Eintrag 15, P. 44 äußert JING seine Zufriedenheit über seine Erfahrung im Sommerkurs direkt: „Wir habe alle Lektion gelernt. Ich bin mit meiner Erfahrung in Sommerkurs zufrieden.“ Die Bezeichnung *Erfahrung* im Rahmen des Sommerkurses kann so interpretiert werden, dass der Sommerkurs für ihn kein Sprachkurs mit lerngesteuerter Funktion war, sondern eine Möglichkeit, um individuelle Erfahrungen sammeln zu können.

Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess

Auf die Frage nach der Relevanz der Einbindung der eigenen Emotionen in den Lernprozess (Eingangsgespräch: Z. 97–99) ist in JINGs Wahrnehmung die Verknüpfung von Emotionen mit Eigenengagement im Lernen, selbstbestimmtes Lernen, ersichtlich. Diese formuliert er durch einen Vergleich zwischen dem pflichtorientierten Lernen der englischen Sprache in China und dem selbstorientierten Lernen der deutschen Sprache. Diese Relevanz des Lern-Selbsteinsatzes zum Lernen der deutschen Sprache wird von JING festgelegt.

Die Verknüpfung der Begriffe Emotion und Motivation nimmt JING im Abschlussinterview (Z. 52–55 und 69–71) vor, als die Interviewerin nach der Relevanz der Einbindung der Emotionen im Lernprozess fragt. Es kann also angenommen werden, dass er Emotion und Motivation als gleichwertig versteht und wahrnimmt. Er verdeutlicht, dass das Lernen einer Sprache ohne Lernmotivation nicht möglich sei. Er gibt diese Annahme im Abschlussinterview (Z. 70–71) an, indem er betont, dass das Bestehen der Prüfung nicht sein primäres Lernziel sei.

Selbstbestimmung im Lernprozess

Im Abschlussinterview äußert sich JING über Aspekte des Sommerkurses, die er als negativ wahrgenommen hatte (Z. 8–9/11–13). Die Zwischentests empfinde er als „langweilig“. Trotz der Äußerung dieser Wahrnehmung gibt er anschließend an, dass er das Schreiben der Tests für nützlich hält („but [...] I benefit from it, so“). Er deutet, dass die Lerngruppe (kollektive We-Formulierung) während der Tests sehr viele neue Wörter sowie Grammatik gelernt habe. Daher ist hier sowohl die emotionale Wahrnehmung ersichtlich, indem er diese für langweilig hielt, als auch die metakognitive Wahrnehmung, indem er diese gleichzeitig auch als „vorteilhaft“ beurteilt. Die emotionale Wahrnehmung setzt er nicht mit Lernen bzw. Lernverfahren ins Verhältnis, sondern bezieht die Vorteile der Tests auf Lerninhalte (neue Wörter sowie Grammatik). Die Bedeutung der Grammatik wird in seiner Äußerung über seine Lernerwartung zu diesem Thema ersichtlich. Ein weiterer negativer Aspekt des Sommerkurses ist laut JINGs Angaben im Abschlussinterview (Z. 11–13), dass er insgesamt keinen großen Fortschritt in seinen Grammatik-Kenntnissen sieht, da er nach seinen Angaben die im Kurs vermittelte Grammatik in seinem Lehrwerk A1 in China bereits gelernt habe. Er äußert sich etwas nachdenklich bzw. unsicher über die möglichen Gründe.

Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren

Im Punkt sprachliche Modalität ist die Bedeutung der englischen Sprache im Lernprozess der deutschen Sprache bei JING ersichtlich. Er gibt in der Eingangsumfrage den Wunsch an, komplizierte Inhalte, die Studierende schwer verstehen, auf Englisch erklärt zu bekommen. Obwohl er seine Kompetenzen im mündlichen Ausdruck in der deutschen

Sprache in der Eingangsumfrage mit 80% eingeschätzt hat, schreibt er sein LTB freiwillig in englischer Sprache. Er wechselt die Schriftsprache erst ab dem LTB-Eintrag 12, IÜuS-Zyklus 4, ins Deutsche. Diese Tendenz kann die Entwicklung der Funktionalität der deutschen Sprache als ein Kommunikationsmittel in der Schriftsprache für JING aufzeigen.

Aus seiner Sicht jedoch spielt für ihn die englische Sprache eine bedeutende Rolle zum Lernen der deutschen Sprache. Im Abschlussinterview (Z. 115–116/118–121) macht er die Entwicklung der eigenen Lernstrategie deutlich, indem er das deutsch-englische Wörterbuch statt des deutsch-chinesischen verwendet und auf diese Weise die deutsche Sprache mithilfe der englischen Sprache effektiver lernen könne. Seine Auffassung bezieht er auch auf die Ähnlichkeiten der beiden Sprachen. Er nehme daher an, dass seine Englisch-Kenntnisse auch während des Deutschlernens optimiert werden. Die von JING erwähnten Ähnlichkeiten der Sprachen werden der Ebene des Vokabulars zugeordnet, weil er die Einbindung der englischen Sprache in Bezug auf die Verwendung des Wörterbuchs bzw. beim Nachschlagen neuer Wörter erläutert. Nach JINGs Angaben kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Ähnlichkeiten der zwei zu erlernenden Fremdsprachen das Lernen dieser gegenseitig unterstützt. In Kommunikationssituationen, während derer eine der Sprachen als Kommunikationssprache aktiv ist, wird auch das Lernen der anderen aufgrund von Ähnlichkeiten unterstützt.

7.3.1 Zusammenfassung JING

JING brachte eine starke Lern-Selbstbestimmung ein. Abgeleitet von seinen Angaben nimmt er das Lernen in erster Linie als ein kognitionsbasiertes Verfahren wahr. Dies zeigte sich anhand seiner individuellen Lernwege zum Erlernen grammatischer Strukturen sowie bei der Text- und Satzarbeit. Zu Beginn des Kurses lag sein Lernfokus auf der Grammatik der Fremd-/Zweitsprache. Das Verstehen der Grammatik veranlasste bei ihm positive emotionale Wahrnehmungen und wenn die bearbeitete Grammatik im Unterricht in seiner Lernwahrnehmung nicht ausreichend war, äußerte er seine Unzufriedenheit.

Im Kursverlauf sind jedoch Veränderungen in seiner Lern-Selbstwahrnehmung festzustellen. Diese beziehen sich darauf, dass er im Verlauf der IÜuS-Zyklen das Lernarrangement durch Interaktionen und Handlungsorientierung im Vergleich zur Grammatik deutlich präferierte. Seinen Angaben nach nahm er die Grammatik nicht mehr nur als relevanten Bestandteil des deutschen Sprachsystems wahr, sondern vielmehr als ein praktisches Mittel für „Dialoge“ bzw. Sprachhandlungen. Somit entwickelte sich seine Lernwahrnehmung bzgl. der Sprachlernstrategien durch die Lernerfahrungen im multimodalen IÜuS-Unterrichtsangebot, indem statt Grammatik als Lernstoff ihre Funktionalität und Sinnhaftigkeit in seinen Lernfokus rückten. Die praxisbezogenen Aspekte des Sprachlernens rückten zudem immer mehr in den Vordergrund seiner Lernwahrnehmungen. Die Interaktionen während der IÜuS-Zyklen übten einen Einfluss auf sein Lern-Selbstkonzept aus, indem er dadurch vielmehr zur Kooperation auf kollektiver Lernenebene tendierte. Das innovative Unterrichtsarrangement, die sprachliche Kommunikation und die neuen sozialen Lernformen der IÜuS sowie die Interaktion und Handlungsherausforderungen durch das IÜuS-Unterrichtsangebot führte er als Begründungen für seine Präferenz der IÜuS-Lehrmethode der zweiten Kurshälfte an.

Seine entwickelte kooperative Lernhaltung wurde zum Kursende prägnanter. Das Lernen rein sprachlicher Einheiten (Wortschatz und Grammatik) zu Test- und Prüfungszwecken grenzte er im Abschlussinterview deutlich vom Lernen zur sprachlichen Kommunikation ab. Seine kritische Haltung gegenüber der Sprachlehrmethoden mit mangelhafter sprachlicher Produktivität (bspw. die von ihm beschriebenen Lehrmethoden in seinem Heimatland) deutete auf sein Lern-Bewusstsein hin. Seine handlungsorientierte Lernhaltung zeigte sich darin, dass er allein das Lernen des Wortschatzes und der Grammatik als nicht ausreichend empfand und die tatsächliche Anwendung des Erlernten für notwendig hielt. Dass er den Sommerkurs als Erfahrung hervorhob, kann so interpretiert werden, dass der Sommerkurs für ihn kein Standardsprachkurs mit lerngesteuerter Funktion war, sondern eine Möglichkeit, um individuelle Erlebnisse und Erfahrungen sammeln zu können.

Obwohl JING keinerlei Erfahrungen mit darstellenden Lernmethoden einbrachte und generell kein Interesse am Theater- oder Pantomimespielen hatte, war er von dem IÜuS-Lernarrangement „tief beeindruckt“. JINGs Aussagen über die IÜuS klangen emotional und selbstmotivierend. Sie bezogen sich jedoch nicht nur auf die emotional anregenden Merkmale der IÜuS, sondern ebenso auf ihre Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit als neues Lernarrangement für die sprachlichen Kompetenzen und den Lernfortschritt.

Das Abschlussinterview mit JING zeigt deutlich, dass er die Begriffe Emotion und Motivation als gleichwertig wahrnahm. Er verdeutlichte, dass das Lernen einer Sprache ohne Lernmotivation nicht möglich sei bzw. die intrinsische Motivation für das Lernen einer Sprache eine Notwendigkeit darstellt.

7.4 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von HABO

HABO, eine chinesische Lernende (21 Jahre alt) des Sommerkurses 2017 verfasste insgesamt 13 LTB-Einträge von 15 möglichen. Davon wurden fünf während der IÜuS-Zyklen, zwei in deren Folgetagen und sechs in den Unterrichtstagen ohne die IÜuS angefertigt. Die folgende Übersicht listet die thematischen Kategorien der qualitativen Analyse des dritten Falls, HABO, nach Datengrundlagen (Lerntagebücher, Eingangsumfrage, Interview) auf:

Tab. 27: Kategorien der qualitativen Analyse – HABO

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage, E-Interview
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen (akademisch und affektiv)	LTB, A-Interview
Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung	LTB, A-Interview

Umgang mit dem eigenen Lernen (Selbst-Kognition)	LTB, A-Interview
Lern-Selbstwahrnehmung der sprachlichen Entwicklung	LTB, A-Interview
Kooperativität der Lerntätigkeiten und die Lern-Selbstwahrnehmung	LTB
Selbstbestimmung im Lernprozess	LTB
Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren	LTB, E-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

Anhand HABOs Angaben in der Eingangsumfrage (Frage 8) ist ihre identifizierte Lernmotivation in Bezug auf die sprachlichen Handlungen und Tätigkeiten ersichtlich, da sie angibt, eine vollständige (100%-ige) Motivation zur Sprech- und Lesetätigkeit, Verbesserung ihrer Aussprache sowie zur Kommunikation einzubringen. Die Erweiterung der Schreibkompetenzen und die Auseinandersetzung mit verschiedenen (auditiven und visuellen) Medien stehen nach ihren Angaben mit 80% an zweiter Stelle. Zudem nehmen die Struktur und Grammatik der deutschen Sprache mit 60% die dritte Priorität ihres Lernfokus ein.

Ihre identifizierte Lernmotivation zum Erlernen der deutschen Sprache beschreibt sie mit einem Hinweis auf ihre zukünftige Studienplanung in Deutschland. Sie verdeutlicht im Eingangsinterview (Z. 8–11), dass sich ihre Lernmotivation aus einem externalen Impuls – die Empfehlung aus ihrem Familienkreis – speist (introjizierte Lernmotivation). Im Eingangsinterview äußert sie, dass das fließende Sprechen der deutschen Sprache zwecks der Realisierung ihrer Studienziele (Z. 64–66) sowie zum Knüpfen sozialer Kontakte (Z. 95–96) ihr Lernziel seien. Ihr Interesse an der sprachlichen Handlung ist hier deutlich bemerkbar (tätigkeitsorientiertes Interesse) und weist auf ihr persönliches Lern-Anspruchsniveau hin. Ihr Lern-Anspruch beeinflusst ihre Unterrichtsbewertung, sodass sie bei der Erwähnung der positiven Aspekte des Unterrichts im Eingangsinterview die Möglichkeiten zu Sprechübungen als zentrale Erwartung an den Sommerkurs erwähnt (HABO, Eingangsinterview: Z. 90).

Ihre erste Begegnung mit der deutschen Sprache fand laut dem Eingangsinterview (2017) ein Jahr vor ihrer Reise nach Deutschland im Deutschunterricht in China statt, als sie in der Unterrichtskommunikation vom Lehrer die ersten deutschen Worte gehört habe (Z. 33–34). Ihr Eindruck von der Aussprache der deutschen Sprache habe sich durch deutschsprachige Medien (z. B. Fernsehinterview mit Angela Merkel) intensiviert (Z. 37–38). HABO erläutert zu ihrem Eindruck, dass ihr das Erlernen der deutschen Sprache bzw. Grammatik nicht einfach erschienen (Z. 49–50). Anschließend bringt sie auf affektiver Ebene ihre emotionale Wahrnehmung der deutschen Sprache zum Ausdruck, indem sie das Deutsche als „amazing“ und „cool“ bewertet (Z. 54–57).

Ihre Erwartungen zur Optimierung der Sprachkompetenzen an den Sommerkurs (Frage 8 der Umfrage) beziehen sich an erster Stelle (100%) auf Sprechen, Lesen, Aussprache und Kommunikation mit Muttersprachler*innen. An zweiter Stelle sind Schreiben und Arbeit

mit verschiedenen Medien für HABO relevant. Die Optimierung der Grammatik- und Sprachstrukturkompetenzen stehen mit 50% an letzter Stelle.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

In der Eingangsumfrage (Frage 4) gibt HABO an, dass ihr im Lernprozess der deutschen Sprache in erster Linie die Auseinandersetzung mit den sprachproduktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben helfen kann. Ihre Bewertung deren Wichtigkeit beläuft sich auf 100%. Gleichwertig relevant zum Lernen einer Fremdsprache sind für HABO der Besuch der Deutschkurse sowie die Kommunikation in der zu erwerbenden Fremdsprache. Das Lesen deutschsprachiger Bücher sowie das Theaterspiel sind für sie an zweiter Stelle mit 80% von Bedeutung. Die Verwendung konventioneller Medien (Radio und Fernsehen) und das Selbststudium außerhalb des Unterrichts belegen mit 40% den dritt-wichtigen Platz der passenden Lernwege für HABO. Zudem ist sie nur zu 40% davon überzeugt, das gesamte von ihr gewünschte Wissen innerhalb der Lehrwerke finden zu können.

Das fokussierte Zuhören im Unterricht sowie das Aufschreiben der zu lernenden Inhalte bewertet sie in Frage 5 mit 80%, während das gemeinsame Üben mit Kommiliton*innen sowie die Verwendung zusätzlicher auditiver Lernmaterialien für sie mit 60% auf der nächsten Prioritätsebene liegen. Der Aussage, stets vorbereitet in den Unterricht zu gehen, stimmt sie nur mit 40% zu. Obwohl sie (in Frage 4) die Notwendigkeit des Kursbesuches für das Lernen einer Fremdsprache mit 100% eingeschätzt hat, deutet sie in der darauffolgenden Frage an, dass sie beim Lernen sich nicht nur auf den Unterricht beschränken kann. Über ihre individuelle Herangehensweise beim Lernen sprachlicher Strukturen *durch* Grammatikübungen äußert sie sich nicht, gibt aber an, dass das Lernen sprachlicher Strukturen *durch* Lesetätigkeit zu 100% und *durch* Schreibaktivitäten zu 80% vorstellbar sei. Ob die Höraktivitäten zum Lernen der sprachlichen Strukturen beitragen, kann sie sich nicht vorstellen.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

In der Eingangsumfrage bewertet HABO ihre Englischkenntnisse als „sehr gut“ sowie ihre Deutschkenntnisse im Grundstufenniveau. Nach ihren Angaben hat sie die deutsche Sprache in den vergangenen zwei Jahren durch den Besuch von Deutschkursen bzw. durch Lehrwerke sowie im Selbststudium und durch das Leben in Deutschland gelernt. Ihre sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache schätzt HABO wie in der nebenstehenden Grafik ein.

Im Einganginterview (Z. 77–80) verortet HABO ihre Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache in den ersten Lernphasen in den Sprachkompetenzen Hören und Sprechen. Diese Kompetenzen hätten sich im Laufe des Lernprozesses entwickelt und sie könne sich im Vergleich zur Anfangsphase mündlich nun fließender ausdrücken. Diese Entwicklung scheint auch Auslöser dafür zu sein, dass sie im Abschlussinterview die Sprech- und Hörübungen als positive Aspekte des Sommerkurses hervorhebt (Abschlussinterview: Z. 6–11).

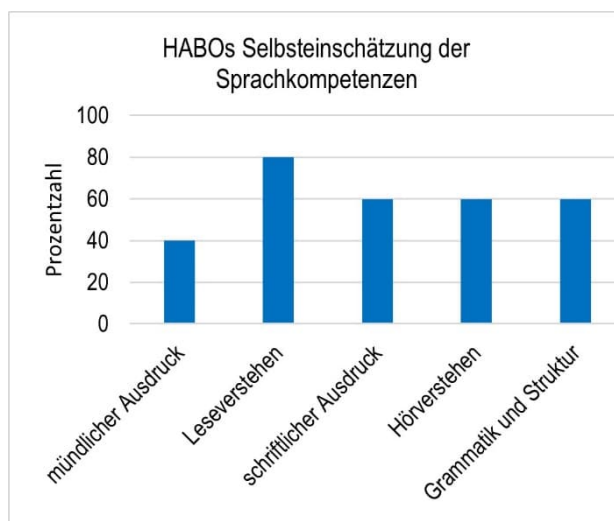


Abb. 15: HABOs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

Laut der Eingangsumfrage hat HABO vor Beginn des Sommerkurses keinerlei Vorerfahrungen mit Theater oder Pantomime, weder im Fremdsprachenunterricht noch in anderen Unterrichtsfächern (Eingangsumfrage, Frage 6.1–6.6).

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Obwohl HABO, wie oben beschrieben, keine Vorerfahrungen mit darstellenden Spielen einbringt, verortet sie ihr Interesse am Spielen sowie ihre Auffassung über die Sinnhaftigkeit des Einsatzes der darstellenden Spiele im Fremdsprachenkurs auf der Skala bei 80%. Sie gibt ebenso mit derselben Prozentzahl an, dass sie das Theaterspielen für einen Fremdsprachenkurs nützlich finde und motiviert ist, am Spiel teilzunehmen. Sie könne sich vorstellen, sich während des Spielens wohlfühlen, aber sie würde sich nicht immer die Teilnahme an Spielen trauen. Gleichmaßen stimmt sie der Aussage zu, dass das Theaterspielen ihre Motivation sowie die Entwicklung kommunikativer Kreativität unterstützen würde.

Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen (akademisch und affektiv)

Im LTB-Eintrag 7 (zum IÜuS-Zyklus 1: P. 24) bezeichnet HABO die IÜuS als „Vergnügen“. Die Auswirkung der IÜuS erkennt sie laut ihrer Aussagen sowohl auf individueller als auch kooperativer Ebene an. Bei der Bewertung der affektiven Auswirkung der IÜuS berücksichtigt HABO sogar die Lerngruppe, indem sie schreibt, dass die Lerngruppe während der IÜuS-Sequenzen „viel Spaß“ gehabt hätte. Unter Berücksichtigung HABOs Bezeichnung über die IÜuS wird vermutet, dass die affektiven Aspekte der Wahrnehmung der IÜuS für die Lerngruppe Vorrang haben. Die akademischen Lernaspekte hingegen bezieht sie auf das individuelle Lernen, das für sie eine Herausforderung beim sprachlichen Ausdruck darstellt.

Heute habe wir viel Vergnügen gespielt. Wir sollen die Wörter in den Zettel ausdrücken. Das ist sehr schwer für mich aber viel Spaß wir haben. (HABO, LTB-Eintrag 7: P. 24)

Weiterhin im LTB-Eintrag 9, IÜuS-Zyklus 2 schildert HABO, dass die IÜuS für sie mit „großem Spaß“ verbunden seien. Sie könne die IÜuS als Sprechübung *nutzen* und dies habe für sie sehr positive Auswirkungen. Hier sind parallel beide Aspekte des Lern-Selbstkonzeptes (akademisch und affektiv) wiederzufinden. In diesem LTB-Eintrag verdeutlicht sie die „Sinnhaftigkeit“ der IÜuS zur Erweiterung der Sprechkompetenzen, die zwar auf ihre Lernerfahrung zurückgeht, aber auch emotional geprägt ist:

Ich habe viele Späße und können auch Sprechen nutzen. (HABO, LTB-Eintrag 9: P. 31)

Ihre Äußerung „Sprechen nutzen“ in Bezug auf die IÜuS kann doppelseitig interpretiert werden: Zum einen kann sich diese Formulierung auf die Anwendung der bereits vorhandenen sprachlichen Kenntnisse bzw. die Umsetzung der bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen während der IÜuS beziehen (sprachliche Performanz/Treatment). Zum anderen kann ihre Formulierung als die Nutzung der IÜuS als Unterrichtsangebot verstanden werden, das dazu dient, Sprechkompetenzen zu erweitern. Von der Sprechfähigkeit während der IÜuS möchte HABO zwecks der Optimierung ihrer Grammatikkenntnisse in gesprochener Sprache profitieren. Denn sie äußert anschließend den Wunsch zur Korrektur der von ihr verbalisierten Sätze:

Ich möchte zu haben meinem Sätze korrekt[...].eren in Kurs. Bei das könne ich meine Grammatik besser werden. (HABO, LTB-Eintrag 9: P. 32)

Im LTB-Eintrag 12 (zum IÜuS-Zyklus 4: P. 35) verdeutlicht HABO ihre integrierte Handlungs-Motivation, in das improvisatorische Sprechen (im Rahmen der dritten Phase der IÜuS-Sequenz)¹³⁴ des vierten IÜuS-Zyklus einsteigen zu wollen. Sie erläutert jedoch das Problem, dass ihr für eine sprachliche Äußerung häufig Wortschatz fehle. HABOs Angaben können so verstanden werden, dass das Lernumfeld bzw. der Unterricht mit den IÜuS ihr externale Anreize anbieten, die ihre Motivation zur Teilnahme am Spiel verstärken (externale Lernmotivation).

HABO sei unsicher, wie sie ihre Sätze formulieren solle. Neben der Bezeichnung der IÜuS als „Spiele“ im LTB-Eintrag 12 (P. 34) verweist sie auf die Merkmale der IÜuS wie z. B. die Situationsbezogenheit und die Übungspotenziale. Sie hebt die letzte Phase der IÜuS-Sequenz besonders hervor, die durch improvisatorische Dialoge in simulierten Situationen gestaltet waren. „Die Sprache zu üben“ und der Hinweis auf die IÜuS (im P. 34 und 35) können als Hinweis dafür interpretiert werden, worin HABO den Sinn des Einsatzes der IÜuS im Fremdsprachenunterricht empfindet (akademisches Selbstkonzept). Im anschließenden P. 36, in dem sie ihre emotionale Wahrnehmung bzw. ihre Freude über die Entwicklung ihrer Hörkompetenzen äußert, ist das affektive Selbstkonzept erkennbar:

Und ich habe die Hör[...].übung auch und ich fröhlich zu erkennen dass meinen Fähigkeiten haben die Einstieg. (HABO, LTB-Eintrag 12: P. 36)

¹³⁴ In Bezug auf die IÜuS-Konzeption der vorliegenden Arbeit wird vermutet, dass HABO mit „Beitreten in Sprechübungen“ (vgl. HABO, LTB-Eintrag 12: P. 35) den letzten Teil des IÜuS-Zyklus meint, in dem eine Situation zum freien Sprechen über das laufende Lektionsthema simuliert wurde. In diesem Teil konnten die Lernenden ihre Rollen improvisieren.

Die affektiven Aspekte des Lern-Selbstkonzeptes sind erneut im LTB-Eintrag 13 (zum IÜuS-Zyklus 5: P. 38) zu finden. HABO äußert hier ihre Freude über die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz zum fließenderen Sprechen. In Bezug auf die IÜuS hebt sie ebenso den Lernweg des Denkens über die Wörter in Dialogen als positiv hervor. Die akademische Lern-Selbstwahrnehmung ist erneut in HABOs LTB-Eintrag 14, zum IÜuS-Sequenz 6 bemerkbar. Sie verdeutlicht, dass sie jetzt ihre Kommiliton*innen in der Lerngruppe viel besser verstehen könne. Den letzten IÜuS-Zyklus, den sie im P. 45 als „Simulation“ bezeichnet, bewertet HABO als überaus positiv, da die Lerngruppe laut HABOs Wir-Formulierung während der IÜuS ihre Gedanken zum Ausdruck habe bringen können:

Die Simulation heute ist sehr interessant, weil wir haben viel Danken zu ausdrücken. (HABO, LTB-Eintrag 14: P. 45)

HABO äußert sich in Bezug auf die letzte IÜuS mit den (als „komisch“ empfundenen) geäußerten Gedanken der anderen Lernenden. Durch die Schilderung der Herausforderung, die (Gedanken)Äußerungen anderer Lernender zu verstehen, wird vermutet, dass HABO die IÜuS als konzentrationsfordernd (vgl. P. 46) wahrnimmt (akademisches Lern-Selbstkonzept). Im Abschlussinterview (Z. 16–18) verbindet HABO ihre Bewertung der beiden Kurshälften (Lektion 1–6 ohne die IÜuS-Sequenzen und Lektion 7–12 mit der Gestaltung dieser) mit den akademischen und fiktiven Aspekten ihres Selbstkonzeptes:

[...] ich glaube das Spielen ist besser. Aber [...] zu den Wörtern [...] merken der erste, der erste Part ist besser. Aber [...] so Fun, have Fun oder [...] Happy, that's why it's better. #00:02:08-7# (HABO, Abschlussinterview: Z. 16–18)

In Z. 27–31 erwähnt sie die Struktur der Spiele, deren Ähnlichkeit und Wiederholung der IÜuS-Zyklen. Sie merkt hierzu an, vielfältigere IÜuS-Aufgabenformen bzw. mehr Überraschung erwartet zu haben:

I think [...] the same Spielen, all the time. [...] I can know what it/where happens next step. So, I ich like [...] more thing, more interesting and [...] #00:03:48-4# (HABO, Abschlussinterview: Z. 27–31)

more exciting [...] Ich, ich don't want to know what will happen in the next step, I want something new, every time, everyday or/is more interesting. #00:04:36-4# (HABO, Abschlussinterview: Z. 40–42)

HABOs Äußerungen können so interpretiert werden, dass die Funktion der IÜuS für sie in erster Linie Spaß, Freude und Unterhaltung ist. Auf die Frage im Abschlussinterview, wie sie sich während der IÜuS fühlte, verweist HABO auf das Tempo der Spiele, das manchmal langsam gewesen sei, sowie auf die Wiederholungen, die sie gelangweilt hätten. Sie habe sich aber dennoch jeden Tag auf Spiele gefreut (vgl. HABO, Abschlussinterview: Z. 64–66). Obwohl HABO sich in ihrem LTB über ihre Emotionen im Lernprozess konkret geäußert hat, verweist sie im Abschlussinterview, Z. 83–88, in einer Selbstbeobachtung auf der Meta-Ebene, auf die fehlende Variation ihrer Emotionen in Bezug auf die Unterrichtsaktivitäten, die sie im zweiten Teil ihres LTB verfassen könnte:

[...] in my Lerntagebuch this is two parts, the [first] part is [was] Ich habe gelernt in dem [...] Kurs. And the [...] zweite Part ist [...] what I feel in this course and I have, what I have done in this course. [...] this zweite Part ist [...] für mich also the same. So, I don't know how to write it, to be more, new, because we have to do something the same every day. #00:09:29-

3# (HABO, Abschlussinterview: Z. 84–88)

Sie äußert, dass die Lerngruppe im Unterricht insbesondere bei den letzten Lektionen jeden Tag ähnliche Unterrichtstätigkeiten gehabt habe. Aufgrund dessen sehe sie ihre Gefühle auch an diesen Unterrichtstagen ähnlich.

Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung

Im LTB-Eintrag 8, am Folgetag des IÜuS-Zyklus 1, verweist HABO zunächst auf die Problematik beim Memorieren und Abrufen des Wortschatzes und daraufhin auf den Aufenthalt in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Umfeld als eine gute Chance für die Lernenden, ihre Deutschkenntnisse zu praktizieren bzw. „benutzen“ zu können (kollektive Wir-Formulierung):

Der Wortschatz ist mein Problem am riesigste. Regelmäßig vergesse ich die Wörter dass ich habe gelernt und könne ich die Sätze nicht verstehen. Im Deutschland gibt es eine gute Umwelt und wir können unser Deutsch benutzt haben. (HABO, LTB-Eintrag 8: P. 26–27)

Im LTB-Eintrag 8, am Folgetag des IÜuS-Zyklus 1 (Punkt 27), lässt sich der Grund von HABOs Behauptung über die Relevanz des Umfeldes interpretativ auf die situationsbezogenen Kommunikationsmöglichkeiten, die das Umfeld anbietet, beziehen.

Im P. 28 des LTB-Eintrag 8 (Folgetag des IÜuS-Zyklus 1) empfindet HABO das Nachdenken vor der Sprechfähigkeit als wichtig, um während des Denk-Prozesses die eigenen grammatischen Fehler zu entdecken und diese selbst korrigieren zu können. Diese deutet auf ihre Selbstbestimmung bei der eigenen Fehlerkorrektur hin Die Interaktion des Denkens und Sprechens spricht HABO als weiteren Schwerpunkt an:

Vor mein Mund hat geöffnet sollte ich mein Sätze nachdenken und habe viele grammatisch falsch korrigiert. (HABO, LTB-Eintrag 8: P. 28)

HABOs Äußerung, bereits gelernte Wörter regelmäßig zu vergessen (HABO, LTB-Eintrag 8: P. 26) sowie ihr Hinweis auf die Möglichkeit, im deutschsprachigen Umfeld Sprachkenntnisse zu praktizieren (vgl. HABO, LTB-Eintrag 8: P. 27), lassen sich durch den folgenden Vorkenntnisse-Wissens-Kreislauf beschreiben, der den Ablauf vom Erlernen neuen Wortschatzes bis zur Vertiefung des Wortschatzes als „Wissen“ darstellt.¹³⁵ Im Verlauf der Kommunikationspraxis im zielsprachigen Umfeld (oder Kontext) können die bereits gelernten Wörter (Vorkenntnisse) in eine kommunikative Handlung umgesetzt werden. Während der „Benutzung“ der Kenntnisse (HABO: P. 27) werden sie aus dem Gedächtnis (mentales Lexikon) abgerufen. In diesem Prozess werden aus HABOs Sicht die bereits erworbenen Kenntnisse als Wissen vertieft und etabliert. Auf dieser Basis kann die Sprechfertigkeit erweitert werden. Der von HABO erwähnte individuelle Denk- und Korrekturprozess beim denkenden Sprechen (vgl. HABO, LTB-Eintrag 8: P. 28), sowie die „sprechbezogene Fehlerkorrektur“ vom LTB-Eintrag 9 (IÜuS-Zyklus 2) Punkt 31–32 ergänzt diesen Kreislauf. Die folgende Grafik illustriert HABOs o. g. Angaben im LTB-Eintrag 8 und 9:

¹³⁵ Laut Duden bezieht sich der Begriff *Kenntnis* auf „das Kennen einer Sache oder Tatsache“ und der Begriff *Wissen* auf die „Gesamtheit der Kenntnisse zu einem bestimmten Gebiet“. In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit wird die Kenntnis als das Kennen bestimmter sprachlicher Regeln verstanden und das Wissen als die kontextbezogene Gesamtheit der Kenntnisse über einen bestimmten Kontext, durch das der Einsatz bestimmter Regeln in einem bestimmten Kontext nachvollziehbar wird.



Abb. 16: Vorkenntnisse-Wissens-Kreislauf laut HABOs Äußerungen im LTB-Eintrag 8

Ebenso bezieht sich HABO im Abschlussinterview auf die Wirksamkeit der IÜUs bei der Benutzung und dem Memorieren der Wörter im Satzkontext:

It is good. [...] ich glaube ein Satz [...] ist gut für uns zu, die Wörter merken, [...] oder für die Wörter zu, zu benutzt. Es ist gut für uns, ja. #00:02:42-7# (HABO, Abschlussinterview: Z. 22–23)

Sie stellt im Abschlussinterview (Z. 99–105) Unterschiede zwischen den erlebten Unterrichtsmethoden in ihrem Heimatland China und in Deutschland in puncto Handlungsorientierung sowie Korrekturverhalten der Lehrperson fest. Nach ihren Angaben können die Lernenden in Deutschland lernen, *wie* sie die Wörter *benutzen*. Im Prozess der Handlungsorientierung ist in HABOs Äußerungen ein weiterer Aspekt ersichtlich: Situationsbezug der Handlung. Die Relevanz des Situationsbezugs im Lernverfahren hebt HABO im LTB-Eintrag 1 hervor. Hier verknüpft sie das nachhaltige Lernen der Verben (mit Wechselprepositionen) mit der Unterrichtsaktivität, in der sie diese in simulierten Situationen angewendet hat:

Aber habe ich viele neue Wörter und Ausdrücke gut gelernt, wie zum Beispiel in welcher Situation könne ich ‚stellen, stehen, hängen, liegen, legen‘ genutzt. (HABO, LTB-Eintrag 1: P. 2).

Anschließend (im LTB-Eintrag 2: P. 10) verweist sie erneut auf das Unterrichtsangebot, um den neuen Wortschatz in der simulierten „Situation“ zu nutzen:

Wir haben auch die Möbel erkennen lernen. Im Umzug Situation können wir die Wörter genutzt haben. (HABO, LTB-Eintrag 2: P. 10).

Bei der Darstellung der weiteren Unterschiede verknüpft HABO die Praxisorientierung mit dem Korrekturverhalten der Lehrperson, die die Lernenden während der Sprechaktivität in

Deutschland nicht ständig korrigiert. Sie begründet ihre positive Bewertung der Unterrichtsmethode in Deutschland durch die Zieldefinition der Kommunikation und des Sprechens statt des Übens der testfokussierten Materialien. Sprechen und verbale Kommunikation erwähnt sie als ihre wichtigsten Lernziele.

Umgang mit dem eigenen Lernen

Es ist bei HABO erkennbar, dass sie mit einem externalen Blick sowohl ihren eigenen Lernprozess als auch das Unterrichtsangebot beobachtet und sich mit der Frage auseinandersetzt, warum das für sie bzw. für das Lernen wichtig und sinnvoll sein kann. Z. B. im LTB-Eintrag 2, P. 7 weist sie auf die Auswirkung der kommunikativen Unterrichtsmethode auf die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen zum gegenseitigen Verstehen in der Kommunikation hin. Im P. 8 äußert sie die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsangebotes für die Lerngruppe, um sich mündlich ausdrücken zu können. Die Relevanz des situationsorientierten Lernens zur Benutzung der gelernten Inhalte erwähnt sie im P. 10. In diesem LTB-Eintrag ist ihre kommunikative Haltung an mehreren Punkten deutlich erkennbar: P. 8 bestätigt ihr Kommunikationsbewusstsein, indem sie die Handlungs- und Kommunikationsorientierung des Kurses für alle Lernenden wahrnimmt. Ein weiterer Hinweis auf ihr Verständnis der Relevanz kommunikativer Handlung im Kurs ist im P. 10 ersichtlich. HABO verdeutlicht ebenso ihr Bewusstsein gegenüber der Relevanz der „situationsmäßigen Sprachhandlung“.¹³⁶ Sie setzt sich mit zwei Aspekten des Lernens auseinander: was sie gelernt hat und was sie lernen möchte. In ihre Wahrnehmung bezieht sie ihren Lernstand sowie ihr Lernziel ein. Bereits am Anfang des Kurses (im LTB-Eintrag 1, Punkt 4) macht HABO im Anschluss ihres Hinweises auf den gut gelernten Wortschatz deutlich, dass sie eine intrinsische Lernmotivation zur Optimierung ihrer mündlichen Ausdruckskompetenzen einbringt:

Ich möchte viele [...] Mündlich Ausdruck in unser Unterrichten einnehmen. (HABO, LTB-Eintrag 1: P. 4).

In diesem LTB-Eintrag macht HABO den Eindruck, dass sie sich in der Ankommens-Phase in der Unterrichtsumgebung befindet.¹³⁷ Mit dem Konnektor „aber“ (HABO, LTB-Eintrag 1: P. 2) grenzt sich HABO von der im Punkt 1 erwähnten Situation der Müdigkeit in der Ankommens-Phase ab und schildert ihre Kompetenzen im P. 2. Sie gibt an, dass sie „viele neue Wörter und Ausdrücke gut gelernt [habe]“ (HABO, LTB-Eintrag 1: P. 2). Das „gute Lernen“ bezieht sie hier auf die situationsgemäße Anwendung der Verben „stellen, stehen, hängen, liegen und legen“.¹³⁸ Sie erwähnt als Vorteil der im Unterricht durchgeführten Spiele, dass sie nun gelernt habe, in welcher „Situation“ die o. g. Verben eingesetzt werden.

HABO weist eine bewusste Einstellung gegenüber ihren Lernwünschen bzw. -bedürfnissen auf, die sich in den nächsten LTB-Einträgen wiederfinden. Im LTB-Eintrag 2, P. 9 kommuniziert sie ihr Lernbedürfnis bzw. -problem „viele zu vergessen“. Daher

¹³⁶ Hier wurde im Unterricht eine Umzugssituation in einer kooperativen Unterrichtsaktivität simuliert, in der die Lernenden fortwährend ihren Partner oder ihre Partnerin im Gespräch getauscht haben.

¹³⁷ Die Lernende reiste aus ihrem Herkunftsland China nur einige Tage vor dem Kursbeginn in Deutschland an.

¹³⁸ Die o. g. Verben sind ein Bestandteil der Lektion 2 des unterrichteten Lehrwerks *Menschen A2.1*, die im Satzkontext entsprechend zu den lokalen Wechselpräpositionen Akkusativ- oder Dativergänzungen veranlassen.

nehme sie das Kursangebot zur Wiederholung grammatischer Inhalte wahr. Durch Beschreibung und Bewertung verfasst HABO LTB-Eintrag 3, in dem sie hauptsächlich ihre rezeptiven Sprachkompetenzen thematisiert: das Lernen neuen Wortschatzes sowie ihre Hörkompetenzen, die sich laut ihrer eigenen Einschätzung im Rezeptionstempo verbessert haben. Mit den Attributen „besser“ und „schneller“ weist sie einerseits auf die Qualität ihres Hörverstehens und andererseits auf das Rezeptionstempo beim Hören hin. Sie reflektiert, dass sie im Unterricht 80% der Äußerungen der Lehrperson verstanden habe. Hier ist eine affektive Wahrnehmung dieses Lernerfolges ersichtlich:

Meine Hörfähigkeit werdet besser und schneller. Zum Beispiel könne ich 80% Sätzen von Ihr verstehen. Das ist eine gute Information für mich. (HABO, LTB-Eintrag 3: P. 13)

Die Möglichkeit, in der Praxis die Entwicklung eigener sprachlichen Kompetenzen zu reflektieren, scheint auf HABO motivierend zu wirken. Es wird ebenso vermutet, dass HABO im Punkt 12 den „Unterrichtsrhythmus“ auch auf das Kommunikationstempo im Unterricht bezieht. Im LTB-Eintrag 8, am Folgetag des IÜuS-Zyklus 1, reflektiert HABO ihre aus ihrer Sicht fehlenden kognitiven Kompetenzen beim Abrufen des sogenannten mentalen Lexikons und des bereits erlernten Wortschatzes. Ihr zufolge bildet das Lernen des Wortschatzes ihre größte Herausforderung. Das „Vergessen“ bezieht sie im LTB-Eintrag 8 (P. 26) auf „Wörter“ als Satzeinheiten, da sie das Verstehens des Sinns von Sätzen vom Verstehen der Bedeutung der *einzelnen* Wörter (Satzeinheiten) abhängig sehe. Sie vergesse regelmäßig die Wörter, die sie bereits gelernt habe und aus diesem Grund könne sie den Sinn der Sätze nicht gut erfassen (vgl. HABO, LTB-Eintrag 8: P. 26). Das „Vergessen“ der bereits gelesenen Inhalte spricht HABO auch in den vergangenen LTB-Einträgen an: im LTB-Eintrag 2 (P. 9) hatte sie auf das Vergessen der Artikeldeklinaton hingewiesen und die Wiederholung dieser im Unterricht als „wichtig“ wahrgenommen. Im LTB-Eintrag 4 (P. 18) bemängelte sie ihre lückenhafte Erinnerung an Adjektivendungen. Hierbei erwähnte sie ihre Lernstrategie, das Schreiben als Instrument zur Übung vor der Sprechfähigkeit zu nutzen. Im LTB-Eintrag 5 (P. 20) äußert HABO ihre Überlegung zu einer Methode zum Memorieren der Adjektivendungen. In ihren Äußerungen findet sich eine abstrakte Verknüpfung zwischen der rezeptiven Herausforderung zum Verstehen des Satzkontextes und dem produktiven Einsatz der Sprachkenntnisse in einem „Praxis-Kontext“ (das Handlungsumfeld).

Die Relevanz der ,kontextbezogenen Sprachproduktion ist in HABOs Aussagen im LTB-Eintrag 12 (IÜuS-Zyklus 4: P. 35) erkennbar, in dem sie ihr Problem des Vergessens erlernten Wortschatzes auf den Anpassungsprozess dieser im Satz bezieht. Sie schildert im P. 35 einen Zustand, in dem sie bereits einen bestimmten Wortschatz erworben habe, bei dessen Anwendung in Satzform sie jedoch Schwierigkeiten empfinde. Im Hinblick auf die geäußerten Schwierigkeiten der funktionalen Anpassung ihres mentalen Lexikons im Satzkontext bewertet HABO im LTB-Eintrag 13 (IÜuS-Zyklus 5) die Auseinandersetzung mit dem Wortschatz in den Dialogen während der IÜuS als positiv:

Das ist ein[...] gute[r] Weg zu haben Wörter bedenket in Dialogen. (HABO, LTB-Eintrag 13: P. 39)

Es wird vermutet, dass HABO eine positive Strategie während der IÜuS gefunden hat, die ihr beim Einsatz der „Wörter“ in den gesprochenen Dialogen hilft. Am Folgetag des ersten IÜuS-Zyklus (im LTB-Eintrag 8: P. 28) thematisiert HABO ihr bewusstes „Denken“ und

ihre *Selbst-Korrektur* der Grammatik vor der Sprechfähigkeit („Vor mein Mund hat geöffnet sollte ich mein[e] Sätze nachdenken und habe viele grammatisch falsch korrigiert“). Im LTB-Eintrag 13 (P. 37–39) beschreibt HABO, dass ihr der Denk-Sprech-Prozess während der IÜUs-Dialoge leichter fällt:

Heute habe ich viele Spielen gespielt auch. I bin sehr fröhlich, dass mein[...] Deutsch mehr und mehr flüssig ist. Das ist ein[...] gute[r] Weg zu haben Wörter bedenket in Dialogen. (HABO, LTB-Eintrag 13: P. 37–39)

In den o. g. Punkten wird ebenso deutlich, dass HABO den Verbesserungsprozess ihrer Sprachkompetenzen mit sehr positiven Emotionen wahrnimmt. Daher kann vermutet werden, dass die IÜUs-Aktivitäten die Erkenntnis dieses Fortschrittes für HABO verstärkt haben. Das Problem des Memorierens bzw. Vergessens der Wörter spricht sie im Abschlussinterview (in Z. 7–11 sowie insbesondere Z. 48 und 50–51) erneut an. Sie verweist auf ihr Lernen und Verstehen während der IÜUs, indem sie vorgibt, diese gut verstanden, aber das Gelernte nach dem Kurs schnell wieder vergessen zu haben.

Bei der Beschreibung dieser Problematik ist die Selbstbestimmung in ihren Lernstrategien ersichtlich. Sie erkennt die Ursache dafür, warum sie während der IÜUs gelernte Inhalte nach dem Unterricht vergesse, indem sie auf den fehlenden Einsatz des Lehrwerkes während der IÜUs hinweist. Sie sieht die Lösung darin, vor dem Kurs für den jeweiligen Unterrichtstag zu lernen und vorbereitet in den Unterricht zu kommen. Obwohl sie im Abschlussinterview (Z. 27–31 und 40–42) für mehr Überraschungen bei den Aufgabenstellungen der IÜUs plädiert (Selbstwahrnehmung auf der Ebene des affektiven Selbstkonzeptes), ist auf der Ebene des akademischen Lern-Selbstkonzeptes ihr Lern-Bedarf, den Inhalt der IÜUs vor dem Unterricht zu erfahren, zu sehen.

In den Spielen sollen/[...] without the book we cannot know what will happen [...]. I think er if we want to learn better, we can do (unv.) books for the, for the course. Also, it is better. Wir haben nicht Zeit über, es ist zu müde everyday. Alles so activities in dem Vormittag, in dem Nachmittag, in der [...] abends [...] #00:06:17-8# (HABO, Abschlussinterview: Z. 56–59)

Ihre Selbstbestimmung und ihr Verantwortungsbewusstsein im Lernen kann in ihrer Begründung dafür erkannt werden, warum sie nicht vorbereitet in den Unterricht gekommen sei. Sie gibt vor, dass ihre Zeit und Kraft fehlen würden, um vor dem Unterricht zu lernen.

Lern-Selbstwahrnehmung der sprachlichen Entwicklung

HABOs Lern-Selbstwahrnehmung wird zum ersten Mal in ihrem LTB-Eintrag 2 (im P. 5) deutlich, als sie sich auf das Lernen bzw. ihren Lernfortschritt bezieht: „Heute fühle ich besser als gestern.“ Diese Wahrnehmung ist auf der affektiven Ebene einzuordnen. Besser gelernt zu haben, bezieht sie in diesem Punkt nicht auf die Lernkompetenzen (akademisches Selbstkonzept), sondern auf das Gefühl gelernt zu haben. Die emotionale Wahrnehmung des eigenen entdeckenden Lernens grammatischer Regeln ist im LTB-Eintrag 5 (P. 21) ersichtlich. HABO erwähnt in diesem Eintrag (P. 20) sowie im Eintrag 4 (P. 18) die Komplexitäten der Grammatikregeln und das Auswendiglernen dieser bzw. den Abruf der richtigen Grammatik beim Sprechen. Die Entdeckung der grammatischen Regeln (im P. 21) nimmt sie emotional wahr:

Es gibt eine Ordnung[,] dass die Subjektives mit -keit oder -ung sind auch [feminin]. Das ist sehr schön für mich. (HABO, LTB-Eintrag 5: P. 21)

Im LTB-Eintrag 12, IÜuS-Zyklus 4 (P. 36), äußert HABO ihre emotionale Wahrnehmung der Entwicklung ihrer Hörkompetenzen:

Und ich habe die Hörenübung auch und ich fröhlich zu erkennen[,] dass meinen Fähigkeiten haben die Einstieg. (HABO, LTB-Eintrag 12: P. 36)

Sie beschreibt die im Unterricht durchgeführten Hörübungen sowie ihre Freude über die Entfaltung ihrer sprachlichen Kompetenzen.¹³⁹ Die rezeptiven Hör- und Lesekompetenzen reflektiert HABO nur selten während des Kurses, sondern primär am Ende des Kurses bzw. im letzten Eintrag. Den Fokus im Lernprozess richtet sie eher auf produktive Kompetenzen und insbesondere auf die Sprechübung, das fließende Sprechen, den Einsatz und die Äußerung der Gedanken sowie das Verstehen anderer Lernender.

Im letzten LTB-Eintrag 15 gibt sie an, dass sie den Abschlusstest insgesamt als „nicht schwer“ wahrgenommen habe (Selbsteinschätzung). Trotzdem erwähnt sie die Komplikationen bei den Höraufgaben, in denen ihr das Gesprächstempo oft zu schnell gewesen sei. Anschließend bewertet HABO ihre Lesekompetenzen als „gut“. Die Herausforderung sehe sie hier beim „Merken der Verben“ und der Wiedergabe der Lesetexte. Diese Schwierigkeiten beim Memorieren der Inhalte (auch im LTB-Eintrag 5, P. 20 erwähnt) sowie ihren Wunsch, grammatische Regeln zu erschließen (auch im LTB-Eintrag 5, P. 21 erwähnt), spricht sie im LTB-Eintrag 15 (P. 49) erneut an.

In der Gesamtreflexion des Sommerkurses im Rahmen des Abschlussinterviews (Z. 6–11) bezieht sie ihre Wahrnehmung der Schwierigkeiten im Lernprozess auf das „Merken zu vieler Wörter“. Die Problematik des Memorierens neuen Wortschatzes wiederholt HABO in ihrem LTB an verschiedenen Stellen. Das „Leben in Deutschland“ bzw. im deutschsprachigen Umfeld, das ihrer Auffassung nach die Auseinandersetzung mit Wortschatz durch „Sehen“ und „Hören“ fördert, bewertet sie im Abschlussinterview im Vergleich zu den Spracherwerbsmöglichkeiten in ihrem Herkunftsland China als „besser“:

[E]s gibt nicht so [...] Wörter in die Bücher und, und der die Lektion ist so fast für mich/[...]es gibt zu viele Wörter und ich kann nicht merken alles so. Aber, aber in Deutsch/leben in Deutschland ist es besser für uns zu erkennen die Wörter bei sehen, auch hören. Das ist besser, ich glaube. (HABO, Abschlussinterview: Z. 8–11)

Vermutlich ist mit dem Attribut „besser“ ein Vergleich zwischen zwei Lernsituationen, einmal mit einem Bezug zum Zielsprachenumfeld und einmal ohne diesen gemeint. Ebenso schildert sie im Abschlussinterview (Z. 118–121) ihre Wahrnehmung bzw. Selbstbewertung über die Entwicklung ihrer Sprechkompetenzen während ihres Aufenthalts in Deutschland bzw. im Verlauf des Sommerkurses. HABOs Äußerungen lassen den Schluss zu, dass sie nach einem Monat Aufenthalt und Sprachenlernen in Deutschland beim Sprechen „mutiger“ geworden ist (affektives Lern-Selbstkonzept). Der Umfang der verbalen Kommunikation (Benutzen der Wörter) hat sich von einzelnen „Wörtern“ bis hin zu „Sätzen“ entwickelt (akademisches Lern-Selbstkonzept). Eine Kommunikationsproblematik sieht sie

¹³⁹ Wie im Theoriebereich im Kapitel drei beschrieben, steht die Leistungsmotivation im Zusammenhang mit dem akademischen Aspekt des Selbstkonzeptes.

in den kognitiven Kompetenzen des „Verstehen“. Die Relevanz der sprachlichen Produktivität bezieht sie (in Z. 103–105 und 107–108) auf die Einsatzbereiche der Kommunikationskompetenzen. In Z. 99–105 verweist sie auf den lehrmethodischen Umgang mit Sprechaktivitäten der Lernenden, mit der Fehlerkorrektur:

[...] in China die Sommerkurse also falls under grammatic, always and [...] they teach is how to deal with the (test stuff?) [...] we are all focussed on how to do the test. So, but in/ich aber lebe in Deutschland, wir lernen Deutsch zu, zu benutzt. And when, when I say words (unv.) that in China my teacher will also correct me. [...] ist nicht gut. Aber ich/ich glaube in Deutschland sie haben nicht meine Sätze in sprechen always corrected. This, because in German, Germany the spoken, spoken Deutsch is good for/is, is aimed to connection and not, not to do the test stuff [...]. #00:11:28-6# (HABO, Abschlussinterview: Z. 99–105)

Die sprachliche Produktivität auf schriftlicher Ebene sei nach HABO für ihr Studium relevant und auf verbaler Ebene für die Bewältigung des Alltagslebens in Deutschland.

Kooperativität der Lerntätigkeiten und die Lern-Selbstwahrnehmung

Bei HABO ist im Gegensatz zu JING und TAAH eine vermehrte Verwendung des Begriffs Lernen in individueller Ich-Formulierung ersichtlich. In ihren Überlegungen kann eine stark geprägte Lern-Selbstwahrnehmung erkannt werden (HABO, LTB-Eintrag 1: P. 2, LTB-Eintrag 4: P. 15–18). Die kooperationsbezogenen Wir-Formulierungen sind allerdings auch an einigen Stellen zu finden. Im LTB-Eintrag 5 (P. 20) gibt sie beispielsweise an, dass die Lerngruppe viele sprachliche Übungen ausgeführt habe (kooperatives Lernen). Eine deutlich kooperative Wir-Formulierung des Lernens ist im LTB-Eintrag 7 (IÜuS-Zyklus 1: P. 24) zu finden. Sie erwähnt bzgl. der IÜuS-Methode im Unterricht, dass die Lerngruppe an diesem Unterrichtstag viel gespielt und sich vergnügt habe. Im LTB-Eintrag 8, zum Folgetag des IÜuS-Zyklus 1, verweist HABO auf die Wirksamkeit des Aufenthalts in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Umfeld für die Lernenden und führt aus, dass sie dies als eine generelle Chance für Lernende zur Optimierung ihrer Deutschkenntnisse sehe (kollektive Wir-Formulierung):

Der Wortschatz ist mein Problem am riesigste. Regelmäßig vergesse ich die Wörter dass ich habe gelernt und könne ich die Sätze nicht verstehen. Im Deutschland gibt es eine gute Umwelt und wir können unser Deutsch benutzt haben. (HABO, LTB-Eintrag 8. P. 26–27)

Im LTB-Eintrag 12, zum IÜuS-Zyklus 4, werden die kooperativen Aspekte des Lernens erneut in kollektiver Wir-Formulierung erwähnt. Beim vierten IÜuS-Zyklus sei laut HABO in der Lerngruppe viel gespielt worden. Die Lerngruppe habe ihre sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen in simulierten Situationen geübt. Im LTB-Eintrag 14, IÜuS-Zyklus 6, bezieht HABO die „schönen“ Erfahrungen im Verlauf des Sommerkurses sowie die Erweiterung sprachlicher Kenntnisse auf die gesamte Lerngruppe. Als eine individuell sprachliche Entwicklung deutet sie an dieser Stelle auf ihre Verstehens-Kompetenz hin:

Jetzt könne ich verstehen vielen Wörter vo[n] meinen Mitschülern. (HABO, LTB-Eintrag 14: P. 44)

Diese Äußerung kann als wahrgenommener Lernfortschritt interpretiert werden, wenn er mit ihrer Aussage im LTB-Eintrag 7, P. 25, verglichen wird, in dem sie angedeutet hatte, den koreanischen Akzent der Mitschülerinnen nicht verstehen zu können. HABOs Angaben verdeutlichen, dass sie die emotionale und sprachliche Entwicklung der Lerngruppe

im Blick hat. Im LTB-Eintrag 1 (P. 3) beschreibt sie, dass die Lerngruppe (in Wir-Formulierung) aufgrund der fehlenden zweiten Pause aus ihrer Sicht müde sei. Ihre Achtsamkeit gegenüber der Lerngruppe und deren Lernverhalten, die sie z. B. auch im LTB-Eintrag 2: P. 6 und 7 verdeutlicht, unterstützt die Entwicklung ihrer Lernwahrnehmung auf der kooperativen Ebene:

Ich habe viele Gruppenarbeiten mit meiner Partnerin [...]. Wenn auch wir gesprochen nicht flüssig können, wir haben uns verstanden. (HABO, LTB-Eintrag 2: P. 7)

Im P. 7 ist nicht nur ihr individuelles Lernengagement erkennbar, im Unterricht – auch in der Partner*inArbeit – auf Deutsch zu sprechen, sondern auch ihr Bewusstsein über das Lernen in der Kooperation, das sie die Verständigung trotz der fehlenden Sprechkompetenzen erkennen lässt. Mit anderen Worten erkennt HABO auf Grundlage ihrer Lernerfahrung das fließende Sprechen für das gegenseitige Verstehen nicht als zwingende Voraussetzung. Ihr und ihrer Partnerin sei nach ihren eigenen Angaben die Kommunikation in der deutschen Sprache trotz der fehlenden Sprachkompetenzen zum „fließende[n] Sprechen“ (HABO, LTB-Eintrag 2: P. 7) gelungen. Die Lern-Selbstwahrnehmung in diesem Zusammenhang bezieht sie nicht darauf, *ob* oder *was* gelernt wird, sondern *wie* es gelernt wird.

HABOs LTB-Eintrag 7 (zum ersten IÜuS-Zyklus: P. 25) macht deutlich, dass sie sich während der Darstellungsaufgaben der IÜuS-Sequenz bemühen muss, um in der mehrsprachigen Lerngruppe ihre koreanischen Kommiliton*innen trotz phonetischer Abweichungen zu verstehen. HABO zeigt sich diesem Problem gegenüber *aufgeschlossen* und sieht die Lösung im Voranschreiten der „Zeit“:

Die einzig Frage habe ich ist dass der Akzent der Korean ist sehr schwierig zu verstehen. Aber kann nur die Zeit das Problem lösen. (HABO, LTB-Eintrag 7: P. 25)

Ihre Äußerung bzgl. der problemlösenden Funktion der „Zeit“ kann doppeldeutig verstanden werden: 1). Nach einiger Zeit könnte sich HABO an die Aussprache der koreanischen Lernenden gewöhnen. 2) Die Koreaner*innen in der Gruppe könnten nach einiger Zeit lernen, deutlicher und daher verständlicher zu sprechen. Da HABO dieses Thema durch eine implizite Fragestellung in Form eines Monologes anspricht, wäre die erste Interpretation näherliegend, sodass sie das Problem des Nicht-Verstehens und dessen Lösung auf sich selbst bezieht und nicht auf die äußere Ursache des koreanischen Akzentes.

In HABOs beschreibendem LTB-Eintrag 9 zum zweiten IÜuS-Zyklus (P. 29–30) ist – wie auch beim ersten Zyklus – ihre Aufmerksamkeit gegenüber der Lerngruppe bzw. die Relevanz ihrer Anwesenheit ersichtlich. Die IÜuS hätten HABOs zufolge trotz einiger abwesender Lernenden stattgefunden und HABO Spaß gemacht. Ihre Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüber der Lerngruppe ist erneut im LTB-Eintrag 14, zum IÜuS-Zyklus 6, ersichtlich. Sie reflektiert den vergangenen Monat in Deutschland und äußert, dass die Lerngruppe (kollektive Wir-Formulierung) viel Freude gehabt habe. Darüber hinaus hätten sie viele Wörter, Sätze und Redewendungen in Deutschland lernen können. HABO bewertet die Erfahrung in Deutschland für *alle* Lernenden als „schön“, da sie zusammen viel unternommen hätten (gemeinsames Unterhalten, Spielen und Kochen).

Selbstbestimmung im Lernprozess

In HABOs Umgang mit ihrem eigenen Lernen ist eine starke Selbstbestimmung bemerkbar. Die Merkmale des selbstbestimmten Lernens werden im Sinne einer individuellen Planung für die eigene Lernstrategie sowie eigene Lernmaßnahmen mit der Berücksichtigung des eigenen Lernfortschrittes sowie der eigenen Lernbedürfnisse ersichtlich. Hierzu kann auf den LTB-Eintrag 4 (P. 16) hingewiesen werden, in dem HABO zunächst *Selbstkritik* an ihrem Einsatz englischen Vokabulars bei ihrer Sprechaktivität im Unterricht äußert, und anschließend ihr Vorhaben zur Teilnahme an den Sprechübungen erläutert.

Heute habe ich meine Erzählung von Gestern erzählt. Aber das ist nicht so flüssig und ich habe viele [e]nglische Wörter benutzt. Sprechenübung würde ich am besten teilnehmen aber wenn ich stehe, ich könne viele Wörter von ihrem nicht verstehen. Das ist ein[...] Problem.
(HABO, LTB-Eintrag 4: P. 15, 16)

Die Erwähnung zur Benutzung des englischen Wortschatzes zeigt ihre Unzufriedenheit mit der eigenen Sprechkompetenz. Sie erläutert ihr Interesse, an den Sprechübungen teilzunehmen, weil sie (laut P. 17) davon überzeugt sei, ihre Kompetenzen dadurch entwickeln zu können (tätigkeitsorientiertes Interesse, integrierte Lernmotivation). Das Vorhaben für die Erweiterung ihrer Sprechkompetenzen im Deutschkurs hatte HABO bereits in ihrem LTB (LTB-Eintrag 1: P. 4 und LTB-Eintrag 4: P. 17) sowie im Eingangsinterview erläutert (siehe Kategorie: Lern-Selbstwahrnehmung der sprachlichen Entwicklung). HABOs persönliche Einstellung zum selbstbestimmten Lernen bezieht sich ebenso auf ihr Bewusstsein über lernunterstützende Tätigkeiten wie z. B. die Teilnahme an Sprechübungen, aber auch über die zu behebenden Probleme, wie z. B. das Verstehen des gesamten von der Lehrperson verwendeten Wortschatzes.

Wie in der Kategorie *Umgang mit dem eigenen Lernen* (Selbst-Kognition) beschrieben wurde, möchte HABO außer ihres Anspruchs, die eigenen Sprachkompetenzen zu optimieren, durch die Teilnahme an Sprechübungen die von ihr erwähnte Schwierigkeit im Bereich Grammatik (Erinnerung der richtigen Adjektivendungen) durch Schreibübungen beheben. Hierbei macht sie in ihrem LTB-Eintrag 4 (P. 18) ihre Zielsetzung beim Lernen deutlich:

Die Suffix vom Adjektiv ist nicht einfach zu erinnern. Ich möchte mehr Sätze zu schreiben aber würde alles, dass ich möcht spreche, vergessen. Fleißiger würde ich lernen!(HABO, LTB-Eintrag 4: P. 18)

Obwohl der Prozess des Sprechens und parallelen Denkens zum Abruf der sprachlichen Kenntnisse und ihre Umsetzung (LTB-Eintrag 4: P. 15–18) mit kognitiven Schwierigkeiten verbunden zu sein scheint, hat sie ihren Äußerungen zufolge den Anspruch „fließendes“ und grammatisch richtiges Deutsch zu sprechen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hat sie sich „ein fleißigeres Lernen“ zum Ziel gesetzt.

Auch im LTB-Eintrag 5 (P. 20–21) verweist sie erneut auf ihr autonomes Lernvorhaben und gibt an, aufgrund der Verständnisproblematik der Adjektivdeklinaton sowie zum Entdecken einer Lernmethode bzw. -strategie zum Auswendiglernen der Adjektivendungen fleißig üben zu wollen. Im Hinblick auf ihr selbstbestimmtes Lernen ist die Bedeutung der Emotionalität in ihrer Lern-Selbstwahrnehmung ersichtlich, denn sie schildert, dass sie sich über die Regelmäßigkeit der Sprache wie z. B. über das von ihr genannte Präfix zur Nominalisierung „-keit“ und „-ung“ sehr freue. Das deutet auf die emotionale Verbundenheit mit

dem für die Lernende relevanten Lernziel hin. Im LTB-Eintrag 6 (P. 23) erläutert sie ihre Wahrnehmung ihre Sprechkompetenz damit, dass sie während des Sprechens viele Fehler mache und diese korrigieren wolle. Aus ihrer Aussage kann nicht deutlich abgeleitet werden, ob sie den Wunsch äußert, ihre Sprechfehler selbst korrigieren zu können, oder ihr Lernbedürfnis bei Fehlern (bspw. von der Lehrperson) korrigiert zu werden. Was aber klar ersichtlich ist, sind ihre Intention und ihr Anspruch, möglichst fehlerfrei Deutsch zu sprechen.

Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren

Die deutsche Sprache, die sie zu dieser Zeit nicht verstehen konnte, habe sie zur Englischsprache ähnlich empfunden. Die Ähnlichkeit der beiden Sprachen, die sie als „amazing“ wahrgenommen habe, konnte ihr Interesse an der deutschen Sprache wecken (vgl. HABO, Einganginterview: Z. 54–57); Das Interesse, das nach der Definition von Krapp (2010) mit „positiven emotionalen Zuständen“ (Hasselhorn/Gold 2013: 105) verbunden ist. HABOs Lern-Selbstwahrnehmung in Bezug auf den Einsatz der englischen Sprache ist im LTB-Eintrag 4, P. 15 ersichtlich, indem sie auf ihren bewussten Umgang mit Code-Switching verweist. Nach ihrer Äußerung habe sie in ihrer Erzählung über ihre Tätigkeiten am Vortag nicht fließend sprechen können sowie viele englische Wörter benutzt. Diesen sprachlichen Wechsel betrachtet HABO selbstkritisch.

7.4.1 Zusammenfassung HABO

Die erste Begegnung mit der deutschen Sprache war für HABO mit positiven Emotionen verbunden. Sie brachte eine ausgeprägte intrinsische Lernmotivation sowie das Lerninteresse und den Wunsch zur sprachlichen Handlung bzw. dem sprachlichen Selbst-Ausdruck in der deutschen Sprache ein. Sie machte durch ihre Aussagen deutlich, dass sie in ihrem Lern-Selbstkonzept ein höheres Lern-Anspruchsniveau und klare Lernerwartung an die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen verfolgt. Dementsprechend dokumentierte sie eine prägnante Lern-Selbstbestimmung, kritische Lernhaltung gegenüber der eigenen sprachlichen Entwicklung sowie den Anspruch zur Selbstkorrektur der eigenen sprachlichen Fehler.

Ein bewusster und offener Umgang mit sowohl dem eigenen Lernen als auch mit den sprachlichen Kompetenzen war in ihrem Lern-Selbstkonzept ersichtlich. Sie setzte sich sachlich mit den Lernherausforderungen und -schwierigkeiten, jedoch auch mit den Chancen der IÜuS für ihre Lernentwicklung auseinander. Der Einfluss der IÜuS auf ihr Lern-Selbstkonzept konnte in verschiedenen Bereichen festgestellt werden. In ihrer Lernhaltung sticht die Relevanz der Handlungsorientierung und Anwendung des erworbenen Wissens besonders hervor. Im Rahmen des Unterrichtsangebots der IÜuS wurde außerdem ihre Lernsensibilisierung beim handlungsorientierten Lernen durch den Situationsbezug der sprachlichen Handlung verschärft. Die simulierten Situationen während der IÜuS sah sie als eine Möglichkeit, die Lerninhalte in den jeweiligen Situationen zu „benutzen“¹⁴⁰ und diese durch die sprachliche Pragmatik im deutschsprachigen Umfeld einfacher verinnerlichen zu können.

¹⁴⁰ Im Hinblick auf das *Angebot-Nutzungs-Modell* siehe Kapitel 5.3.2: Prinzipien des Forschungskonzeptes der Arbeit nach der didaktischen Entwicklungsforschung, Fußnote 90.

HABOs Lernbewusstsein ist zudem in ihrer Wahrnehmung zur Förderung des denkenden Sprechens während des Improvisierens sowie bei ihrer Lösungsorientierung im Falle von Lernstolpersteinen erkennbar. Sie erwähnt bspw. die Lernproblematik beim Memorieren und Abrufen des Wortschatzes nach dem ersten IÜuS-Zyklus. Hier wurde ihre bewusste Lernhaltung ersichtlich, da sie nach der Beschreibung der Problematik auf die Chance im deutschsprachigen Umfeld zu sein und die Sprache praktisch üben bzw. benutzen zu können, hinwies. Somit stärkte HABO selbst ihre Lernmotivation zur Teilnahme an der IÜuS, baute ihre Hemmungen und Unsicherheiten im Lernprozess ab und lenkte ihre Aufmerksamkeit in schwierigen Lernsituationen bewusst auf den Lernprofit. HABOs Aussagen können so interpretiert werden, dass die IÜuS sie bei der bewussten Wahrnehmung ihrer Lernbedürfnisse unterstützten. Ihre Formulierung, die Sprache zu üben, in Bezug auf die IÜuS kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass HABO die Sinnhaftigkeit des Einsatzes der IÜuS im Fremdsprachenunterricht zur Erweiterung der Sprechkompetenzen empfindet (akademisches Lern-Selbstkonzept).

HABOs affektive Lern-Selbstwahrnehmung wurde durch ihre emotionale Verbundenheit mit der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen sowie mit den ihr relevanten Lernzielen (bspw. Verstehen der grammatischen Regeln der deutschen Sprache) deutlich. Im Rahmen der IÜuS formulierte sie ihre affektiven Wahrnehmungen (in den IÜuS-Zyklen 1, 2 und 4) durch Begrifflichkeiten wie „Vergnügung, amazing, Spaß und Spiel“. Die Formulierungen zu kognitiv-akademischen Lernwahrnehmungen waren im Vergleich dazu noch umfangreicher. Die induktive Schlussfolgerung ist, dass sie in den ersten IÜuS-Zyklen deutlicher die herausfordernde Seite der IÜuS wahrnahm, wie z. B.:

- Herausforderungen beim Verstehen der anderen Lernenden (vgl. HABO, LTB-Eintrag 7, IÜuS-Zyklus 1, P. 25),
- Herausforderungen beim mündlichen Ausdruck (vgl. HABO, LTB-Eintrag 7, IÜuS-Zyklus 1, P. 24 und LTB-Eintrag 12, IÜuS-Zyklus 4, P. 35).

Im Verlauf der IÜuS-Zyklen bezogen sich HABOs kognitiv-akademische Lernwahrnehmungen eher auf die lernfördernden Aspekte der IÜuS:

- Potenziale der IÜuS zur Sprach- und Sprechübung (vgl. HABO, LTB-Eintrag 9, IÜuS-Zyklus 2, P. 31 und LTB-Eintrag 12, IÜuS-Zyklus 4, P. 34),
- müheloser Abruf der Wörter aus dem mentalen Lexikon im Gespräch sowie Förderung der Konzentration (vgl. HABO, LTB-Eintrag 14, IÜuS-Zyklus 4, P. 46),
- aktives *Denken* während der IÜuS-Aufgaben (vgl. HABO, LTB-Eintrag 13, IÜuS-Zyklus 5, P. 39 und LTB-Eintrag 14, IÜuS-Zyklus 6, P. 45),
- Handlung durch Simulation (vgl. HABO, LTB-Eintrag 14, IÜuS-Zyklus 6, P. 45).

Ebenso ihr Fokus der (metakognitiven) Lernwahrnehmung veränderte sich unter dem Einfluss der kooperativen Lernformen der IÜuS, indem sie während deren auch einen Blick auf das Lernverhalten der Lerngruppe hatte. Diese Änderung ließ sich so interpretieren, dass der kooperative Geist durch die gemeinsame Gestaltung im Rahmen der IÜuS geprägt wurde. Im letzten IÜuS-Zyklus bewertete HABO die „Simulationen“ (IÜuS) als überaus positiv, da die Lerngruppe während der IÜuS ihre Gedanken zum Ausdruck bringen konnte.

Zum Erwerb der neuen Wörter und dem Memorieren dieser empfand sie die erste Kurshälfte ohne IÜuS geeigneter. Es lag vermutlich daran, dass im Hinblick auf ihre starke Lern-Selbstbestimmung die individuelle Auseinandersetzung mit dem Wortschatz für sie

geeigneter war. Die zweite Kurshälfte mit IÜuS beurteilte sie hingegen nach lernaffektiven Gesichtspunkten als unterstützender.

7.5 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von XUBI

Im folgenden Unterkapitel werden die Daten von der vierten Lernenden des Sommerkurses XUBI (20 Jahre alt aus China stammend) untersucht. Sie verfasste, wie in der der Übersicht (Tabelle 24: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Sommerkurses) ersichtlich, 11 Einträge (von 15 möglichen). Fünf dieser Einträge beziehen sich auf diejenigen Unterrichtstage, die ohne den Einsatz der IÜuS stattfanden. Vier andere sind an den Tagen mit IÜuS verfasst worden und die weitere zwei an deren Folgetagen. Die folgende Übersicht stellt die inhaltlichen Kategorien der qualitativen Analyse (Lerntagebücher, Eingangsumfrage und Interviews) bei der Probandin PAGI dar:

Tab. 28: Kategorien der qualitativen Analyse – XUBI

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage, A-Interview
Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung	E-Interview, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen (Selbst-Kognition)	LTB, A-Interview
Kooperativität der Lerntätigkeiten und die Lern-Selbstwahrnehmung	LTB
Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess	A-Interview
Selbstbestimmung im Lernprozess	A-Interview
Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren	LTB

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

In XUBIs Eingangsumfrage wird ihre Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache deutlich. Das weiterführende Studium in Deutschland stellt ihre integrierte Lernmotivation dar (vgl. XUBI, Eingangsgespräch: Z. 25–27). Auf die Frage nach ihrer ersten Erfahrung mit der deutschen Sprache erwähnt XUBI ihr Interesse an der deutschen Fußballmannschaft (XUBI, Eingangsgespräch: Z. 45–46). Dieses Interesse habe sie nach ihren

Angaben neugierig gemacht, sich über die deutsche Nation intensiver zu informieren. Sie äußert ihr positives Bild über Deutschland, deren Nation sie als aktiv und fleißig bezeichnet (vgl. XUBI, Eingangsinterview: Z. 49–50). Dieses positive Bild und ihre Begeisterung verstärken ihre identifizierte Lernmotivation zum Lernen der deutschen Sprache. Darüber hinaus berichtet XUBI ebenso von deutschen Songs, beim Hören derer sie zum ersten Mal die deutsche Sprache gehört habe.

I've heard is very different from English and [...] I first time hear many words, that the/I don't know what's that (.). I, I thought [...] maybe it's interesting and [...] the, the song is [...] (..) very different from China and [...] English. #00:07:15-5# (XUBI, Eingangsinterview: Z. 77–79)

Ähnlich wie HABO und JING, die die sprachlichen Unterschiede als interessenanregend darstellen, weist auch XUBI im obenstehenden Zitat darauf hin, dass sie bei der Begegnung die deutsche Sprache mit ihrer ersten Fremdsprache Englisch sowie mit ihrer Muttersprache Chinesisch verglichen habe. Nach der Interessenforschung (siehe Kapitel 3.3: Lern-Selbstkonzept und Lernmotivation) wird das Interesse als eine innere individuelle Beziehung mit einem Gegenstand verstanden. Sobald diese Beziehung mit der Sprache hergestellt wird, steigt die Motivation, sich mit dem Gegenstand bzw. mit der Sprache auseinandersetzen zu wollen.

[...] the differences, [...] in Chinesisch [...] we have many [...] we don't have many words to (unv.) where they are. [...] we just say the very [...] (first time, three?). And [...] when I learned Germany [...] /when I learned German language, I noticed there are very grammar/grammar in Deutschland in, in Germany [...] in Göttingen I noticed that [...] many people don't have [...] accents, accents. But in China many people have strong accents. #00:08:34-1# (XUBI, Eingangsinterview: Z. 85–89)

Laut XUBIs Wahrnehmung zu den Unterschieden zwischen den Sprachstrukturen des Deutschen und Chinesischen gebe es in der Struktur der chinesischen Sprache erheblich weniger Einzelwörter wie im Deutschen. Nach dem (Kennen) Lernen der deutschen Sprache sei ihr aufgefallen, dass es im Deutschen „sehr viel Grammatik“ gebe. Die deutsche Sprache, die in Göttingen gesprochen wird, sei akzentfrei, im Gegenteil zu der in China gesprochenen deutschen Sprache, die nach ihrer Wahrnehmung mit starkem Akzent verbunden war.

In der Eingangsumfrage (Frage 8 der Umfrage) werden XUBIs Erwartungen an den Sommerkurs deutlich. An der ersten Stelle steht die Optimierung der Aussprache sowie der Grammatikkenntnisse (100%). Die Erweiterung der Sprech- und Lesekompetenzen werden von XUBI als weitere Lernerwartungen/-motivationen angegeben (75%). Die Kommunikation mit Muttersprachler*innen belegt mit 50% den dritten Platz und die Schreibaktivitäten seien für sie an letzter Stelle nur zu 25% relevant. Das Kennenlernen der deutschen Kultur, das Weiterstudium in Deutschland und die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse erwähnt XUBI in der Eingangsumfrage (Frage 9) als zentrale Motivation zum Lernen der deutschen Sprache. Zudem ist nach ihren Angaben in der Eingangsumfrage ihr Interesse an kulturellen Aktivitäten wie Theater-, Tanz- und Kulturabenden während des Sommerkurses deutlich ersichtlich.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

Das Lernen einer Fremd-/Zweitsprache durch Lese-, Sprech- und Kommunikationsaktivitäten gibt XUBI in der Eingangsumfrage (mit 100%) als für sie geeignet Lernkanäle an. An zweiter Stelle stehen für sie der Einsatz sozialer sowie konventioneller Medien. Der Besuch des Deutschkurses, Rollenspiele und das Selbststudium außerhalb des Kurses sind für XUBI zu 50% relevant. Nach den Lese- und Sprechaktivitäten, die für das Sprachlernen als am relevantesten einschätzt, folgt die Schreibtätigkeit mit 50% Relevanz als weiterer Lernkanal.

Außerdem schätzt sie (in Frage 5) das Lernen der sprachlichen Strukturen als den wichtigsten Aspekt beim Sprachlernen ein (100%). Ihr Fokus auf die Grammatik ist hier deutlich ersichtlich. Das Lernen dieser Strukturen durch die Schreibtätigkeit stuft sie mit 75% als relevant ein und durch die Leseaktivitäten mit 25%. Ebenso zu 25% stimmt sie der Aussage zu, dass das konzentrierte Zuhören bzw. das überwiegende Lernen im Unterricht und die gemeinsame Aufgabelösung mit der Lerngruppe weitere Aspekte ihres Lernverhaltens darstellen.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

XUBIs Herkunftssprache ist Chinesisch. Sie spreche ebenso Englisch¹⁴¹.

Ihre Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache schätzt sie wie in der nebenstehenden Grafik ein:

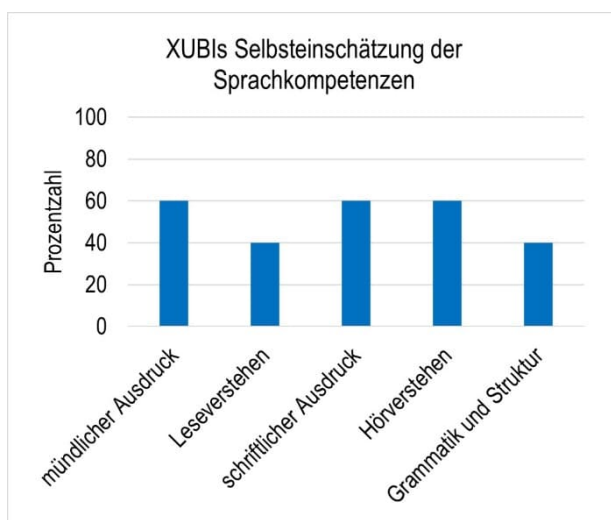


Abb. 17: XUBIs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

XUBI gibt in der Eingangsumfrage an, Vorerfahrungen in theatralischen Spielen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu haben, jedoch keine Erfahrungen mit pantomimischen Spielen.

¹⁴¹ Es wird vermutet, dass XUBI die Skalas zur Fragengruppe 3 „Sprachenkenntnisse“ der Eingangs-Umfrage verwechselt hat. Daher werden die Prozentzahlen zu ihrer Einschätzung der englischen sowie deutschen Sprachenkenntnisse in der o. g. Kategorie nicht erwähnt.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Laut ihren Angaben habe sie generell zu 50% Interesse am Theaterspielen. Sie stimmt jedoch zu 100% der Sinnhaftigkeit des Einsatzes der theatralischen Spiele im Fremd-/Zweitsprachenunterricht zu. Ihre Freude sowie ihr positives Gefühl während des theatralischen Spielens bestätigt sie zudem zu 100%. Sie würde sich nach ihren eigenen Angaben trauen und sei auch motiviert, sich an Theaterspielen zu beteiligen. Der Aussage, dass die theatralischen Spiele eine Basis für bessere Ideen zur fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation anbieten, stimmt XUBI zu 75% zu. Inwiefern die IÜuS aus ihrer Sicht im Deutschunterricht eingesetzt werden können, deutet sie im Abschlussinterview an:

Ja ich, ich denke, ich Think [...] ja alles ist gut, alles ist gut. [...] jeden Tag wir haben Emotion [...] (Lern, Tree, Tree?) Übung, ja [...] nur Lektion sechs, Lektion zwölf [...] Maybe gut, but, aber the whole Course [...] A eins und C eins Maybe is not good. #00:05:41-2# (XUBI, Abschlussinterview: Z. 67–69)

Laut XUBIs Äußerungen ist die Integration der IÜuS-Sequenzen in einem eingeschränkten Rahmen im Sprachkurs sinnvoll. Eine vollständige Kursgestaltung von der Grund- bis zur Oberstufe mit darstellenden Spielen könne sie sich nicht vorstellen. XUBI gibt bzgl. ihrer Emotionen während der IÜuS kurz an, dass sie sich während der IÜuS glücklich gefühlt habe (vgl. XUBI, Abschlussinterview: Z. 61).

Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen

Die Aspekte des Lern-Selbstkonzeptes von XUBI werden zuerst auf der kognitiven Ebene analysiert. Im ersten IÜuS-Zyklus (LTB-Eintrag 7) reflektiert sie mit der Bezeichnung „eine[r] Audio-Video-Lektion“ multimediale IÜuS. Ihre Verknüpfung des Videos mit den IÜuS erklärt sich durch die forschungsbezweckten Videoaufzeichnungen während der IÜuS-Sequenzen. Auf diese Bezeichnung greift XUBI im ersten IÜuS-Zyklus durchgängig zurück und behält diese bis zum 6. IÜuS-Zyklus in ihrem LTB bei. Aufgrund der eingesetzten IÜuS zum Thema *Sport* und *Emotionen*, die sie mit dem englischen Wort „game“ bezeichnet, bewertet sie in dem entsprechenden LTB-Eintrag den Unterricht als „besonders interessant“. Darüber hinaus thematisiert XUBI auch die Kompetenzen, die durch die IÜuS eingesetzt werden. Die Sprech- sowie Darstellungsaktivitäten schätzt sie als effektive Instrumente zum schnellen Memorieren unbekanntem Lernwortschatzes ein.

Wir haben eine Audio und Video Lektion. Für mich war heute besonders interessiert, weil game über Sport und Emotion spielen. Ich lerne besser, wenn ich mehr spreche und darstellen, deshalb ich neue Wörter wissen schnell. (XUBI, LTB-Eintrag 7: P. 15–16)

XUBIs Formulierung „wissen“ im obenstehenden Zitat lässt sich in diesem Kontext als „merken“ bzw. „memorieren“ verstehen. In ihren Äußerungen weist sie nicht nur auf die Multimedialität des IÜuS-Zyklus hin, sondern auch auf das multimodale Sprachlernen während der IÜuS durch die parallele Förderung der Ausdrucks- und gestalterischen Kompetenzen der Lernenden. Die multimediale Unterrichtssequenz erwähnt XUBI erneut im LTB-Eintrag 12 (zum IÜuS-Zyklus 4¹⁴²) und bewertet sie als positiv. Sie beschreibt auch die von den Lernenden ausgeführten (kollektive Wir-Formulierung) Sprachübungen (zum Unterrichtsthema *im Restaurant*) sowie die von ihnen dargestellten Rollen (Gast oder

¹⁴² Im IÜuS-Zyklus 2 und 3 war XUBI im Unterricht nicht anwesend.

Kellnerin/Kellner). Wie bereits im LTB-Eintrag 7 begründet XUBI das bessere Lernen durch mehr Sprechaktivität sowie Darstellung, indem sie Lernwortschatz schneller memorieren könne. Die von XUBI beschriebenen Ansätze der IÜuS können wie folgt visualisiert werden:

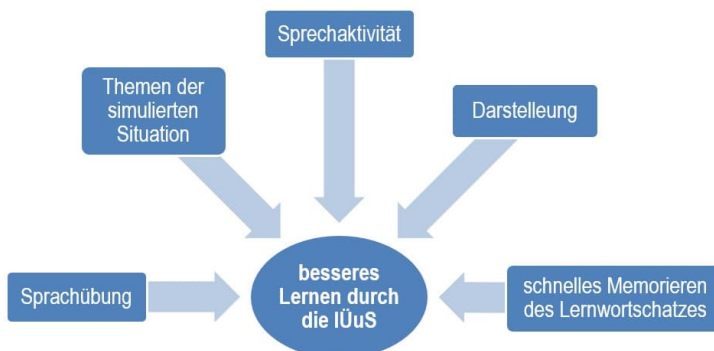


Abb. 18: Wirksamkeit der IÜuS nach XUBI

Die obenstehende Grafik zeigt XUBIs wahrgenommene Aspekte der IÜuS im LTB-Eintrag 12 (zum IÜuS-Zyklus 4). Sie ersetzt den auf die IÜuS bezogenen Begriff „game“ im LTB-Eintrag 7, P. 15 durch den Begriff „Sprache Übung“ im LTB-Eintrag 12, P. 22. Das Thema der simulierten Situation (im Restaurant), die Sprechaktivitäten dazu sowie die Darstellungen während der IÜuS werden von XUBI vermutlich als Instrumente für ihre Lernstrategien wahrgenommen. Diese haben das schnelle Memorieren des Lernwortschatzes zur Folge und tragen dadurch zu einem verbesserten Lernen bei. Nicht nur die individuellen Lernaspekte der IÜuS sind in XUBIs Formulierungen erkennbar. Auch die kooperativen Aspekte der IÜuS werden durch ihre Wir-Formulierungen der Unterrichtstätigkeiten wahrgenommen.

In der Beschreibung des letzten IÜuS-Zyklus bezieht sich XUBI auf die dargestellten Rollen in einer Dialogsequenz (P. 30) sowie die Präsentation der Wörter. XUBIs Formulierung des „[Z]eigen[s] d[er] Wörter“ verweist auf die pantomimischen Darstellungen der Lernenden während der IÜuS. Dieser Interaktionsprozess sei aus XUBIs Sicht wirksam, um „viele neue Wörter“ zu lernen. Der Fokus auf die Menge der neu gelernten Wörter wird im LTB-Eintrag 13 und 14 (IÜuS-Sequenz 5 und 6) deutlich. Sie hebt zwei Aspekte der Interaktion in den IÜuS hervor: das „Zeigen“ bzw. die Darstellung sowie das „Mutmaßen“ bzw. das Erraten der neuen Wörter.

Wir haben viele neue Wörter gelernt. Jede[...] Person zeigen die Wörter und anderes mutmaßen was ist das. (XUBI, LTB-Eintrag 14: P. 30)

Aufgrund dieser geäußerten Wahrnehmung kann die obenstehende Abbildung 18 (Wirksamkeit der IÜuS nach XUBI) wie folgt ergänzt werden:

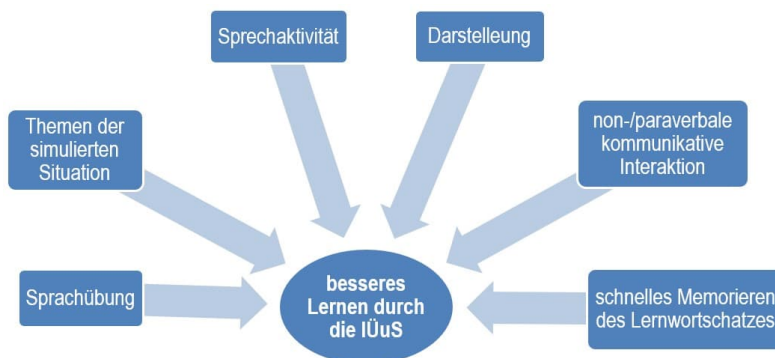


Abb. 19: Erweiterung der Wirksamkeit der IÜuS nach XUBI

Zur Gesamtbewertung der IÜuS vergleicht XUBI die beiden Kurshälften mit und ohne IÜuS und bezieht die Wirksamkeit der IÜuS insbesondere auf das Lernen neuer Wörter. Nach XUBI ermöglichen die IÜuS durch verschiedene Rollenübernahmen, in deren Rahmen sich mit dem Inhalt der Wörter und Sätze auseinandergesetzt wird, dass diese schneller gelernt werden können (vgl. XUBI, Abschlussinterview: Z. 33–34, 41, 45 und 47–48).

Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung

Bei der Schilderung ihrer Wahrnehmungen des Sommerkurses weist XUBI im Abschlussinterview auf ihre Erfahrungen mit Deutschkursen in China hin.

[I]n China wir haben zwei Lehrer, Lehrerin. Eine Chinesisch-Lehrerin für Grammatik und Tests und von Deutschlehrer wir/unsere Sprechübungen und [...] Spiele, [...]. Aber alles ist Chinesisch [...], in Class. In Class wir nicht sprechen über viele/wir nicht viele Sprechübungen/wir (unv.) [...] Chinesisch [...] sprechen [...] ins, in Class ja. #00:08:58-4# (XUBI, Abschlussinterview: Z. 100–103)

Die Kommunikation in der deutschen Sprache finde XUBI wichtig und dies sei ein Kritikpunkt an ihre Deutschkurse in China, in denen sie auf Chinesisch gesprochen und keine angemessenen Möglichkeiten zu Sprechübungen im Unterricht gehabt hätte. Laut XUBIs Hinweis hätten die Sprech- und Spielkurse in China nicht gut funktioniert, da die Lernatmosphäre für die direkte Auseinandersetzung mit der zu erwerbenden Sprache nicht entsprechend vorhanden war.

Im Vergleich zu den herkömmlichen Unterrichtsmethoden in China bewertet XUBI die vielen praktischen Übungen im Sommerkurs als positive Aspekte der Unterrichtsmethodik:

[W]e can practice many [...] (Übung und [...] Sprachübungen?). And the big differences between German [...] in German class and in my China German language class is that we, [...] war different countries to combine. So, we have to see the Deutsch, but in China we are all [...] maybe the Lehrerin oder Lehrer was [...] not so happy to see that.“ #00:11:15-5# (XUBI, Eingangsinterview: Z. 114–117)

Einen weiteren Unterschied sieht XUBI in der Mehrsprachigkeit der Lerngruppe, in der die deutsche Sprache die Kommunikationssprache darstellte. Die visuellen Sprachkompetenzen werden laut XUBI in solchen Lerngruppen besser gefördert (vielleicht ist das auch der Grund, weshalb sie die IÜuS als „Audio Video Lektion“ bezeichnet). Die monokulturellen

Lerngruppen der Deutschkurse in China schätzt sie als einen vermutlich hinderlichen Faktor für die Praxisorientierung ein. Sie äußert sich ebenso über die Lehrer*innenhaltung in chinesischen Lerngruppen. In dieser Aussage wird vermutet, dass das Lehrpersonal in China mit seiner starken Autorität den Lernenden weniger Aktivitätsraum im Unterricht zulässt. Zur Relevanz der Praxisorientierung im Unterricht lobt XUBI im Abschlussinterview die regelmäßigen narrativen Unterrichtsaufgaben zum täglichen Bericht über die Erlebnisse des vorherigen Tages (vgl. XUBI, Abschlussinterview: Z. 6–7). Die Relevanz und das Ermöglichen der Sprechübungen im Sommerkurs betont XUBI ebenso (in Z. 100–103 und 118–119). Schließlich bewertet sie es als Vorteil, dass sie in Deutschland nicht Chinesisch sprechen und dadurch besser die deutsche Sprache lernen könne.

Umgang mit dem eigenen Lernen

Für ein selbstbestimmtes Lernen ist die Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses eine wichtige Voraussetzung. Dies ist bei XUBI gleich im ersten LTB-Eintrag ersichtlich. Der Umgang mit neuen Wörtern wird in ihren Aussagen auf zwei Ebenen der Selbstwahrnehmungen deutlich: 1) Einerseits interessiert sie sich für den präsentierten neuen Wortschatz. Diese deutet auf ihre integrierte Lernmotivation hin. 2) Andererseits habe die Vielseitigkeit des Wortschatzes Lernschwierigkeiten zufolge, da sie Wörter miteinander verwechsle. Sie bringt diese Herausforderung in ihrem LTB-Eintrag emotional zum Ausdruck:

Aber viele neue Wörter müde mich ;-(Ich habe heute ‚stehe/stelle, liegen/legen, hängen/hängen‘ nicht gut gelernt, wie zum Beispiel ich mische die Wörter. (XUBI, LTB-Eintrag 1: P. 2)

Im LTB-Eintrag 5 bilden das Spielen von Dialogen, Redemittel und die Grammatik die von XUBI reflektierten Hauptschwerpunkte. Ihr zufolge ist das Lernen neuer Wörter und Ausdrücke mit Erfolg verbunden und das Lernen der Grammatik (Akkusativ- und Dativergänzungen im Satz) mit besonderen Herausforderungen (vgl. LTB-Eintrag 5: P. 10–11).

Außer der „neuen Wörter und Ausdrücke“ bilden die Sprechfertigkeiten XUBIs Hauptthemen im LTB. Eine ihrer positiven Bewertungen über den Unterricht gilt der Lehrmethode des Konkretisierens von Wortinhalten durch Beispiele. Ihrer Einschätzung nach kann die Intensität der Sprechfertigkeit zum schnelleren Sprachlernen beitragen. Dies lässt sich auch auf die IÜUs beziehen. Über die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen äußerte sie sich nicht.

Während des Sommerkurses empfindet XUBI die Zwischentests als belastenden Faktor. Ihre kritische Äußerung entschärft sie jedoch selbst, indem sie den Lerneffekt der Tests in den Vordergrund rückt:

[I]ch nur finde [...] Teste [...] ist ein bisschen viel. Aber [...] ich [...] verstanden [...] möchte alles gut gelernt hat [...]. #00:01:34-6# (XUBI, Abschlussinterview 17–18)

Hierzu sind sowohl die affektive Wahrnehmung der Tests als belastend, als auch die kognitive Wahrnehmung der Wirksamkeit dieser ersichtlich.

Kooperativität der Lerntätigkeiten und die Lern-Selbstwahrnehmung

Im LTB-Eintrag 2 verdeutlicht XUBI ihr Bewusstsein gegenüber der Relevanz der kooperativen Lernaktivitäten. XUBI zufolge würde die intensivere Sprechfähigkeit in Partner*in-Arbeit das bessere Lernen fördern:

Ich lerne besser, wenn ich mehr spreche mit mein[m] Partner. (XUBI, LTB-Eintrag 2: P. 5).

Weiterhin im LTB-Eintrag 3 ist ihr Bewusstsein gegenüber den kooperativen Unterrichtstätigkeiten erkennbar. Hier bewertet sie die kooperative Aufgabe zur Präsentation eines touristischen Angebotes als positiven Aspekt des Unterrichts. Diese Präsentationstätigkeit habe eine positive, ermutigende Auswirkung auf XUBI und mache den Unterricht aus ihrer Sicht „besonders interessant“. Bei ihrer Reflexion dieser Unterrichtsaktivität lassen sich die gemeinsame Gestaltung sowie die gleichzeitige (in Form einer Frage-Antwort stattgefundenen) Beteiligung der Lerngruppe im Unterrichtsprozess (in Wir-Formulierung im P. 7 und 8) in den Vordergrund rücken.

Im LTB-Eintrag 6 weist XUBI erneut auf die Vor- und Nachteile des kooperativen Lernens hin. Sie gibt an, dass sie aufgrund der Lernaktivitäten in Partner*in-Arbeit am Beispiel Präsentation der Nationalfeste der Heimatländer im Unterricht gut gelernt habe. Sie habe während dieser Aktivität das chinesische Nationalfest präsentiert. Aus diesem Grund bezieht sie die positiven Aspekte des kooperativen Lernens auf die Sprechfähigkeit. Im Gegenteil dazu bewertet sie die kooperativen Lernaktivitäten in Bezug auf das Grammatiklernen als problematisch. Während dieser Aktivitäten hätten die Lernenden auf die Grammatikfragen Antwort gegeben, die XUBI als verwirrend beurteilt.

Die kollektive Wir-Formulierung bzgl. des Grammatiklernens wird erneut im LTB-Eintrag 8 ersichtlich. XUBI weist auf die von der Lerngruppe gelernte grammatische Struktur zum Konjunktiv II der Modalverben sowie geschriebenen Adjektivübung hin. Nach ihren Angaben habe sie Schwierigkeiten bei der Adjektivdeklinations. Im LTB-Eintrag 11 (zum Folgetag des IÜS-Zyklus 3, in dem XUBI im Unterricht nicht anwesend war) bezieht XUBI die kollektive Wir-Formulierung des Lernens auf Wörter sowie die Grammatikübungen zur Adjektivdeklinations. Im Vergleich zu XUBIs LTB-Eintrag 5: P. 11 und LTB-Eintrag 6: P. 13 sowie LTB-Eintrag 8: P. 19 scheint im LTB-Eintrag 11 die Grammatik zur Adjektivdeklinations kein Problem mehr für XUBI zu sein. Die Wir-Formulierung zum kooperativen Lernen wird im LTB-Eintrag 13 zum IÜS-Zyklus 5 erneut erkennbar, als sie sich auf viele neue Wörter bezieht.

Relevanz der Einbindung von Emotionalität in den Lernprozess

Zur Relevanz der Einbindung von Emotionalität in den Lernprozess gibt XUBI im Abschlussinterview an, dass die Einbindung der Emotionen in den Lernprozess für das schnelle Lernen wirksam sei.

Important. Yeah, [...] I just say (.) [...] emotion [...] für mich gut [...] schnell lernen [...].
Right? Lernen schnell, [...] neue Wort, neue Satz, neue Grammar und sprechen über [...] ist
(wichtig?) ja. #00:06:54-4# (XUBI, Abschlussinterview: Z. 82–84)

Selbstbestimmung im Lernprozess

In der Reflexion der bisher besuchten Deutschkurse verdeutlicht XUBI im Eingangsginterview ihre Selbstbestimmung beim Lernen. Sie wolle die Sprache schneller lernen und das Unterrichtstempo in China sei ihrer Einschätzung nach langsam. Den Fokus der Lehrperson in China auf die Grammatikvermittlung kritisiert sie. Die kommunikative Lehrmethode in Deutschland bewertet sie im Eingangsginterview als besser. Das selbstbestimmte Lernen verdeutlicht XUBI durch ihr Vorhabens der privaten Weiterführung des Lernens der deutschen Sprache durch insbesondere Wort- und Sprechübungen mithilfe eines Tutors. Dies sei ihre eigene Lernstrategie, mit der sie Lernziele erreichen wolle (vgl. XUBI, Abschlussinterview: Z. 123–125).

Mehrsprachigkeit im eigenen Lernverfahren

Die Bezeichnung der IÜuS mit englischer Formulierung „game“ (Code-Switching) im ersten IÜuS-Zyklus deutet auf die spielerischen Aspekte der IÜuS hin, die für XUBI scheinbar im Vordergrund ihrer Wahrnehmung der IÜuS stehen (affektives Lern-Selbstkonzept, siehe P. 6). Ihr Hinweis auf die mehrsprachige Lerngruppe im Sommerkurs als einen Vorteil für die fremd-/zweitsprachliche Kommunikation im Unterricht verdeutlicht ihre positive Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im Sprachlernkontext (siehe Kategorie: Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung).

7.5.1 Zusammenfassung XUBI

Das Kennenlernen der deutschen Nation und Kultur sowie die wahrgenommenen sprachlichen Unterschiede zwischen dem Deutschen und ihrer Herkunftssprache Chinesisch stellte XUBIs erste Lernmotivation dar. Die deutsche Sprache schnell und kommunikativ zu lernen, bildete ihre Lernintention. Ihr Lernanspruch sowie selbstbestimmtes Lernen konnten in ihrem Vorhaben zur privaten Weiterführung des Lernens der deutschen Sprache insbesondere zu Sprechübungen nach dem Sommerkurs erkannt werden.

XUBI brachte Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Fremdsprachenunterricht ein und war von dem sinnvollen Einsatz der theatralischen Spiele im Fremd-/Zweitsprachenunterricht zu 75% überzeugt. Das Lernarrangement mit theatralischen Spielen empfand sie zwar als für die sprachliche Grundstufe geeignet, jedoch nicht für alle sprachlichen Stufen vorstellbar. Sie beteiligte sich nach ihren Angaben mit positiven Emotionen an den IÜuS. In ihrer Lernwahrnehmung während der IÜuS begründete XUBI ihr erfolgreiches Lernen durch die Sprechaktivitäten, Themenbezogenheit der simulierten Situationen, Darstellungen und non-/paraverbale kommunikative Interaktionen zur Auseinandersetzung mit dem neuen Lernwortschatz. Das Sprechen und Darstellen konnten von XUBI als zentral wahrgenommene Lerntätigkeiten im Rahmen der IÜuS genannt werden. Sie schätzte diese für das schnelle Memorieren des unbekanntes Lernwortschatzes und somit für das Lernen als förderlich ein.

Unter Berücksichtigung von XUBIs Bezeichnungen der IÜuS lässt sich feststellen, dass ihr Fokus sich von den spielerischen Aspekten der IÜuS im ersten IÜuS-Zyklus hin zu den sprachlichen bzw. sprechfördernden Aspekten im Zyklus 4 verschob. Im Hinblick auf das Lern-Selbstkonzept war ersichtlich, dass im ersten Umgang mit den IÜuS die affektiven Aspekte der Lernwahrnehmung im Vordergrund standen. Im Verlauf der IÜuS-Zyklen entwickelte sich diese Wahrnehmung auf sprachlich-kognitiver Ebene.

Im Rahmen der handlungsorientierten Sprechaktivitäten wurde XUBI der Vorteil der mehrsprachigen Lerngruppe bewusst, indem sie auf die Relevanz der Einheitlichkeit der Kommunikationssprache (Deutsch) im Unterricht hinwies. In der mehrsprachigen Lerngruppe bestand die Notwendigkeit, sich in einer gemeinsamen Sprache zu verständigen. Als Gegenbeispiel erwähnte sie die in ihrem Heimatland China besuchten Deutschkurse, in denen viel auf Chinesisch kommuniziert worden war.

Ihre Aussagen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen der Lerngruppe (Grammatik und Sprechen) ließen sich so verstehen, dass die fehlenden Kompetenzen der Kommiliton*innen bei der Grammatikübung XUBI verunsicherten, obwohl die Kommunikation in der deutschen Sprache während der Sprechaktivitäten unabhängig von den fehlenden Kompetenzen der anderen beteiligten Lernenden gelingen konnte.

8 Qualitative Analyse des Lern-Selbstkonzeptes – Herbstkurs

Die folgende Tabelle 29 bietet eine Übersicht der LTB-Einträge, die die Lernenden im gesamten Herbstkurs¹⁴³ geschrieben haben. Die Unterrichtstage sind mit drei verschiedenen Farben markiert: Die Lektionen 2–5 sowie 7–8, die sich durch zwei Farben *Rosa* und *Orange* unterscheiden, wurden mit dem Einsatz der IÜuS konzipiert. Die *rote* Farbe weist auf die Unterrichtstage hin, an denen direkt eine IÜuS-Sequenz eingesetzt wurde. Insgesamt sind die IÜuS-Sequenzen in sechs Zyklen im Kursverlauf eingesetzt. Da drei Lektionen (3, 7 und 8) auf zwei Tage aufgeteilt werden mussten und am zweiten Tag keine IÜuS mehr stattgefunden haben, sind die Folge-Unterrichtstage der IÜuS mit der Farbe *Orange* markiert. Die restlichen Lektionen (1, 6, 9–12), die mit der *gelben* Farbe markiert sind, gestalteten sich ohne den Einsatz der IÜuS. Das Kreuzzeichen (x) deutet auf die verfassten bzw. gelieferten LTB-Einträge von den jeweiligen Lernenden an den jeweiligen Unterrichtstagen hin und der Bindestrich (-) auf die fehlenden LTB-Einträge.

¹⁴³ Der zweite untersuchte Deutschkurs hat in der Zeit vom 19.09.2017 bis zum 13.10.2017 stattgefunden.

Tab. 29: Übersicht der LTB-Einträge vom Herbstkurs

LTB-Eintrag	Eingangs-LTB-Eintrag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Anzahl der LTB-Einträge zu den jeweiligen Lektionen ohne oder mit IÜuS	Gesamtzahl der LTB-Einträge von 14		
Lektion(en) im Lehrwerk	1	1	2	2-3	3	4	4-5	5-7	7	6	6, 8	8-9	9-10	10-11	11-12				
IÜuS-Zyklus			I	II		III	IV	V			VI								
U-Datum (Jahr 2017)	19.9.	20.9.	21.9.	22.9.	25.9.	26.9.	27.9.	28.9.	29.9.	2.10.	4.10.	6.10.	9.10.	10.10.	11.10.				
U-Tag (von 15)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Lernende: PAGI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	4+1	6	3	13+1
Lernende: MIRO	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5	6	3	14
Lernende: VALO	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	4	5	3	12
Lernende: MEUR	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	-	3	5	3	11

Lektionen ohne IÜuS
 Lektionen mit IÜuS
 Folgetag der Lektionen mit IÜuS

LTB IÜuS U-Tag Unterrichtstag
 Lerntagebuch Improvisationsübungen und -spiele x LTB-Eintrag eingereicht
 U-Datum Unterrichtsdatum - keinen LTB-Eintrag eingereicht

8.1 Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Herbstkurses

Orientiert an der Auswertungsmethode der vorliegenden Arbeit „Dichte Beschreibung“ (Geertz 1983) (siehe Kapitel 2.2: Über die Forschungs- und Analyse-methode) präsentiert die folgende Tabelle den thematischen Verlauf der LTB-Einträge der Lernenden des Herbstkurses (siehe das Erhebungsdesign der Forschungsarbeit im Kapitel 5.2).

Tab. 30: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Herbstkurses

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
Eingangs-LTB-Eintrag Lektion 1 U-Tag 1/15 (19.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> ihre Emotionen am ersten Tag bzgl. der neuen Lerngruppe Unterrichtsthema <i>Familie</i> und Reflexion der eigenen Emotionen bzgl. der eigenen Familie Wiederholung der grammatischen Inhalte aus dem vergangenen Sommerkurs Wahrnehmung des schnellen Sprechtempo der Lehrperson emotionale Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenzen Lernmotivation bzgl. der Schreib- und Sprechkompetenzen 			
LTB-Eintrag 1/14 Lektion 1 U-Tag 2/15 (20.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> Ihr eigenes Verstehen der Übungen Ihre individuelle Lernstrategien durch ihre eigene Definition von ihrem „Lerntyp“ eigene Lernbedürfnisse und ihre Erfüllung 	<ul style="list-style-type: none"> emotionale Wahrnehmung im Unterricht in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> die eigene allgemeine Haltung präsentierte Grammatik Redetempo der Lehrperson und MIROs Lernbedürfnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Ziel ihrer Reise nach Göttingen sowie der Teilnahme am Herbstkurs Ihre persönliche Einstellung im Unterricht Eigene Lernstrategie durch mehr lesen und schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> Einstiegs-Lerneinstellung/-motivation Schwierigkeiten mit dem Unterrichtstempo zu hohes Sprechtempo der Lehrperson, das zur Verwirrung führt Positive Auswirkung der Spiele

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
	<ul style="list-style-type: none"> Selbst-Lernmotivation und Einsatz der Hilfsmittel (Wortliste am Ende des Buches) 	<ul style="list-style-type: none"> Gruppenarbeit/das soziale Umfeld bzw. die Lerngruppe Sprechhandlung in Deutsch (P. 7) Selbstreflexion und die eigene Sprechkompetenzen Wahrnehmung des Unterrichts/der Unterrichtsmethode in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> aktivierende Übungen gegen MIROs Müdigkeit (P.1) viele praktische Übungen gegen ihre Langeweile (P.2) kollektiv durchgeführte Unterrichtsaktivitäten Wahrnehmung des grammatischen Themas sowie der eigenen grammatischen Vorkenntnisse die Unterrichtsaktivität bei der Präsentation der neuen Wörter gutes Lernen der neuen Wörter und Ausdrücke Übungen zum Satzbau/zur Satzstruktur Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> grammatische Vorkenntnisse Sprechkompetenzen und -niveau 	<ul style="list-style-type: none"> negative Bewertung der Methode aufgrund des fehlenden Verstehens der Wörter in Höraufgaben Einschätzung ihrer individuellen lexikalischen Kompetenzen positive Wahrnehmung der Gruppenarbeit. 	<ul style="list-style-type: none"> Gutes Lernen neuer Wörter und Ausdrücke Wahrnehmung der Wirksamkeit der Praxis im Unterricht Wahrnehmung des Unterrichtsthemas Gutes Lernen der Personalpronomen aufgrund der kollektiv durchgeführten Übungen Negative Wahrnehmung der Unterrichtsmethode aufgrund des hohen Tempos Positive Eingangseinstellung zur Partner*inarbeit bzw. positive Wahrnehmung der Partner*inarbeit Wahrnehmung der Relevanz der Partner*inarbeit aufgrund der angebotenen Möglichkeiten zum Sprechen sowie der Anwendung der neuen Inhalte/Strukturen Reflexion der eigenen Lernstrategie durch Schreiben und Sprechen
<p>LTB-Eintrag 2/14 Lektion 2 U-Tag 3/15 (21.09.2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lernumfeld Lernaktivitäten und deren Inhalt (Hinweis auf die Grammatik) Positive Wahrnehmung der gemeinsamen Lösung der Übungen im Nachmittagskurs Wahrnehmung der Wirksamkeit der IÜuS als Entspannung Komplexität der Übungen und Probleme bei ihrer individuellen Lösung 	<ul style="list-style-type: none"> einführende Erzähltätigkeit durch Lernende Unterrichtsthema Inhalt und Bestandteile der IÜuS (grammatischer Inhalt und themenbezogenes Vokabular sowie gezielte Sprechaktivität während der Spiele) Wahrnehmung der Methode Eigene Lernstrategie durch das Schreiben Einsatz des LTB zur Kommunikation mit der Lehrperson und die Wunschäußerung 	<ul style="list-style-type: none"> Erwähnung des inhaltlichen und grammatischen Themas der IÜuS positive Bewertung der Gruppenarbeit (IÜuS) Wunsch um das Aufschreiben der neuen Wörter im eigenen Vokabelheft Schwierigkeit des Lernens „aller“ Wörter Frustration aufgrund des fehlenden Verstehens der Übungen bzw. der Anweisung der Lehrkraft Motivation aufgrund der Wahrnehmung der Verbesserung ihrer individuellen Deutschkenntnisse durch das Verfassen der LTB-Einträge Wahrnehmung der Erweiterung der Grammatikkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Motivierte/positive Einstiegseinstellung aufgrund des Selbststudiums am vorherigen Tag positive Bewertung sowie emotionale Wahrnehmung der IÜuS sowie deren Begründung durch kooperative und als amüsant wahrgenommene Spiele Lernen neuer Wörter und Ausdrücke positive Wahrnehmung der Unterrichtsmethode und die Bewertung der Sozialformen Gruppen und Partner*inarbeit eigene Lernstrategie durch Grammatik-Lernen
<p>LTB-Eintrag 3/14 Lektionen 2-3 U-Tag 4/15 (22.09.2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> kooperativ durchgeführte Spiele (in Wir-Formulierung) sprachliche Probleme während der Spiele bzgl. des Sprechens Unterrichtsaktivität „erzählen“ 	<ul style="list-style-type: none"> (ritualisierte) Einführung in den Unterricht durch Erzähltätigkeit der Lernenden Beschreibung der eigenen Erzählung und die von ihr neu dazu gelernten Wörter Weitere Lernaktivitäten im Rahmen der Lektion 2 in kollektiver Wir-Formulierung 	<ul style="list-style-type: none"> Positive emotionale Einstiegseinstellung aufgrund der Visualisierung von Wörtern und Sätzen durch die Lehrperson an die Tafel und in der Folge gelungenes Verstehen Hinweis auf das neue Unterrichtsthema und die Grammatik 	<ul style="list-style-type: none"> Einstiegseinstellung (eingebrachte Müdigkeit) Bewertung und emotionale Wahrnehmung der IÜuS Hinweis auf „Pantomime“ als der bei ihr besonderes geprägte Aspekt der IÜuS

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
	<ul style="list-style-type: none"> die eigene Sprechkompetenz, Schwierigkeiten, Bedürfnisse und Emotionen bei der Sprechhandlung 	<ul style="list-style-type: none"> Grammatik zum Imperativ-Satzbau IÜuS-Thema zur Lektion 3 positive Reflexion des eigenen Lernens und die Begründung dazu eigene Lernstrategie durch das Schreiben der neuen Inhalte und autonomes Lernen/Lernengagement 	<ul style="list-style-type: none"> positive Wahrnehmung der Gruppenarbeit (IÜuS) den Wunsch um das Schreiben der neuen Wörter ins Heft während der Gruppenarbeit Motivation aufgrund des besser gelungenen Verstehens des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> Empfindung der Unterrichtsmethode als „lehrreich“ eigene Lernstrategien durch das Schreiben
LTB-Eintrag 4/14 Lektion 3 U-Tag 5/15 (25.09.2017)		<ul style="list-style-type: none"> Stand des Unterrichts in Bezug auf die Lektion 3 Erkennen der eingesetzten Rituallität durch die einführende narrative Tätigkeit zum Unterrichtsbeginn eigene Äußerung bei der narrativen Unterrichtstätigkeit sowie die neu dazu gelernten Wörter Vielseitige Übungen im Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> Arbeit mit dem Kursbuch und Üben der Wortbildung mit dem Arbeitsbuch Sprechen über die Lieblingsstadt Dialoge führen in der Partner*inarbeit Kollektives Lernen der Wortbildung durch Nominalisierung Eigene Einstellung im Unterricht und deren Begründung 	<ul style="list-style-type: none"> Negative Einstiegs-einstellung aufgrund der Müdigkeit und deren Auswirkung auf Lernen/Lernfähigkeit Kollektive Unterrichtstätigkeiten Lese- und Höraufgaben eigene Hörkompetenzen und Wiederholungsbedarf der Hörübungen Erkenntnis der fehlenden Schreibkompetenzen bei längeren Sätzen Lernplan der längeren Sätze mit Konjunktionen (Haupt- und Nebensatz) 	<ul style="list-style-type: none"> Positive Einstiegs-einstellung aufgrund der Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts positive Wahrnehmung des Unterrichtstages bzw. der Unterrichtsmethode aufgrund des gelernten Wortschatzes
LTB-Eintrag 5/14 Lektion 4 U-Tag 6/15 (26.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> Sprechfähigkeiten im Unterricht und damit verbundene Schwierigkeiten Einsatz der visuellen Elemente im Unterricht als Hilfeleistung für Sprechaktivität 	<ul style="list-style-type: none"> Erwähnung des Ausfalls der einführenden narrativen Lernfähigkeit Kooperative Lernaktivitäten im Unterricht (Grammatik, Prüfung, Dialog) Kooperativer Anfang der neuen Lektion durch die IÜuS individuelles Lernen der neuen Wörter und deren kooperative Übung durch die Pantomime Persönliche Motivation im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Kooperative Unterrichtstätigkeiten Beseitigung der Zweifel durch die kooperativ durchgeführten Übungen Gruppenspiele (IÜuS) zum Thema <i>Einkaufen</i> Individuelle neu gelernte Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> positive Einstiegs-einstellung aufgrund ihres Selbststudiums sowie Entspannung am vorherigen Tag Lernen neuer Wörter und Ausdrücke im Unterricht und ihre persönliche Lernstrategie zum Selbststudium positive Wahrnehmung der Unterrichtsmethode aufgrund MEURs Empfindungen dieser als „lehrreich“
LTB-Eintrag 6/14 Lektionen 4-5 U-Tag 7/15 (27.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> Auswirkung der Spiele auf Wahrnehmung des eigenen Sprechens/die Emotionsäußerung Die Wirksamkeit der Spiel-Methode bzw. Erkennen ihrer Sinnhaftigkeit Schwierigkeit beim Lernen der sprachlichen Elemente „Artikel“ sowie beim emotionalen Ausdruck Wirksamkeit des auf die Grammatik bezogenen Tafelbildes 	<ul style="list-style-type: none"> Ritualisierte Unterrichtseinführung durch die Erzählfähigkeiten der Lernenden und die eigenen Äußerungen dazu Kooperativ durchgeführte Übungen und Gedächtnisspiele zur Lektion 4 und die Erweiterung der lexikalischen Kompetenzen (Unterschied zwischen <i>so</i> und <i>zu</i>) pantomimische Übung der neuen Wörter zur Lektion 5 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung in die neue Lektion Erwähnung der grammatischen und inhaltlichen Thematik der neuen Lektion Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema <i>Reisen</i> und dessen Bezug auf das private Leben als langweilig bewertete Gruppenarbeit fehlendes Verstehen der Übung seitens der Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> positive Wahrnehmung des Unterrichts aufgrund des informativen Angebots Lernen neuer Wörter und Ausdrücke positive Wahrnehmung der Unterrichtsmethode aufgrund der intensiven Sprechmöglichkeiten Eigene Lernstrategie bzw. eigener Lernbedarf am Schreiben aufgrund des niedrigen Sprachniveaus

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
		<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der kooperativ durchgeführten Spiele • Unterrichtsreflexion 		
LTB-Eintrag 7/14 Lektionen 5-7 U-Tag 8/15 (28.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Einzel- und Gruppenarbeit • emotionale Wahrnehmung der eigenen ersten Rollenübernahme in der IÜuS-Sequenz • Vergleich der Situation im Kurs mit dem Schulleben • Herausforderung bei der langen Konzentration im Unterricht • emotionale Wahrnehmung der Entwicklung der eigenen kognitiven Kompetenzen zum sprachlichen Verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • kooperatives Sprechen über das Unterrichtsthema und Satzbildung mit bestimmten Redemitteln • Übungen zu der am gestrigen Tag eingeführten Lektion 5 • Reflexion des eigenen Lernens • Reflexion der IÜuS zur Lektion 7 in Bezug auf <ul style="list-style-type: none"> - das Thema der Lektion - die pantomimische Darstellung - improvisatorisches Gespräch im letzten IÜuS-Baustein • die positive Bewertung der Unterrichts-Methode und eigene Motivationswahrnehmung 		
LTB-Eintrag 8/14 Lektion 7 U-Tag 9/15 (29.09.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • unerfüllte Erwartung über den Einsatz der IÜuS • Unterrichtsaktivität nach dem Lehrbuch • Reflexion des eigenen Lernens sowie Lernprobleme • Herausforderungen bei den Hausaufgaben • Selbstmotivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritualisierte Erzählbarkeit und die von MIRO neu dazu gelernten Wörter • kooperative Übungen zur am gestrigen Tag eingeführten Lektion 7 <ul style="list-style-type: none"> - Diskussion über das Thema <i>Gesundheit</i> - Grammatik zum Konjunktiv II der Modalverben - Einbindung der erlernten Grammatik in die Sprechaktivität über Ratschläge zum Sport - Pantomime • Eigene positive Einstellung im Unterricht aufgrund der eigenen Aktivität im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Zwischentests und die Reflexion eigener Sprachkompetenzen • Kooperative Unterrichtstätigkeiten • Motivation aufgrund der Lernwahrnehmung und dadurch die positive Bewertung des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegseinstellung: Müdigkeit wegen des fehlenden Schlafs • emotionale Wahrnehmung der kollektiv durchgeführten Grammatikübungen • Lernen neuer Wörter und Ausdrücke • positive Wahrnehmung der Partner*inarbeit aufgrund des guten Lernens in kooperativer Tätigkeit • Lernstrategie durch Schreiben zum besseren Lernen
LTB-Eintrag 9/14 Lektion 6 U-Tag 10/15 (02.10.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • auffällige Übungen der Satzkombination in der letzten Zeit • Unterrichtsaktivitäten • Sprechkompetenzen und Schwierigkeiten bei eigener Meinungsäußerung • Wunsch und Wahrnehmung der Herausforderung beim Lernen der Komposita, eigene sprachliche Ausdruckskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • die ritualisierte Erzählbarkeit und die Erweiterung der Kenntnisse der Lerngruppe über die temporalen Präpositionen • gemeinsamer Anfang der neuen Lektion 6, kooperative Übungen und Sprechaktivitäten • Zwischentests zur Lektion 7/8 • Darstellung der eigenen Stimmung (müde vom Wochenende) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Unterrichtsaktivitäten positive Wahrnehmung dieser aufgrund des gelungenen Verstehens 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstiegseinstellung aufgrund des erholsamen Wochenendes • Positive Bewertung der kooperativen Aktivitäten im Unterricht • negative Wahrnehmung der Partner*inarbeit • Lernbedarf an sprachlicher Handlung
LTB-Eintrag 10/14 Lektionen 6-8 U-Tag 11/15 (04.10.2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Als interessant wahrgenommene Unterrichtsmethode mit den IÜuS • Innerliche Herausforderung zur Beteiligung an Sprechaktivitäten im Rahmen der IÜuS 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Lektion 8 durch Pantomime (IÜuS) • Thema und die Phasen der IÜuS • von MIRO gelernte neue Wörter • von der Lerngruppe geübtes Vokabular sowie gelernte Grammatik über den 	<ul style="list-style-type: none"> • kooperative Lernfähigkeit der Wörter zu Körperteilen • Schwierigkeiten beim „gleichzeitigen“ Verstehen „vieler neuer“ Wörter • IÜuS und emotionaler Ausdruck der Wahrnehmungen über die die fehlende Beteiligung der Lernenden im Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Unterrichtseinstieg aufgrund des Feiertag vom Vortag • positive Wahrnehmung des Unterrichtsthemas • Begründung des eigenen „sehr guten“ Lernens aufgrund der kooperativ durchgeführten Übungen

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit eigener Haltung bei den IÜuS • Reflexion der Inhalte der IÜuS • Motivierende Unterrichtsaktivität zu den Übungen des Haupt- und Nebensatzes • Reflexion eigenen Lernziels 	<p>Unterschied der Konnektoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • emotionale Einstellung und Wahrnehmungen von eigenem Verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Relevanz der Beteiligung der ganzen Gruppe an den IÜuS • Anstrengung bei der Konzentration zum Verstehen der Untertitel in einer deutschsprachigen Serie • Emotionale Wahrnehmung der Entwicklung von eigenen kognitiven Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gutes Lernen neuer Wörter und Ausdrücke
<p>LTB-Eintrag 11/14 Lektionen 8-9 U-Tag 12/15 (06.10.2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen der Anwendungsmöglichkeiten (der Konnektoren) • die Verwirrungs-beseitigung und die Motivationssteigerung • Bedürfnis nach autonomer Übung nach dem Verstehen des Prinzips • eigene Hörkompetenz sowie Sprechkompetenz im Verlauf des Kurses • eigenen Kompetenzen zur Anwendung der Grammatik • eigene Emotionen beim Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des eigenen sprachlichen Standes in Bezug auf die geschriebene Zwischentests • Übung der bereits gelernten Satzstrukturen zum Nebensatz-Bau • Auswirkung der Wahrnehmung der kognitiven Kompetenzen auf die Motivation • Einführung in die Lektion 9 und die von MIRO gelernten neuen Wörter dabei • Emotionale Wahrnehmung des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • kein gutes Lernen aufgrund der Müdigkeit und Trübheit der Lerngruppe • Reflexion des Tests und die Schlußfolgerung der Testergebnisse • positive Bewertung der Unterrichtsaktivität zur Grammatikinhalt aufgrund des gelungenen Verstehens • Wahrnehmung der kooperativen Unterrichtsaktivitäten zur Gruppendiskussion im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung des Unterrichts im Vergleich zum vorherigen Tag • Lernen neuer Wörter und Ausdrücke • Emotionale Wahrnehmung der Sprechfähigkeit im Unterricht
<p>LTB-Eintrag 12/14 Lektionen 9-10 U-Tag 13/15 (09.10.2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • positive Wahrnehmung der Partner*inarbeit sowie vielseitiger Unterrichtstätigkeiten • Reflexion eigener Hörkompetenz und Bedarf an weiteren individuellen Übungen • Akustische Störfaktor im Unterricht (aufgrund des Raumwechsels) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsaktivitäten: Konzentration des Unterrichts auf die Lektion 9 • kollektiv durchgeführte Übungen zur Grammatik (Adjektiv-Deklination) und dem Vokabular (zum Thema <i>Arbeit</i>) • kooperativ durchgeführte Spiele über Berufe • Einführung in die neue Lektion zum Thema <i>Essen</i> • Hausaufgaben der Lerngruppe für den nächsten Tag • persönliche Einstellungen im Unterricht bzgl. der Entwicklung der kognitiven Kompetenz (zum Thema Adjektivdeklinatation), • Selbstreflexion bzgl. des Herbstkurses 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der kollektiv durchgeführten Grammatikübungen auf emotionaler und kognitiver/rationaler Ebene • emotionale Wahrnehmung der Grammatikkenntnisse sowie kognitive Wahrnehmung deren Anwendung • emotionale Wahrnehmung der akustischen Unterrichtsbedingungen • Individuelles Lernen zwecks der anstehenden Tests • Reflexion und emotionale Wahrnehmung des eigenen Lernenfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstiegs-einstellung wegen des Unterrichtsthemas • positive Wahrnehmung des Unterrichtsthemas • gutes Lernen neuer Wörter und Ausdrücke • positive Wahrnehmung der Unterrichtsmethode zur Auseinandersetzung mit dem Thema <i>Arbeitsbedingungen</i>
<p>LTB-Eintrag 13/14 Lektionen 10-11 U-Tag 14/15 (10.10.2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Thema der Unterrichtsaktivität und sprachlicher Handlung • Reflexion des Zusammen-Lernens • Die Relevanz der Partner*inarbeit • Behobener akustischer Störfaktor sowie die Reflexion der Hörübungen und des eigenen Hörverstehens 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus der Unterrichtsaktivitäten auf die neue Lektion 10 • kooperativ durchgeführte Sprechübungen zur Lektion 10 • kooperatives Üben der neuen Wörter und Strukturen zum Thema <i>im Restaurant</i> durch Dialoge spielen • Entscheidung zur Anwendung des erlernten Vokabulars in der realen Lebenssituation <i>im Restaurant</i> und dadurch das Üben dieser 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr positiv wahrgenommene Auswirkung der kooperativen Lernfähigkeit auf ihren eigenen Lernfortschritt • Positive Wahrnehmung des Unterrichts aufgrund des alltagsbezogenen Themas <i>im Restaurant</i> • Performanz der gelernten sprachlichen Wörter und Ausdrücke im alltäglichen Leben • individuelles Lernen des sprachlichen Handelns in den Alltagssituationen 	

	PAGI	MIRO	VALO	MEUR
		<ul style="list-style-type: none"> • Zwischentests zur Lektion 7 und 8 • Bewertung der neu erworbenen Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Lernen (Ich-Formulierung) der Grammatik zur Konjunktion <i>classe</i> • Reflexion des von ihr geschriebenen Tests 	
LTB-Eintrag 14/14 Lektionen 11-12 U-Tag 15/15 (11.10.2017)		<ul style="list-style-type: none"> • Thema der neuen Lektion 12 <i>Essgewohnheiten</i> • Lernaktivitäten im Rahmen der neuen Lektion 12 • eigenes Lernen im lexikalischen Kontext (Wörter und Verben) • Lernaktivitäten im Rahmen der vergangenen Lektion 11 (Nebensatz bilden) • Erwähnung des Themas der Lektion 11 in Bezug auf die vermittelten Handlungssituationen • Zwischentest zu den Lektionen 9 und 10 • Emotionale Wahrnehmung des Gesamtkurses und Reflexion der eigenen Lernerwicklung 		

8.2 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von PAGI

Von PAGI, der indonesischen Lernenden (29 Jahre alt) des Herbstkurses, wurden 13 LTB-Einträge von 14 möglichen erhoben. Sechs dieser beziehen sich auf die Unterrichtstage mit dem Einsatz der IÜuS, drei auf deren Folgetage und vier an den Tagen ohne den Einsatz der IÜuS. Zudem hat PAGI – als die einzige Lernende im Kurs – einen ersten Eintrag zum ersten Unterrichtstag geschrieben.¹⁴⁴ Dieser wird als Eingangs-LTB-Eintrag bezeichnet und vermittelt aufschlussreiche Hintergrundinformationen über PAGIs Eingangseinstellung. Im Analyseverfahren der erhobenen Daten von PAGI können, orientiert an der Forschungsfrage und den Thesen, die folgenden Kategorien festgelegt werden:

Tab. 31: Kategorien der qualitativen Analyse – PAGI

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Die Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Lernprozessen	E-Interview
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage

¹⁴⁴ Die Lernenden des Herbstkurses waren aufgefordert, ab dem *zweiten* Kurstag ihre LTB-Einträge zu führen. Aus diesem Grund beginnt die eingesetzte Nummerierung der LTB-Einträge (siehe Tabelle 30: Gesamtübersicht des thematischen Verlaufs der LTB-Einträge des Herbstkurses) ebenso ab dem zweiten Kurstag.

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen	LTB
Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess	LTB, A-Interview
Selbstbestimmung und -wirksamkeit im Lernen	LTB
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernprozess	LTB
Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess	A-Interview
Mehrsprachigkeit im eigenen Lernprozess	E-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

Um die eingebrachte Lernmotivation der befragten Lernenden zu erkennen, werden sie im Einganginterview nach ihrem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache gefragt. PAGI beschreibt (Z. 14–24) die ersten Impulse durch die in der Mittelschule geäußerten deutschen Wörter ihres Englischlehrers erhalten zu haben. In der Oberschule hätte sie die Möglichkeit, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Zwei Jahre vor dem Interviewzeitpunkt habe sie mit dem Lernen der deutschen Sprache begonnen; allerdings nur mit dem Lernen der Grammatik und sprachlichen Struktur. Sie beabsichtige, in Deutschland weiter zu studieren. Im privaten Umfeld habe sie eine weitere Lernmotivation, da ihr Mann, der in Berlin studiert, sehr gut deutsch sprechen könne. Nach ihren eigenen Angaben im Einganginterview (Z. 102–105) sei sie beim Lernen der deutschen Sprache motiviert, da sie diese als nützlich für ihre Studienziele empfinde:

Yeah, maybe because I have [...] like target/not target, like [...] my objective to learn German, because I want to do [...] like also my PhD after this, and then also like I, I have plan, I have this plan to do my master degree in Germany. So, it's like I want to learn this language, because this is/this will be very [...] useful for me. There is like/may maybe that one makes me motivated, yeah. #00:11:14-1# (PAGI, Einganginterview: Z. 102–105)

Zudem äußert sie im Einganginterview (Z. 110), insgesamt positive affektive Wahrnehmungen in Lernsituationen zu haben. In Frage 8 der Eingangsumfrage werden die Erwartungen der Lernenden an den Herbstkurs abgefragt. PAGI verdeutlicht hier, dass die Erweiterung der Sprechkompetenzen, obwohl sie für sie eine hohe Bedeutung hat (75%), dennoch nicht die erste Priorität ist. An erster Stelle (100%) stehen eher die Förderung von Schreib-, Lesekompetenzen, Einsatz verschiedener Medien, Optimierung der Aussprache, Kommunikation mit Muttersprachler*innen und die Erweiterung der Grammatikkenntnisse. Die Relevanz der Sprechkompetenzen erläutert sie erneut in der Frage 9:

I want to be really good in speaking and understanding German, because I like learning new language and I want to do doctoral study either in Germany, Switzerland or Austria (German

speaking country). (PAGI, Eingangsumfrage: Frage 9)

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

In der Eingangsumfrage (Frage 4) bewertet PAGI die Notwendigkeit des Kursbesuchs zum Lernen einer Fremdsprache, des Selbststudiums außerhalb des Unterrichts, die Bedeutung der Schreibaktivitäten und des Einsatzes der konventionellen Medien (Fernsehen und Radio) sowie der sprachlichen Kommunikation mit einer 100%-iger Zustimmung. Das Lernen durch die Lernkanäle der Lese- und Sprechaktivität hat für sie anscheinend nur eine sekundäre Bedeutung, denn die Relevanz dieser beiden Aktivitäten schätzt sie auf 50%. Obwohl sie darauf besteht, durch den Kursbesuch die neue Sprache lernen zu müssen, deutet sie an, dass sie nicht die gesamten gewünschten Lerninhalte in den Lehrwerken finden könne. Die Frage nach dem Lernen durch den Einsatz der theatralischen Spiele oder Rollenspiele ließ sie in der Eingangsumfrage gänzlich unbeantwortet.

Das Notieren bzw. schriftliches Festhalten der gelernten Inhalte, die Höraufgaben und lese- sowie schreiborientierten Grammatikübungen und die Aufgabenlösung in der Gruppenarbeit bilden ihre Hauptlernstrategien, deren Relevanz sie dementsprechend mit 100% in Frage 5 zustimmt. Anschließend gibt sie mit 75% an, dass sie überwiegend im Unterricht lerne und die Höraufgaben ihr beim Lernen der Grammatik helfen würden. Der Aussage, dass sie stets vorbereitet in den Unterricht kommt und fokussiert im Unterricht zuhört, stimmt sie mit 50% zu.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

PAGIs Herkunftssprache ist Indonesisch. Sie beherrscht zudem laut der Umfrage die englische Sprache sehr gut. Ihre Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache zeigt die nebenstehende Grafik:

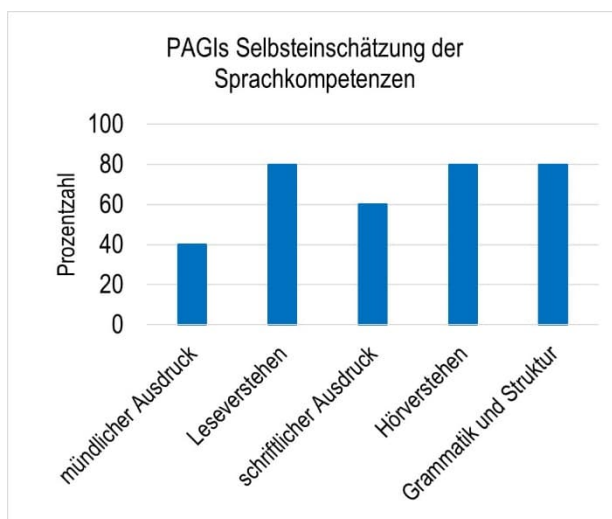


Abb. 20: PAGIs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Die Lern-Selbstwahrnehmungen in den bisherigen Lernprozessen

Zu ihrem ersten Eindruck über die deutsche Sprache gibt PAGI im Eingangsinterview (Z. 63–74) an, dass sie zu Beginn die Intonation der deutschen Laute als sehr unterschiedlich zu ihrer Herkunftssprache empfunden habe. Während des Lernens der deutschen Sprache

habe sie jedoch erkannt, dass die Intonation der deutschen Laute ähnlich die ihrer Nationalsprache in Indonesien sei. Das habe sie als positiv wahrgenommen. Seit dem Lernbeginn habe sie keine Probleme mit dem Lesen der deutschen Sprache gehabt.

Sounds, it sounds like very different. But when I, when I started learning it, like it think/like my first [...] impression that I get, when I learn German, I like it. [...] because (.) (unv.) is exactly like Indonesian (unv.) letters a, b, c, d. Like in English we say a, b, c, d and so on. And then/but in Indonesia we also say a, b, c, d. So, reading, like I have no problem with reading. I guess like it's just as easy as I read my own language, I mean the Bahasa Indonesia. Also, the yeah, the local languages. We just read [...] with pretty similar way, like well, when we read the German language and German text I mean. [...] yeah and also like [...] some of the letters/like we have it like in local languages. Yeah so, [...] it's not that complicated, when I start learning it. (PAGI, Eingangsinterview: Z. 63–70)

Ein weiteres distinktives Merkmal bezieht sie auf die Struktur der deutschen Sprache, die für sie problematisch gewesen sei. Eines dieser Probleme stellten die Artikel (Genus) der deutschen Sprache dar. Die Komplikationen mit der Struktur der deutschen Sprache beschreibt PAGI im Hinblick auf ihre Herkunfts-/Trägersprache, deren Struktur sie als „sehr einfach“ bezeichnet, weil sie keine Artikel und Genus enthalte.

Yeah just one, something like that. So, it's/everything is just very simple and I think it's just [...] pretty similar with my experience, with English, because I have to learn many things with the grammars. But somehow, I found German is/[...] learning German more structural, I mean systematic, then when I learn English. I don't know, like [...] I think I/because I learn English since primary school and then Deutsch only in two years. But I guess like my, my experience learning Deutsch, I mean it's faster to then I learn. #00:08:49-2# (PAGI, Eingangsinterview: Z. 76–81)

Zudem vergleicht sie ihren Lernprozess der deutschen Sprache mit dem der englischen Sprache. Bei der Reflexion beider Lernprozesse erkennt sie, dass sie eine Fremdsprache vorrangig durch das Lernen der Grammatik erworben habe. Trotz der Ähnlichkeiten der Lernstrategien der beiden Fremdsprachen nimmt sie das Lernen der deutschen Sprache als stärker strukturell und systematisch als das Englischlernen wahr. Ihre Differenzierung des Lernens der beiden Sprachen begründet sie mit ihrem Lernalter: die englische Sprache habe sie als Kind in der Grundschule gelernt und die deutsche Sprache als Erwachsene. Sie bewertet zudem anhand ihrer Lernerfahrung, bei der deutschen Sprache eine höhere Lernprogression gehabt zu haben, als bei der englischen Sprache.

Nach PAGI ist Deutsch eine hochgradig logische Sprache. Die sprachlichen Kombinationen sind nach ihren Aussagen sehr strukturiert. Es fällt PAGI schwer, ihre Empfindungen über die deutsche Sprache deutlicher zu beschreiben. Sie führt anschließend weiter aus, dass es trotz der Strukturiertheit der deutschen Sprache, die das Lernen für sie einfacher mache, viele grammatische Ausnahmen gebe, die für sie eine Herausforderung seien. Ihrer Wahrnehmung nach solle die deutsche Sprache so gelernt werden, wie sie ist und es sei nicht möglich, alle sprachstrukturellen Eigenheiten zu begründen.

[...] somehow, if I, if we take a look, like I mean the, the grammar in German [...] I don't know how to explain it. It's like [...] it's just very logic [...], not too much, [...] how to say it? So [...] yeah, it's just very logic, the combination and everything. It's just [...] what I don't like in German is like too many exceptions. It's like you have to/and, and if you ask why, it's just the way how German do it. So, it's like very ah like exception things. #00:09:46-5#

(PAGI, Eingangsginterview: Z. 85–89)

Die von PAGI erwähnte deutsche Sprachlogik bezieht sich vermutlich auf die kognitiven Kompetenzen, die für das Begreifen der inhaltsbezogenen Hintergründe der sprachlichen Formen nötig sind – beispielsweise die Auswirkung der transitiven und intransitiven Verben (stellen und stehen, legen und liegen) auf die kasusbezogene Funktion der lokalen Wechselpräpositionen (in, an, auf, hinter, ...). Sie betont anschließend die Relevanz des Grammatiklernens:

Yeah, it's very helpful, because you want/when you want to learn [...] this thing, like you have to learn this first and that's, that's like very systematic. I don't know, if maybe the teachers, that I have been having, teaching me erm/maybe the teachers are systematic or, or it's just the German, how the German already/I don't know. #00:10:21-1# (PAGI, Eingangsginterview: Z. 93–96)

PAGI bewertet das systematische Lernen der deutschen Sprache als sehr hilfreich, weil das Lernen bestimmter Sprachaspekte in der Lernanfangsphase dadurch besser möglich wäre. Sie sei in ihrer Wahrnehmung nicht sicher, ob dies ihre individuelle Empfindung wegen ihres Lernhintergrundes sei, oder ob diese Einschätzung an der Struktur der deutschen Sprache liege.

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

Nach PAGIs Angaben in der Eingangsumfrage (Frage 6) bringt sie keine Erfahrungen mit theatralischen Spielen in einem Fremdsprachenunterricht ein. Sie verweist jedoch auf ihre Erfahrungen mit pantomimischen Spielen im Fremdsprachenunterricht.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Über ihre Wahrnehmungen der theatralischen Spiele gibt PAGI in der Eingangsumfrage (Frage 6) deutlich (100%) an, dass sie den Einsatz der theatralischen Spiele im Fremdsprachenunterricht als sehr sinnvoll bewerte, aber nicht den Mut zur Teilnahme an den Spielen habe. Daher wäre sie zur Teilnahme an theatralischen Spielen im Fremdsprachenunterricht nur zu 50% motiviert und würde sich nicht so sehr wohl fühlen. Ein generelles Interesse am Theater- oder Pantomimenspiel lehnt sie ab, da ihr das Spielen ein Unbehagen bereiten würde. Ob die theatralischen Spiele bessere Kommunikationsideen ermöglichen, ist von PAGI nicht einschätzbar.

Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen

Wegen der kooperativ durchgeführten Unterrichtsaktivität wird der Unterricht von PAGI im LTB-Eintrag 2, zum ersten IÜuS-Zyklus, als positiv wahrgenommen. Laut PAGI seien die Übungen zum Satzbau mit den Fragewörtern „wo“ und „wohin“ sowie die Funktion der Beispielverben (der Lektion 2 *stellen, stehen, liegen, legen und hängen* bei der Anwendung der Wechselpräpositionen) in Akkusativ- und Dativ-Form kompliziert, die IÜuS würden jedoch zur „Entspannung“ der Lerngruppe beitragen. Im P. 9 deutet sie nicht nur die Wirksamkeit der IÜuS beim Verstehen der Grammatikthemen an, sondern auch bei der adäquaten Anwendung der Fragewörter im Handlungskontext. PAGIs Angaben können so interpretiert werden, dass während der IÜuS diese Handlungen integrativ geübt werden können. Durch die Anwendung der Wir-Formulierung hebt sie das kooperative Lernen hervor, das

sich in erster Linie auf die gemeinsame Lernaktivität und das gemeinsame Gestalten in der gesamten Lerngruppe bezieht.

PAGI reflektiert im LTB-Eintrag 5 ihre Empfindungen über die sprachliche Handlung in Bezug auf den IÜuS-Zyklus 3 und hebt die Schwierigkeiten des Sprechens in einer neuen Sprache hervor. Die von ihr aufgezählten täglich stattgefundenen Sprechaktivitäten im Unterricht lassen auf ihre bewusste Wahrnehmung und Beobachtung der Lernaktivitäten schließen. Die Formulierung „viele mehr“ weist auf die Vielfalt der Sprechaktivitäten hin. Die IÜuS-Aktivitäten scheinen PAGI mit Herausforderungen in der Sprachhandlung konfrontiert zu haben. Wie im LTB-Eintrag 3 (IÜuS-Zyklus 2) dokumentiert sie ebenso im LTB-Eintrag 4 und LTB-Eintrag 5 (IÜuS-Zyklus 3) ihre innere Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen:

Ich denke, eine neue Sprache sprechen ist schwierig. Wir sprechen sehr oft in unserem Deutschunterricht, und ich finde es schwierig, wie zum Beispiel Geschichten erzählen, eine Rolle spielen und vieles mehr. (PAGI, LTB-Eintrag 5: P. 16)

Ihre Aussagen lassen eine leichte Überforderung vermuten. Sie können ferner so interpretiert werden, dass sie sich auf der einen Seite mit den Herausforderungen des verbalen Ausdrucks in der deutschen Sprache konfrontiert sieht (P. 16) und auf der anderen Seite versucht, die Kontrolle über ihr Lernen beizubehalten (P. 17). Trotz dieser vermutlichen Überforderung findet sie ihren Weg im Umgang mit der eigenen Lernsituation und stellt die positiven Elemente im Unterricht dar, die sie beim Lernen der neuen Wörter unterstützen würden (wie z. B. das Mindmapping). Das Gefühl der Überforderung bzw. des innerlichen Tauziehens gleicht sie aus, indem sie auf das Tafelbild der neuen Wörter hinweist – dadurch wird ihr aktives *Lern-Selbstmanagement* deutlich.

Zum vierten Zyklus der IÜuS (LTB-Eintrag 6) thematisiert PAGI in reflektierender Beschreibung nicht nur, wie im LTB-Eintrag 3 und 4 erwähnt, die Sprechhandlung als eine Herausforderung bzw. Überforderung, sondern auch ihre emotionale Wahrnehmung über den Fortschritt ihrer Sprechkompetenz dahingehend:

Heute habe Ich das Thema gut gelernt. Ich kann in den Spielen mutiger sprechen. Am Anfang hat mir die Methode nicht so gut gefallen. Aber jetzt denke ich, es ist sehr wichtig. (PAGI, LTB-Eintrag 6: P. 18)

Bei dieser Reflexion wirft sie einen Blick auf die vergangenen Unterrichtstage mit IÜuS-Zyklen, deren Sinnhaftigkeit und Relevanz sie erst jetzt erkenne. Die sprechorientierte überfordernde Lehrmethode schien für sie bisher mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden. Diese haben jedoch vermutlich im Verlauf der IÜuS-Zyklen langsam nachgelassen und dafür ist ihre psychische Erleichterung erwartungsgemäß gestiegen. Ihre LTB-Dokumentation führt zu der Annahme, dass sich ihre individuellen Erkenntnisse über die Sinnhaftigkeit der IÜuS durch praxisbezogene Erprobungen und eigene Lernerfahrungen sowie die Reflexion der eigenen Fähigkeiten entwickelt haben, sodass sie im IÜuS-Zyklus 4 eine neue Handlungshaltung annimmt (LTB-Eintrag 6: P. 18: „Am Anfang hat mir die Methode nicht so gut gefallen. Aber jetzt denke ich, es ist sehr wichtig.“). Zu Beginn des Kurses war ihre Einstellung gegenüber sich selbst, dass sie beim Sprechen viele Fehler mache und Angst vor dem Sprechen habe (LTB-Eintrag 3: P. 14: „Ich habe immer Angst falsch zu sprechen.“). Die Angst vor Fehlern artikuliert sie nicht nur in Bezug auf das Sprechen, sondern auch auf die Schreibaufgaben (Eingangs-LTB-Eintrag: P. 5: „Aber ich hatte ein bisschen Angst vor den Aufgaben, denn wir müssen so jeden Tag nach dem Unterricht

schreiben. Ich bin schlecht, wenn ich schreibe.“). Wie sie im IÜuS-Zyklus 2 (im LTB-Eintrag 3) schildert, ist ihr Lernziel, die deutsche Sprache gut sprechen zu können. Ihre integrierte Lernmotivation führt sie dazu, mehr üben zu wollen (vgl. PAGI, LTB-Eintrag 3: P. 15). Trotz der geäußerten Angst-Hemmungen hat sie im IÜuS-Zyklus 5 (PAGI, LTB-Eintrag 7: P. 22) zum ersten Mal freiwillig während der IÜuS eine Rolle übernommen. Ihre Motivation zur freiwilligen Beteiligung an den Improvisationsspielen (in der dritten Phase der IÜuS-Sequenz) macht PAGI im LTB-Eintrag 7, dem IÜuS-Zyklus 5 deutlich, nachdem sie im vergangenen IÜuS-Zyklus 4 (LTB-Eintrag 6: P. 18) ihre Erkenntnis über die Sinnhaftigkeit der IÜuS sowie ihren Mut zur Teilnahme an diesen reflektiert hat. Somit konnte sie sich gegenüber den IÜuS neu orientieren und trotz der Unsicherheiten und psychischen Hürden ermutigen, an den IÜuS-Sequenzen teilzunehmen. Die improvisatorische *Handlung* hat sie nach ihren eigenen Angaben zum Lernfortschritt sowie zur Motivationssteigerung geführt:

Ich denke, heute ist das erste Mal, dass ich eine Rolle im Spiel nehme. Ich habe nur kurze Sätze benutzt, aber es hat mir sehr gut gelernt und mehr motiviert. (PAGI, LTB-Eintrag 7: P. 22)

Dieser Erfolg bildet eine motivationale Grundlage dafür, ihre Handlungsängste überwinden zu wollen. In der Eingangsumfrage (Frage 10¹⁴⁵) wünschte sie sich noch mehr Spiele im Unterricht. Sie gibt zu, dass die IÜuS ihr im Kursverlauf „immer mehr“ gefallen würden. Trotz der Wahrnehmung ihres lernpsychischen und sprachhandlungsbezogenen Fortschritts verweist sie im LTB-Eintrag 7 auf ihren anhaltenden Optimierungsanspruch ihrer Ausdruckskompetenzen. Sie beschreibt im P. 22, dass sie „nur“ kurze Sätze gebildet und ausgesprochen habe. Diese Formulierung könnte entweder auf ihre innerliche Unzufriedenheit mit ihrem eigenen Einsatz in den IÜuS-Sequenzen hindeuten, oder auf den Schwierigkeitsgrad der IÜuS-Sequenzen, für die ihre Sprechkompetenzen aus ihrer Sicht nicht ausreichen. Trotzdem habe sie durch die Sprachhandlung in den IÜuS „sehr gut gelernt“.

Im nächsten Punkt (P. 23) spricht PAGI einen weiteren relevanten Aspekt des Spielens an: „Konzentration“. Sie vergleicht die Handlungssituation im Unterricht mit dem Schulleben und empfindet diese beiden Kontexte als ähnlich zueinander. Sie habe das Gefühl, erneut in das Schulleben eingestiegen zu sein, in dem eine intensive Konzentration gefordert werde.¹⁴⁶ Dies bewertet sie als herausfordernd. Diese Wahrnehmung weckt ihre spezifische Lern-Selbsterwartung, im Unterricht konzentrierter und fokussierter zu sein.

Die Bedeutung der IÜuS bzw. der gemeinsamen Spielgestaltung für PAGI wird am Folgetag des IÜuS-Zyklus 5, im LTB-Eintrag 8 deutlich, an dem sie sich nach dem Grund der widererwartend nicht stattgefundenen IÜuS fragt. Im LTB-Eintrag 9 weist PAGI erneut darauf hin, dass die Lerngruppe an diesem Unterrichtstag keine Spiele gehabt hätte. Zum zweiten Mal im Unterricht fehlen ihr die IÜuS, sodass sie unmittelbar in ihrem LTB-Eintrag 9 darauf hinweist. So beziehen sich ihre Lernerwartungen nicht nur auf ihr Selbst (Selbstwirksamkeitserwartung) – wie es oben beschrieben wurde –, sondern auch auf das Unterrichtsangebot (kollektive Selbstwirksamkeit). Sie beobachtet den Unterricht sowie die (Gesamt-)Unterrichtsmethode bewusst und reflektiert ebenso die Realisierbarkeit ihrer

¹⁴⁵ Nach ihrer Datierung der Umfrage füllte PAGI diese am 29.09.2017 aus. Da die IÜuS im Herbstkurs in der ersten Kurshälfte eingesetzt wurden, hatte sie zum Zeitpunkt der Umfrage bereits fünf IÜuS-Zyklen erlebt.

¹⁴⁶ PAGI gab an, im Rahmen des Freizeitprogramms des Herbstkurses an einem Filmabend teilgenommen zu haben.

Erwartung. Ihr Lern-Selbstmanagement ist in diesem Fall deutlich erkennbar: Trotz der fehlenden Spiele nehme sie im Unterricht motiviert an den anderen Unterrichtsaktivitäten (Partner*inarbeit, Übungen zur sprachlichen Struktur) Sequenzen teil.

Nach zwei Unterrichtstagen ohne IÜuS erlebt PAGI im sechsten IÜuS-Zyklus (LTB-Eintrag 10) erneut die IÜuS-Lehrmethode. Sie bewertet den Unterricht als „besonders interessant“ (PAGI, LTB-Eintrag 10: P. 32). Den Grund bezieht sie darauf, dass die Gruppe im Unterricht „andere Spiele“ gemacht habe. Bzgl. der IÜuS reflektiert sie ihre Unsicherheit bei der Rollenübernahme in der dritten Phase der IÜuS-Sequenz, da sie sehr lange gezögert habe, freiwillig ins Improvisationsspiel einzutreten.¹⁴⁷ Sie habe sich nicht getraut, freiwillig und nach eigener Initiative nach vorne zu kommen und das Spiel weiter zu gestalten. Nachdem sie ihr zufolge es „endlich geschafft ha[t]“, die innerlichen Hürden und Hemmungen zu überwinden und eine Rolle zu übernehmen, empfindet sie diese Aktion bzw. die sprachliche Handlung als „super einfach“ (P. 33). Sie weist hierzu ihr parallellaufendes affektives und akademisches Lernbewusstsein auf, indem sie durch eine reflektierende Lern-Selbstwahrnehmung ihr Selbst und auch ihre persönliche Entwicklung beobachtet und analysiert. Sie schildert, Berührungsängste gehabt zu haben, deren Grund und Ursprung ihr nicht klar seien.

Im Abschlussinterview, Z. 8–16, spricht PAGI die folgenden Aspekte bzgl. der Wirksamkeit der IÜuS an:

[Es war] positive, because we [...], we have [...] many activities in the class and then [...] I think I also agree with [...] because [...] actually the most of, most of us, the problem is speaking. And then the activity here [...] it allows us to [...] speak more. Like not too much care about the grammars and then what to say. Just how to [...] express, how to [...] say something, everything in Deutsch. And then, also when we are doing [...] the group Arbeit, like sometimes it is really hard to explain everything in Deutsch. But like, when we keep trying and then [...] at the end somehow, we can already speak a little bit [...]. (PAGI, Abschlussinterview: Z. 8–14)

Die Handlungsaktivitäten im Herbstkurs, insbesondere im Rahmen der IÜuS, ermöglichen laut PAGI das umfangreichere Sprechen, welches ihrer Meinung nach das Problem vieler Studierenden in der Lerngruppe sei. Der Fokus beim improvisatorischen Sprechen während der IÜuS liege ihr zufolge nicht in erster Linie auf der Grammatik, bzw. auf der Aussprache. Wichtig sei es, dabei zu lernen, zu versuchen sich auszudrücken und auf Deutsch zu artikulieren. Im Zusammenhang der Sprechaufgaben der IÜuS (in der ersten und zweiten IÜuS-Phase) bewertet PAGI die verbale Wortbeschreibung in der deutschen Sprache als sehr herausfordernd. Trotz dieser Herausforderung habe die Lerngruppe die Aufgabe ausprobiert und „endlich geschafft“, sich in Deutsch zu artikulieren.

Auf die Frage nach der Wirksamkeit der IÜuS schildert PAGI einige Aspekte in Bezug auf die Improvisationsspiele. Sie verweist zuerst auf den Zeitfaktor. Da sie in der Lernkultur in Indonesien keine umfangreichen interaktiven Lernaktivitäten erlebt habe, würde sie eine längere Zeit benötigen, um sich umzustellen, sich zu ermutigen, vor die Gruppe zu treten und in die (freiwilligen) Improvisationsspiele einzusteigen. Den Eintritt in die Improvisationsspiele beschreibt PAGI als herausfordernd. Diese Herausforderung bezieht sie ebenso

¹⁴⁷ Das Spielen in der dritten Phase der IÜuS-Sequenzen wurde zur Förderung des improvisatorischen Sprechens und Handelns und auf freiwilliger Basis gestaltet. Eine Spielregel hierzu war, mit dem Klatschen zu signalisieren, ins laufende Spiel eintreten zu wollen.

auf ihre individuelle Lerngewohnheit. Ihre Lernstrategie beruhe schwerpunktmäßig auf dem Lesen und Memorieren. Während der Spiele habe sie aber auch Situationen erlebt, in denen sie die Wörter durch den Ausdruck und das Spielen gelernt habe. Die IÜuS nimmt sie generell auf affektiver Ebene als sehr interessant wahr und auf der akademischen Ebene als nützlich für das Memorieren neuen Wortschatzes. In ihrer Lern-Selbstreflexion empfindet sie sich bei den Sprechaktivitäten in den Spielen als nicht selbstbewusst. Bei der Sprachhandlung während der IÜuS geht sie ebenfalls auf die Lerngruppe ein. Aus ihrer Sicht sei die Gruppe groß, aber die Lernenden seien während der Spiele sehr still gewesen. Ob die IÜuS eine geeignete Methode für sie war, kann anhand ihrer Äußerungen so interpretiert werden. In bisherigen Sprachlernprozessen verfolgte PAGI scheinbar eine andere Strategie. Obwohl die IÜuS auch an einigen Stellen das Lernen neuen Wortschatzes für sie erleichtert hätten, habe sie sich im Laufe des Kurses noch nicht daran gewöhnt. Zum Gewöhnen brauche sie mehr Zeit (vgl. Abschlussinterview: Z. 46–52, 67–70 und 76–79).

Umgang mit dem eigenen Lernen

PAGIs akademische Lern-Selbstwahrnehmung ist insbesondere bzgl. der Lernherausforderungen ersichtlich. Sie verpflichtet sich auf diese Herausforderungen einzugehen, da sie von deren Sinnhaftigkeit zum Lernen überzeugt sei. Beispielsweise im Eingangs-LTB-Eintrag beschreibt sie, dass, obwohl die Sprechgeschwindigkeit der Lehrperson für sie zu schnell sei, sie dies möge, weil das ihr Hörverstehen unterstütze.

Unser Lehrer spricht so schnell, aber ich mag es. Es verbessert mich beim Hören. (PAGI, Eingangs-LTB-Eintrag: P. 4)

Die Schlussfolgerung, sich an das Kommunikationstempo (hohes Sprechtempo der Lehrperson) anpassen zu wollen, statt sich zurückziehen lässt sowohl die kognitiv selbstüberzeugende („Es verbessert mich beim Hören“), als auch die emotional selbstmotivierenden Hintergründe („aber ich mag es“) ihrer Lernhaltung erkennen. Für die Beseitigung der im Punkt 5 des Eingangs-LTB-Eintrags angesprochenen Angst bzgl. der sprachproduktiven Kompetenz Schreiben (vgl. Kategorie Affektive Selbstwahrnehmung im Lernprozess) versucht PAGI diese zu neutralisieren, indem sie sich ihre starke Lernmotivation bewusst macht (Lern-Selbstbewusstsein):

Aber ich hatte ein bisschen Angst vor den Aufgaben, denn wir müssen so jeden Tag nach dem Unterricht schreiben. Ich bin schlecht, wenn ich schreibe. Aber natürlich muss ich das machen. Ich muss lernen. Ich möchte gut Deutsch sprechen. (PAGI, Eingangs-LTB-Eintrag: P. 5)

Obwohl PAGI in ihrem LTB nicht direkt auf die Lehrmethode hinweist, dokumentiert sie jedoch ihre Aufmerksamkeit gegenüber den eingesetzten Elementen der Unterrichtsmethode. Bspw. im LTB-Eintrag 1, Punkt 7, bewertet sie die Einbindung der visuellen Lehrmethode sowie die eingesetzten Schreibaktivitäten als unterstützend und dem Lernen zuträglich. Im LTB-Eintrag 5 verdeutlicht sie die Bedeutung der Involvierung der Lernenden in die Unterrichtsaktivität zur Visualisierung neuen Wortschatzes. Die lernintegrative Unterrichtstätigkeit, in der die Lernenden in die Mitgestaltung des Mindmaps eingebunden werden, bewertet PAGI als positiv und deren Relevanz macht sie daran fest, die neuen Wörter „gut lernen [zu] können“.

Aber ich mag, wenn unsere Lehrerin eine ‚Mind-Map‘ auf der Tafel mit de[n] neuen Wörter machen. Ich finde es sehr hilfreich, weil ich die neuen Wörter gut lernen kann. Sie macht uns oft den neuen Wörtern zu erraten. Ich finde es immer interessant. (PAGI, LTB-Eintrag 5: P. 17)

Im LTB-Eintrag 3 weist PAGI auf ihre Sprechschwierigkeit bzw. ihre Herausforderung bei Sprechaktivitäten hin. Sie beobachtet ihre produktiven Sprachkompetenzen Schreiben und Sprechen und reflektiert die Ursachen ihrer Probleme. Diese Selbstbeobachtung suggeriert ihr stark geprägtes Lernbewusstsein. Durch dieses kann PAGI ihre Sprachkompetenzen einschätzen („Ich kann Satz machen“), ihre Lernbedürfnisse („Ich brauche mehr Übungen zum Sprechen“) erkennen und nach einer Lösung für das Lernproblem suchen:

[...] Ich kann Satz machen. Aber es ist schwer zu sprechen, weil ich schneller muss denken. Besonders wenn ich einen längeren Satz sagen muss. Ich habe immer Angst falsch zu sprechen. Ich brauche mehr Übungen zum Sprechen. Ich möchte Deutsch gut sprechen. (PAGI, LTB-Eintrag 3: P. 14–15)

Der Prozess der Selbstbeobachtung vom Erkennen der lernbezogenen Probleme bis hin zur lernbewussten Problemlösung laut PAGIs LTB-Eintrag 3 wird in der folgenden Grafik visualisiert:



Abb. 21: Lern-Selbstbewusstsein nach PAGI

Die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten, lernmotivierenden oder -frustrierenden Faktoren ist bei PAGI vielfältig. Die reine Grammatikregelvermittlung bewertet sie als wenig hilfreich. Dabei hat PAGI in LTB-Eintrag 6, zum IÜuS-Zyklus 4, ihre Strategie des Lernens der Grammatik deutlich reflektiert, indem sie beschreibt, die grammatischen Regeln schrittweise lernen zu wollen und angibt, eine absolute Orientierung an die Regel für sie sehr komplex und daher nicht zielführend sei. Sie thematisiert bzgl. der Schwierigkeiten im Sprachprozess die Adjektivdeklinaton in verschiedenen Kasus sowie das Lernen der Artikel. Die Emotionalität in ihrer Lern-Selbstwahrnehmung ist in ihrer Frustration über das Lernen eines jeden Artikels, das sie für „unmöglich“ hält, ersichtlich (vgl. PAGI, LTB-Eintrag 6: P. 19). Ihre Herausforderung im LTB-Eintrag 8 lautet, Durchhaltevermögen zu beweisen und die Kontinuität beim Aufgab lösen beizubehalten:

Ich habe immer Probleme mit richtiger Position beim Satz machen. Besonders den Satz mit Hauptsatz und Nebensatz. Es ist verwirrend für mich. Ich möchte mit diesem Satztypen besser lernen. (PAGI, LTB-Eintrag 8: P. 27)

Den Begriff Lernen bezieht sie überwiegend auf Wörter, sowie teilweise auf die grammatischen Regeln und auf das Thema:

- Eingangs-LTB-Eintrag: „neue Wörter“
- LTB-Eintrag 1, P. 7: „viele neue Wörter“
- LTB-Eintrag 1, P. 8: eigene Lerntätigkeiten
- LTB-Eintrag 2, P. 9: grammatische Unterschiede
- LTB-Eintrag 5, P. 17: „neue Wörter“
- LTB-Eintrag 6, P. 18: „das Thema“¹⁴⁸

Die Reflexion von PAGIs Lernbedürfnissen erfolgt wiederholt in ihrem LTB. Im LTB-Eintrag 10, IÜUs-Zyklus 6 weist sie bspw. auf Haupt- und Nebensatz hin, welche sie als ein wichtiges Lernbedürfnis erwähnt, mit dem sie sich „am meisten“ auseinandersetzen möchte.

Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess

Bzgl. ihrer Sprachkompetenzen gibt PAGI in der Eingangs-Umfrage an, dass sie außer ihrer Herkunftssprache Indonesisch, sehr gut Englisch könne. Ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache schätzt sie als Grundstufenkenntnisse ein (siehe Kategorie: Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen). Im LTB-Eintrag 1 vergleicht sie ihr Verstehen am aktuellen Tag mit dem des vorherigen Tages und reflektiert dabei ihren Fortschritt (akademische Lern-Selbstwahrnehmung). Sie weist zudem darauf hin, dass es weiterhin Situationen im Unterricht gebe, die sie nicht vollständig verstehen könne. Im LTB-Eintrag 3, IÜUs-Zyklus 2, spricht sie erneut ihre Probleme beim Sprechen an. Anschließend bewertet sie ihre Sprechkompetenzen, indem sie angibt, Sätze bilden zu können, aber es ihr schwerfalle, diese beim Sprechen anzuwenden. Ihrer Auffassung nach sei die Lösung, beim Sprechen Sätze schneller zu denken.

Im LTB-Eintrag 7 zum IÜUs-Zyklus 5 stellt sie den Fortschritt ihrer kognitiven Kompetenzen fest, indem sie sich auf einen gesehenen Film mit deutschen Untertiteln bezieht, dessen Sprache sie „viel besser“ habe verstehen können als zuvor erwartet. Über diesen Fortschritt sei sie glücklich.

Im LTB-Eintrag 8, P. 27, reflektiert sie ihre Kompetenzen diesmal in Bezug auf die Struktur der Sprache. Ihr Lernproblem erkennt sie hier bei der Einschätzung der richtigen Position der Satzglieder, insbesondere in Bezug auf die Haupt- und Nebensätze. Sie äußert den Wunsch, diese Satztypen besser erlernen zu wollen. Im Punkt 28 dieses LTB-Eintrages übt sie eine Selbstkritik aus. Ihre Verzögerung bei der Erledigung der Hausaufgaben beurteilt sie als „sehr negativ“ (Selbstwirksamkeitserwartung). Es sei ihr aber bewusst, dass diese Haltung nicht förderlich sei und sie bezeichnet sie als „sehr negativ“. Sie verpflichtete sich, fleißiger zu lernen und im Lernverfahren besser zu handeln.

Heute haben wir viele Hausaufgaben zu tun bekommt. Ich habe Probleme mit Hausaufgaben. Es ist schwer zu starten. Aber natürlich es ist sehr negativ, so muss ich besser sein. (PAGI, LTB-Eintrag 8: P. 28)

¹⁴⁸ Die Forschungsinitiative der vorliegenden Arbeit zielt darauf ab, die IÜUs *im Rahmen* des Unterrichts und als ein didaktisiertes Unterrichtsmedium einzusetzen und den Lernenden, die sich noch nicht mit den Herausforderungen der Improvisation auseinandergesetzt haben, die Chance zu geben, diese Methode auszuprobieren.

Im LTB-Eintrag 9 setzt PAGI die Sprechkompetenzen in den Fokus. Die Gedanken- und Meinungsäußerung auf Deutsch in Partner*inArbeit bewertet sie als schwer. Hier wird die Trägerfunktion der Sprache thematisiert:

Es ist immer noch schwierig, mit unserem Partner/in immer auf Deutsch sprechen. Es ist nicht leicht zu erklären, was meinen wir. Aber es macht Spaß, und so wir können besser zu sprechen lernen. (PAGI, LTB-Eintrag 9: P. 31)

Trotz der Schwierigkeit ist die Sprechübung in der Partner*inArbeit für sie scheinbar mit Spaß verbunden. Die Sprechübung sei ihr zufolge nötig und hilfreich, um besser sprechen lernen zu können (kognitive und affektive Lern-Selbstwahrnehmung). Die *sprachliche Kompetenz* als ein Sprachlernprodukt einerseits und die *kognitiven Fähigkeiten zur Übertragung* der Gedanken in Sprachform andererseits ergänzen sich gegenseitigen im Sprechprozess der neuen Sprache.

Im LTB-Eintrag 11 reflektiert sie ihre Kompetenzen und Bedürfnisse aus verschiedenen Perspektiven. Nach ihren Angaben befinde sich PAGI sprachlich in einer Phase, in der sie intensiver individuell üben solle. Ihr Hinweis, dass sie in Zukunft „nur mehr alleine Übungen machen“ (PAGI, LTB-Eintrag 11: P. 36) braucht, kann auf zwei Punkte hindeuten: 1) PAGI wünscht sich mehr Zeit und individuellen Raum für die Einzelarbeit im Rahmen des Unterrichts; 2) Sie wünscht sich mehr Selbststudium und Nacharbeit außerhalb des Unterrichts, was sie nicht in einem ausreichenden selbst erwünschten Umfang schafft. Welchen dieser Aspekte sie meinte, beschreibt sie nicht konkret. Was aber aus ihren Aussagen deutlich wird, ist ihre Überzeugung von der Notwendigkeit einer individuellen Arbeit für die Vertiefung der Lernschwerpunkte, Lernthemen und -stoffe.

Ich denke, ich spreche besser. Ich habe weniger Angst, Fehler zu machen. Sprechen mit einem Partner hat mir sehr gut helfen. Ich denke auch, dass ich Akkusativ und Dativ besser als zuvor benutzen kann. (PAGI, LTB-Eintrag 11: P. 38)

Sie reflektiert ebenso in diesem LTB-Eintrag ihre Hörkompetenzen, ihre Schwäche dabei sowie ihren Wunsch zur weiteren Übung und Optimierung ihrer Hörkompetenzen. Die Sprechkompetenzen hätten sich ihrer eigenen Einschätzung nach gut entwickelt, sodass sie weniger Angst vor ihren Fehlern habe. Die Sprechaktivität im Unterricht empfinde sie als hilfreich. Einen weiteren Lernfortschritt erkennt sie in ihren Grammatik-Kompetenzen bzgl. der Anwendung der Akkusativ- und Dativ-Formen. Das von PAGI erwähnte, mit Angst konnotierte Sprechen kann vielseitig verstanden werden: Entweder sieht sie die reduzierte Angst als ein Zeichen dafür, dass sie selbstbewusster sowie sicherer beim Sprechen geworden ist und sie daher besser sprechen kann, oder als ein Ergebnis der Entwicklung der Sprechkompetenzen, sodass sie besser spricht und daher weniger Angst vor Fehlern hat. Als dritte Möglichkeit kann ihre Aussage so interpretiert werden, dass sie die Entwicklung der Sprechkompetenzen aufgrund ihres korrekteren Einsatzes von Akkusativ und Dativ-Formen als positiv bewertet. In der Reflexion des Herbstkurses im Abschlussinterview deutet PAGI auf Sprechaktivitäten hin und hebt diese im Herbstkurs besonders hervor:

We/like the other courses that I had before, we didn't really [...] pay attention to speaking, we never really [...] practiced speaking. We do more about grammatic. Grammatic learning, exercises from the books, [...] yes understand how to make the sentence. But not really using the sentence. #00:09:11-6# (PAGI, Abschlussinterview: Z. 95–98)

In ihrem Vergleich der erlebten Unterrichtsmethoden und dem Fokus der bisher besuchten Kurse auf die Grammatik äußert PAGI, dass sie durch das Grammatiklernen zwar verstanden habe, wie die Sätze gebildet werden, jedoch nicht die Anwendung der Sätze. Im Hörverstehen sei sie nach ihren eigenen Angaben nicht kompetent. Sie könne zwar die gehörten Inhalte verstehen, aber nicht vollständig.

[...] what is negative [...] I don't know, maybe it's my problem, but like I am not really good at listening [...] understand everything. So, I understand sometimes, but like not the whole thing, then it's not/[...] it's a little bit hard to [...] to catch new words. #00:01:48-9# (PAGI, Abschlussinterview: Z. 14–16)

[...] Yeah, like if I already [...] heard it before, I can understand what [...] you mean or the other mean, when they, when they speak in Deutsch. But when/I never heard the word before, like I have to find how, how do you write it, how do you spell the word, before I am able to [...] understand and like/(.) yeah, because I have to write it down as well. #00:02:15-5# (PAGI, Abschlussinterview: Z. 18–21)

Die Wörter, die sie bereits zuvor gehört hätte, könne sie gut verstehen, aber bei neuen Wörtern müsse sie wissen, wie sie geschrieben und buchstabiert würden. Das Aufschreiben der Wörter helfe ihr sehr, diese besser zu lernen. Wenn sie die Wörter in Schriftform sehe, könne sie besser memorieren. Allein das Hören der Aussprache neuen Wortschatzes nimmt sie für das Lernen nicht ausreichend wahr (vgl. Abschlussinterview: Z. 28–30 und 38–40).

Selbstbestimmung und -wirksamkeit im Lernen

Wie in den vorherigen Kategorien beschrieben, ist PAGIs Lern-Selbstwahrnehmung gegenüber ihrem Lernen und ihren Sprachkompetenzen deutlich erkennbar. Ihre nachdrückliche *Ich-Muss*-Formulierung in Bezug auf ihr Lernen z. B. im Eingangs-LTB-Eintrag deutet darauf hin, dass sie durch ein selbstverpflichtendes Lernen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. Ihre Haltung des „Lernen-Müssens“ verdeutlicht ihre subjektiven Lernstrategien, durch die sie ihren Angaben nach ihr Ziel „gut Deutsch [zu]sprechen“ erreichen wolle.

Gleich in ihrem ersten LTB-Eintrag sind Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung in PAGIs Formulierungen ersichtlich: 1) Wahrnehmung des eigenen Verstehens-Fortschritts in Bezug auf den gestrigen Unterricht, 2) Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses neuen Wortschatzes durch den Einsatz der visuellen und schreibbezogenen – ergänzend zu auditiven – Elemente(n), 3) Bezeichnung des Selbst als „visueller Lerntyp“, 4) Wahrnehmung der Notwendigkeit des Selbst-Lerneinsatzes zur Erfüllung ihrer Lernbedürfnisse zum besseren Lernen neuen Wortschatzes. In ihren Beschreibungen der Unterrichtsaktivität im LTB-Eintrag 1 verdeutlicht sie, was sie im Unterricht erreicht habe („viele neue Wörter gehört“), aber auch, was sie noch zu lernen erwarte („die Inhalte sehen und schreiben können“). Ihre Erwartung, die neuen Wörter im Unterricht visualisiert zu bekommen, begründet sie in ihrer Selbstwahrnehmung, ein „visuelle[n] Lerntyp“ zu sein. Dementsprechend beschreibt sie ihr Bedürfnis, zum besseren Lernen den neuen Wortschatz sehen und schreiben zu müssen. Mit ihrer Erwartung geht sie trotzdem verständnisvoll um, indem sie sich die Zeitkapazitäten des Unterrichts und die Unrealisierbarkeit der Visualisierung „aller“ neuen Wörter an der Tafel bewusst macht. Daher ist ihr Bewusstsein nicht nur ihrem eigenen Lernen gegenüber bemerkbar, sondern auch gegenüber dem Lernumfeld bzw. den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Mit einer merklichen Kompromissfähigkeit

formuliert sie die Lösung für ihr Lernbedürfnis, mehr selbst und in ihrer Freizeit lernen zu müssen. Als Hilfsmittel verweist sie auf die Wortliste am Ende des Buches.

Im LTB-Eintrag 3, IÜuS-Zyklus 2 steht die Förderung der Sprechkompetenzen besonders im Fokus und beschreibt die unterrichtlichen Sprechaktivitäten. Laut ihren Angaben wird deutlich, dass sie die IÜuS zwar als positiv wahrnimmt, ihr jedoch ihre fehlenden Sprachkompetenzen bzw. Sprechprobleme sowie ihre hemmenden Emotionen im Lernprozess bewusst sind:

Ich kann Satz machen. Aber es ist schwer zu sprechen, weil ich schneller muss denken. Besonders wenn ich einen längeren Satz sagen muss. Ich habe immer Angst falsch zu sprechen. (PAGI, LTB-Eintrag 3: P. 14)

Ihre Schilderung im P. 14 bezieht sich auf ihre vorhandenen Sprachkompetenzen, ihre Sprechfähigkeiten, ebenso auf die fehlenden Handlungskompetenzen, Herausforderungen und Bedürfnisse bei der Sprechaktivität im Unterricht. PAGI analysiert ihre Schwäche bzw. den Grund dieser. Die Kompetenzen zur schriftlichen Anwendung der sprachlichen Strukturen weist sie vor, aber die Anwendung beim mündlichen Ausdruck, währenddessen sie nach ihrer Erkenntnis schneller denken müsse, stelle eine Herausforderung dar. Das aktive Denken während des Sprechprozesses erwähnt sie, um dadurch ihre sprachlichen und handlungsbezogenen Herausforderungen zu verdeutlichen. Die Herausforderung, beim Sprechen schneller zu denken, sei beim Aufbau längerer Sätze größer. Nicht nur die fehlende kognitive Kompetenz zum „schnellen Denken“, sondern auch ein persönlicher Grund tragen für PAGI zur Komplexität des Sprechens bei. Sie habe beim Sprechen Angst davor, etwas Falsches zu sagen. PAGIs Angaben werden so interpretiert, dass sie diese Angst implizit darauf bezieht, dass sie nicht schnell genug denken könne. Die Angst vor Fehlern würde sie daher dazu führen, sich zu sehr mit der Frage zu beschäftigen, ob sie alles richtig (aus-)sprechen würde. Diese Unsicherheit nimmt mehr Zeit im Denkprozess in Anspruch. Mit ihrer Argumentation deutet sie darauf hin, dass die richtige Form des Gesprochenen für sie eine zentrale Bedeutung hat. Trotzdem geht sie mit ihrer Angst bewusst um. Um diese Angst zu überwinden bzw. die Sprechkompetenzen optimieren zu können, äußert sie ihr Bedürfnis nach mehr Sprachpraxis, weil sie die deutsche Sprache gut sprechen wolle. Im Vergleich zum Eingangs-LTB-Eintrag, P. 5, in dem sie auf die Lernmotivation mit selbstverpflichtender Lernen-Müssen-Formulierung hinwies, wird diese im LTB-Eintrag 3, P. 15 selbstmotivierend mit Lernen-Möchten-Formulierung deutlich:

Ich brauche mehr Übungen zum Sprechen. Ich möchte Deutsch gut sprechen. (PAGI, LTB-Eintrag 3: P. 15)

Im LTB-Eintrag 6 zum IÜuS-Zyklus 4, P. 20 erwähnt PAGI eine im Unterricht in der Gruppe gemeinsam ausgefüllte Grammatiktafel. Ihre Äußerungen können so interpretiert werden, dass die Orientierung an dieser Tafel für sie zwar das Kennenlernen der Regel bedeutet habe, aber nicht ihr Verstehen bzw. Erlernen.

Unsere Lehrerin hat eine[...] Tafel[...] auf dem Tafel Adjektiv mit bestimmt, unbestimmt, und Negativform von Nominativ, Dativ und Akkusativ für die maskulin, feminin, und neutral Nomen. Es war super kompliziert. Ich möchte mit Adjektivdeklinaton besser aber nicht zu schnell lernen. (PAGI, LTB-Eintrag 6: P. 20)

PAGI konstatiert (vgl. LTB-Eintrag 6), dass ein vertiefendes Lernen der Grammatik Zeit benötige und kein überschnelles Tempo aufweisen dürfe. Sie reflektiert (LTB-Eintrag 8)

ihre Kompetenzen in verschiedenen Kontexten und thematisiert die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsübungen. Durch die Überzeugung der Sinnhaftigkeit zeigt sie sich selbst einen Weg auf, der sie trotz der Schwierigkeiten und Herausforderungen zu ihrem Ziel des besseren Lernens oder guten Sprechens führen kann. Sie reflektiert ihren Optimierungsbedarf im sprachproduktiven Bereich Ausdruckskompetenz (Sprechen). PAGIs Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernwunsch, der Problematik bei seiner Erfüllung und den möglichen Lösungen sind Transferleistungen. Nach der Erkenntnis über ihre Lernbedürfnisse denkt sie darüber nach, wie diese sich erfüllen könnten. Nachdem sie sich die möglichen Strategien (Schreiben aller neun Wörter an die Tafel durch die Lehrperson) bzw. eine Lösung überlegt hat, reflektiert sie sachlich, ob diese sich realisieren lassen. Ihre Lernaufgaben im Selbststudium (Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung) behält sie im Auge.

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

Zu Beginn des Kurses im LTB-Eintrag 2, zum IÜuS-Zyklus 1, bewertet PAGI die im Unterricht gemeinsam durchgeführte Aufgabenlösung als sehr hilfreich. Sie bezeichnet diese ebenso als ihren „Favoriten“. Ihr zufolge sei die autonome Lösung der Aufgaben ein Problem. In diesem LTB-Eintrag ist die Bedeutung des Lernumfeldes für PAGI an zwei Stellen bemerkbar: 1) Im Punkt 9 nimmt sie den auf die kollektive Ebene bezogenen neuen Kurs aufgrund der eingesetzten Unterrichtsaktivitäten als „interessant“ wahr, da diese scheinbar zum besseren Verstehen der Grammatik geführt haben:

Unsere neue Klasse ist interessant. Wir machen mehr Aktivitäten. Heute lernen wir den Unterschied zwischen Wo und Wohin, wann man [D]ativ und [A]kkusativ benutzt. (PAGI, LTB-Eintrag 2: P. 9)

2) Im Punkt 10 formuliert sie die Relevanz der kollektiven Lösung der Unterrichtsübungen deutlich, indem sie gemeinsam mit der Gruppe die Übungen „viel besser machen“ würde, als allein:

Die Nachmittagsklasse mit Frau [...] ist mein Favorit, weil es mir so viel hilft. Ich habe immer Probleme, wenn ich Übungen allein mache, und in [...]s Klasse kann ich es viel besser machen. (PAGI, LTB-Eintrag 2: P. 10)

Ihre Haltung gegenüber autonomem oder kooperativem Lernen verändert sich im Laufe des Kurses bzw. der IÜuS-Zyklen. Im Vergleich zu ihren Äußerungen im o. g. P. 10, im IÜuS-Zyklus 1, in dem sie auf ihre Schwierigkeiten bei der autonomen Lösung der Aufgaben sowie die Relevanz der gemeinsamen Aufgabenlösung in der Gruppe als eine hilfreiche Strategie hinweist, können PAGIs Angaben im LTB-Eintrag 7, IÜuS-Zyklus 5, P. 21 so interpretiert werden, dass ihre Lernautonomie im Lernprozess sich verstärkt hat. Sie verdeutlicht, dass sie sprachlich in der Lage sei, die Übungen allein zu lösen. Dies könnte auch an ihrem spezifischen Lernverhalten liegen. Sie äußert, dass sie, obwohl sie ihre Übungen gerne allein machen würde, die Gruppenarbeit als sehr positiv empfinde. In der Eingangsumfrage Frage 10¹⁴⁹ gab sie auch an, dass sie die Gruppenarbeit zu den komplexen Grammatikaufgaben als positiv wahrnehme. Die gemeinsame Übungstätigkeit hat scheinbar

¹⁴⁹ Nach ihrer Datierung der Umfrage füllte PAGI diese am 29.09.2017 aus. Da die IÜuS im Herbstkurs in der ersten Kurshälfte eingesetzt wurden, hatte sie zum Zeitpunkt der Umfrage bereits fünf IÜuS-Zyklen erlebt.

auch in der Unterrichtssituation noch eine positive Auswirkung auf sie. Laut ihren Äußerungen kommt sie vermutlich mit dem Wechsel der Sozialformen Einzel- und Gruppenarbeit gut zurecht.

Im LTB-Eintrag 11 reflektiert PAGI ihre Kompetenzen sowie Bedürfnisse, sich sprachlich in einer Phase zu befinden, in der sie intensiver individuell üben soll. Im P. 36 weist sie darauf hin, dass sie in Zukunft für die Vertiefung des erworbenen Wissens „mehr allein Übungen machen“ wolle. An dem Unterrichtstag zum LTB-Eintrag 12 reflektiert PAGI die vielseitigen Unterrichtsaktivitäten in kollektiver Wir-Formulierung als positiv. Diese beziehen sich auf die Sprachkompetenzen Lesen, Schreiben sowie verschiedene Sozialformen (Partner*in-, Gruppen und Einzelarbeit) (P. 39–41).

Heute haben wir auch l[ängere Text[e] gelesen, neue Wörter gelernt, Übungen geschrieben, und in der Gruppenarbeit Aufgaben zusammen gemacht. (PAGI, LTB-Eintrag 12: P. 40)

Sie bewertet die Vielfalt des Unterrichts als sehr positiv und hält also alle o.g. Lernaktivitäten zusammen als Gesamtkonzept für sehr positiv. Im LTB-Eintrag 13 (P. 44) führt sie die kollektive Wir-Formulierung weiter, indem sie auf das kooperative Lernen in Partner*inarbeit zum Thema *im Restaurant* (bestellen, reklamieren und bezahlen) hinweist. Die Rollenspiele (Kellner und Gast) in Partner*inarbeit hätten PAGI sehr gut gefallen, weil sie der Auffassung sei, dass diese ihr Lerntempo und ihre Lernqualität positiv beeinflussen könnten. Bei der Beschreibung der Unterrichtsaktivität (vgl. LTB-Eintrag 12: P. 39–41 und LTB-Eintrag 13: P. 43–44) verwendet sie erneut die kollektive Formulierung des Lernprozesses/Lernens: „Wir haben gelernt, wie der Mann und die Frau über ihr Treffen gedacht haben“ (PAGI, LTB-Eintrag 13: P. 43).

Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernprozess

Die Affektivität der eigenen Lernwahrnehmung ist in PAGIs Eingangs-LTB-Eintrag, P. 5 erkennbar. Beispielsweise das Lernen neuen Wortschatzes und Ausdrücke sowie die Wiederholung der grammatischen Themen beurteilt sie mit dem affektiven Attribut „sehr schön“. Sie äußert hingegen ihre *Angst* vor den täglichen Schreibaufgaben, da sie ihre Schreibkompetenzen als schlecht beurteile. Außer den affektiven Aspekten sind die akademischen Aspekte der Lern-Selbstwahrnehmung merklich. PAGI bleibt bzgl. ihrer Lernaufgaben entschlossen und zeigt ihr Lernbewusstsein, indem sie angibt, dass sie die Schreibaufgaben „trotzdem“ machen würde, weil sie lernen müsse. Ihre Formulierung, die auf eine Lern-Selbstverpflichtung hindeutet, zeigt ihre hohe Selbstbestimmung bzw. identifizierte Lernmotivation. Ihr Lernziel sei es, die deutsche Sprache gut sprechen zu können.

Nach dem Hinweis auf ihre Angst vor den fehlenden Schreibkompetenzen im Eingangs-LTB-Eintrag bezieht PAGI im LTB-Eintrag 3 zum IÜuS-Zyklus 2 ihre Angst diesmal auf ihre Sprechfehler. Sie habe das Lernbedürfnis, mehr sprechen zu üben. Ihr Lernziel, die deutsche Sprache gut zu sprechen, erwähnt sie hier erneut. Im LTB-Eintrag 11, P. 38 wird ihre Lern-Selbstwahrnehmung deutlich, indem sie angibt, dass ihre Lernmotivation vom Lernerfolg und der Beseitigung der Verunsicherungen abhängig sei. Sie schildert zudem, zu Beginn des Unterrichts nicht so motiviert zu sein, aber dass nach dem Lernen der Verwendung von Konnektoren im Satz ihre Tages-Lernmotivation gestiegen sei.

Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess

PAGI beschreibt im Eingangs-LTB-Eintrag ihre Emotionen am ersten Tag des Kurses. Die Dimensionen ihrer Emotionen sind hier in sozialer Hinsicht deutlich. Sie erwähnt zuerst ihre Emotionen in Bezug auf die Lerngruppe, indem sie ihre Freunde vom Sommerkurs vermisste¹⁵⁰, aber sich über die neue Lerngruppe bzw. die neuen Freunde im Herbstkurs freue. Dies kann als Relevanzfaktor des Lernumfeldes bzw. des Wohlfühlens im sozialen Kontext verstanden werden. Das Thema der Lektion 1 *Familie* regte ebenso scheinbar ihre Emotionen im privaten Kontext zu ihrer eigenen Familie an, die ihr sehr fehle. Zur Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess hat sie sich im Abschlussinterview einverstanden erklärt. Die erfragte Emotionalität verknüpfte sie allerdings mit dem Begriff Motivation, von der die Lernbereitschaft abhängig sei (vgl. Abschlussinterview: Z. 84, 86–89).

Mehrsprachigkeit im eigenen Lernprozess

Sie gab an, beim ersten Kontakt mit der deutschen Sprache diese komplizierter als Englisch gefunden zu haben (siehe Kategorie: die Lern-Selbstwahrnehmungen in den bisherigen Lernprozessen).

8.2.1 Zusammenfassung PAGI

PAGI brachte ein stark analytisch-sachlich geprägtes Lern-Selbstkonzept und eine bewusste Lern-Selbstwahrnehmung ein. Sie bewertete ihre Lernsituation nicht nur aus einem subjektiven Blickwinkel als Lernende, sondern auch aus sachlicher Perspektive, indem sie sich in den situativen Unterrichtskontext einordnete und Rückschlüsse auf ihren eigenen Lernprozess zog. Bei ihr wurden sowohl die identifizierte Lernmotivation (Weiterführung des Studiums in Deutschland) als auch die integrierte Lernmotivation (Leben bei ihrem Mann in Deutschland) ersichtlich. Ihre Wahrnehmung der deutschen Sprache beschrieb sie sehr umfangreich. Sie wies auf die deutsche Intonation als einen leicht zu erlernenden Aspekt der deutschen Sprache hin, da sie diese als identisch zur indonesischen Sprache (ihre Herkunftssprache) empfand; weiterhin auf die Lernkomplexitäten insbesondere bei der Struktur der deutschen Sprache. Nach Äußerung ihrer Wahrnehmung der deutschen Sprache stellte PAGI ihre Lernstrategie bzgl. der deutschen Sprache, als eine von ihr als hochgradig logisch wahrgenommene Sprache, durch ein sogenanntes gesteuertes systematisches Lernen fest. Diese Art von Lernen empfand sie im Erwachsenenalter womöglich zeiteffizienter als das sogenannte ungesteuerte intuitive Lernen, das sie beim Erlernen der englischen Sprache in ihrer Kindheit erfahren hatte. Durch die diversen grammatischen Ausnahmen der deutschen Sprache formulierte sie die Erkenntnis, dass die deutsche Sprache so gelernt werden solle, wie sie ist, und die Begründung aller sprachstrukturellen Eigenheiten nicht möglich sei.¹⁵¹

¹⁵⁰ PAGI besuchte vor dem Herbstkurs einen Sommerkurs in Göttingen beim Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK).

¹⁵¹ Im Gegenteil zu HABO, JING und XUBI findet PAGI den Unterschied der beiden Sprachen Englisch und Deutsch nicht primär motivierend. Vielmehr nimmt PAGI durch diesen Unterschied die Komplexität der deutschen Sprache wahr. Bei HABO, JING und XUBI waren mehr Emotionalität bei der Wahrnehmung der deutschen Sprache erkennbar. PAGI äußert eher ihre akademischen Ziele bzw. ihre Lernmotivation.

Bzgl. der darstellenden Spiele im Fremdsprachenunterricht brachte PAGI Erfahrungen mit pantomimischen, jedoch nicht mit theatralischen Spielen ein. Obwohl Theater generell für sie (bspw. als Freizeitaktivität) nicht infrage kam, war sie davon überzeugt, dass es als ein Unterrichtsmedium im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden könnte (kognitiv-akademische Lernwahrnehmung). Sie vermutete, dass sie sich während des Spielens nicht wohl fühlen (affektives Lern-Selbstkonzept) und ihr der Mut zur Teilnahme fehlen würde.

Bei der Auseinandersetzung mit der IÜuS-Lehrmethode war ein innerliches Tauziehen zwischen ihrer akademischen und affektiven Lern-Selbstwahrnehmung deutlich erkennbar. Trotz der Hemmungen, Unsicherheiten und Ängste (affektive Lern-Selbstwahrnehmung) sowie Handlungsherausforderungen (kognitive Lern-Selbstwahrnehmung) während der IÜuS – beim schnellen Denken und der Verwendung der richtigen Formen der sprachlichen Inhalte – machte sich PAGI die positiven affektiven („Entspannung“ der Lerngruppe) Aspekte, jedoch auch die kognitiven Aspekte der IÜuS, bewusst. Hierbei zeigte sie ein aktives Lern-Selbstmanagement und ging mit der Lernsituation überlegt und selbstkontrolliert um. Durch Ausprobieren sowie reflexive kognitive Argumentation zur Sinnhaftigkeit der IÜuS für den Lernfortschritt versuchte PAGI ihre Hemmungen vor der freiwilligen Teilnahme und vor Sprechfehlern zu überwinden. Sie nahm ihren Angaben nach im vierten IÜuS-Zyklus eine neue Lernhaltung gegenüber den IÜuS ein und konnte im fünften IÜuS-Zyklus motiviert und nach ihrer eigenen Dynamik freiwillig sowie kreativ an den Improvisationsspielen teilnehmen.

Ein wichtiges Lernmerkmal bei PAGI war ihre hohe Lern-Selbstwirksamkeit (Lern-Selbstbeobachtung, -bestimmung, -verantwortung und -erwartung). Der bereitgestellte Spielraum der IÜuS unterstützte sie dabei, über ihren eigenen Schatten zu springen, sich zu trauen, freiwillig eine Rolle in der (dritten Phase der Improvisationsspiele der) IÜuS-Sequenz zu übernehmen und trotz der ihr zufolge fehlenden Kompetenzen die Spiele mitzugestalten. In diesem Prozess entwickelte PAGI Lösungen und Strategien zu ihren Lernbedürfnissen, um ihre Angst vor sprachlichen Fehlern zu verringern. Im Kursverlauf änderten sich ihre Lernhaltung und Selbstwirksamkeitserwartung von der selbstverpflichtenden „Lernen-Müssen“-Formulierung hin zur selbstmotivierenden „Lernen-Möchten“-Formulierung. Diese Entwicklung entsprach dem Ansatz der IÜuS-Lehrmethode, die anstrebte, eine Reflexionsfläche für die nicht-entfalteten Kompetenzen und Entwicklung der individuellen Lern- und Handlungsstrategien zu ermöglichen. Im Hinblick auf PAGIs Erkenntnis konnte die Relevanz der methodischen Kontinuität beim Einsatz der kommunikativen Sprechsequenzen erschlossen werden, da ihr ihre eigenen Kompetenzen sowie Potentiale nach und nach bewusst wurden. Nachdem sie es „endlich geschafft ha[tt]e“, ihre kreative Rolle in den Improvisationsspielen einzunehmen, empfand sie diese Aktion bzw. die sprachliche Handlung als „super einfach“ (P. 33) und stellte selbst den Ursprung ihrer Ängste infrage. Die IÜuS nahm sie generell auf affektiver Ebene als sehr interessant wahr und auf der akademischen Ebene als nützlich für das Memorieren neuen Wortschatzes. Somit konnte PAGI sich selbst durch die kognitiv selbstüberzeugenden und emotional selbstmotivierenden Impulse helfen. Zur Gewöhnung an die handlungsorientierten IÜuS brauchte PAGI nach ihren eigenen Angaben mehr Zeit. Die IÜuS wurden jedoch so in ihrem Lernkonzept insofern integriert, dass sie in der zweiten Kurshälfte diese weiterhin erwartete.

Durch die Optimierung der Sprechkompetenzen, Lerneffekte und Kompetenzen zum sprachlichen Verstehen nahm nach PAGI ihre Angst vor sprachlichen Fehlern ab und ihre Lernmotivation und -sicherheit sowie ihr Selbstbewusstsein nahmen zu. Außer den Sprechkompetenzen, die bei PAGI besonders im Fokus standen, erwähnte sie ihr Lernbedürfnis zum Aufschreiben der Wörter während der Sprechhandlungen, mit dem Ziel diese besser zu memorieren. Sie bezeichnete sich hierzu als „visueller Lerntyp“, der das Bedürfnis hat, die Schriftformen unbekannter Wörter zu sehen.

Was die Formen der Lernaktivitäten individuelles oder kooperatives Lernen anbelangte, kam PAGI scheinbar mit dem Wechsel der Sozialformen Einzel- und Gruppenarbeit im Unterricht gut zurecht. Ihre Lernautonomie war jedoch so ausgeprägt, dass ihre Lernwahrnehmung an erster Stelle ihren eigenen Lernprozess und ihre Lernherausforderungen fokussierte.

Die Affektivität in ihrer Lernwahrnehmung bezog sich außer auf die emotional positiven Formulierungen zur Lernentwicklung, ebenso auf die Gruppenbeziehung und der Relevanzfaktor des Wohlfühlens im Lernumfeld. Die im Abschlussinterview erfragte Bedeutung der Emotionalität im Unterricht verknüpfte sie mit dem Begriff Motivation, von der laut PAGI ihre Lernbereitschaft abhängig war.

8.3 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von MIRO

Im Folgenden werden von MIRO, der spanischen Lernenden des Herbstkurses (22 Jahre als), 14 LTB-Einträge (von 14 möglichen) untersucht. Diese lassen Rückschlüsse auf ihre Anhaltspunkte zur Reflektion des Unterrichts, Methode sowie Lern- und Unterrichtsaktivitäten zu. Ihre Emotionen und Wahrnehmungen der Methode sowie des eigenen Lernprozesses werden ebenso deutlich. Im Analyseverfahren der erhobenen Daten von MIRO können, orientiert an der Forschungsfrage und den Thesen, die folgenden Kategorien festgelegt werden:

Tab. 32: Kategorien der qualitativen Analyse – MIRO

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Die Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Lernprozessen	E-Interview
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Interview
Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen	LTB, A-Interview

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess	LTB
Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung	LTB
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernprozess	E-Interview
Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess	E-Interview, A-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

Ihre identifizierte Motivation zum Lernen der deutschen Sprache bezieht MIRO im Eingangsgespräch (Z. 9–14) auf ihr Ziel, als Erasmus-Studentin nach Deutschland zu kommen. Zudem schildert sie als ihre integrierte Lernmotivation, eine weitere Sprache als Englisch lernen zu wollen (ihre Muttersprache ist Spanisch). Sie habe die deutsche Sprache ausgewählt, da aus ihrer Sicht viele gute Unternehmen aus Deutschland kommen. Ihre erste Begegnung mit der deutschen Sprache habe sie im Sprachkurs der Stufe A1 im Goethe-Institut in demselben Jahr des Herbstkurses gehabt. Sie sei sehr motiviert, das Deutschlernen fortzusetzen.

In der Eingangsumfrage (Frage 8) verdeutlicht MIRO ihre Lernerwartungen an den Herbstkurs. Die fremd-/zweitsprachlichen Sprechaktivitäten, Optimierung der eigenen Aussprache, Förderung der sprachlichen Kommunikation, multimediales Lernen (durch Einsatz auditiver und visueller Medien) sowie das Lernen der Grammatik und sprachlicher Struktur stehen für sie gleichermaßen an erster Stelle (100% Zustimmung). An zweiter Stelle folgen die Erweiterung der Schreibkompetenzen mit 50% und die Lesekompetenzen an dritter Position mit 25% Relevanz. Sie gibt zudem in Frage 9 als grundsätzliche Lernmotivation den Ausbau ihrer Kommunikationskompetenzen in mehr als zwei Sprachen (Spanisch und Englisch) an.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

MIROs Angaben in der Eingangsumfrage (Frage 4) lassen sich in drei Gruppen aufteilen: die Angaben mit 100% Zustimmung, die Angaben mit Ablehnung (0%) und die nicht einschätzbaren Angaben (Enthaltung). Zu der ersten Gruppe gehören der Besuch eines Sprachkurses als eine Notwendigkeit, Sprachlernen durch Lese- und Schreibaktivität und Kommunikation mit Menschen sowie mithilfe konventioneller Medien (TV). Ihren Angaben nach lehnt sie das Sprachenlernen durch theatralische Spiele sowie das Lernen allein durch Lehrwerke ab. Sie gab keine Einschätzung zum eigenständigen Selbststudium, dem Lernen durch die Sprechaktivität und den Einsatz der auditiven konventionellen Medien (Radio). Auffallend ist bei MIROs Angaben, dass sie zwischen dem Lernen durch Sprechaktivität und durch Kommunikation einen signifikanten Unterschied macht. Mit ersterer sei sie nicht einverstanden (0% Zustimmung), aber mit der anderen vollkommen (100%).

In Frage 5 stellt sie ihr Lernverhalten dar. Ihr Verhalten entspreche dem konzentrierten Zuhören im Unterricht, dem Lernen durch die Höraktivität und das Notieren der Inhalte, der Gruppenarbeit, dem Lernen sprachlicher Struktur durch Grammatikübungen sowie Schreib- und Leseaktivitäten zu 100%. Sie kommt nach ihren Angaben zu 50% vorbereitet

in den Unterricht und ihr Sprachlernen sei nicht auf den Kursbesuch beschränkt. Die Höraktivitäten sind für sie – ihren Angaben nach – beim Lernen sprachlicher Strukturen nicht hilfreich.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

MIRO ist Spanierin und verfügt außer Spanisch über sehr gute Sprachkenntnisse in Englisch. In Deutsch und Französisch hat sie laut ihren Angaben in der Eingangsumfrage (Frage 3) Grundkenntnisse. In der deutschen Sprache schätzt sie ihre sprachlichen Kompetenzen, wie in der nebenstehenden Grafik ersichtlich, so ein, dass sie beim schriftlichen Ausdruck und der Grammatik/Struktur am kompetentesten ist (vgl. MIRO, Eingangsumfrage, Frage 7.5).

Die Lern-Selbstwahrnehmungen in den bisherigen Lernprozessen

Hierzu deutet MIRO im Eingangsgespräch (Z. 32) an, dass die bereits von ihr besuchten Kurse in allen Aspekten zufriedenstellend waren. Bzgl. ihrer individuellen Erfahrungen mit dem Improvisieren im Sprachunterricht gibt sie anschließend (Z. 40–42) an, dass sie zum Ende eines vorherigen Deutschkurses in Spanien zu einem ihr unbekanntem Thema habe improvisieren müssen.

Sie habe nach ihren Angaben während der improvisatorischen Präsentation ein positives Gefühl gehabt und die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe habe sie ebenso von der Lehrperson bestätigt bekommen. Diese Erfahrung sei für sie sehr motivierend gewesen (affektive Lern-Selbstwahrnehmung).

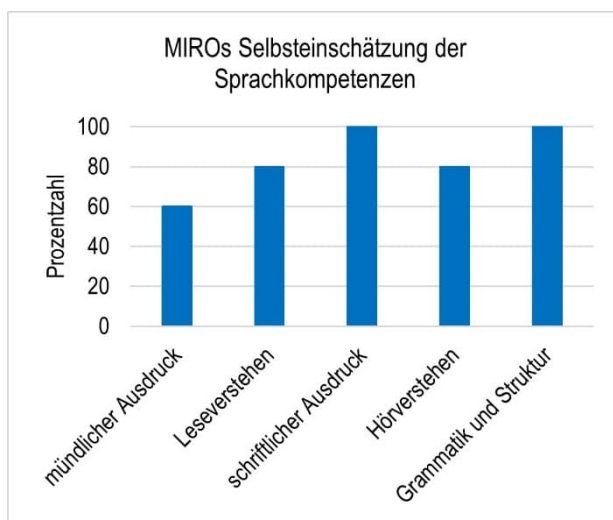


Abb. 22: MIROs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

MIRO berichtet in der Eingangsumfrage (Frage 6) von umfangreichen Erfahrungen mit theatralischen (u. a. pantomimischen) Spielen sowohl generell in Fremdsprachkursen, Deutschkursen und nicht-sprachlichem Unterricht. In Bezug auf ihre Emotionen während des Theater-/Pantomimenspielens stimmt sie absolut nicht zu, sich dabei wohl zu fühlen. Sie habe ebenso kein generelles Interesse an darstellenden Spielen, Theater und Pantomime (je 0% Zustimmung). Nach MIROs Aussage könnten diese ihr auch nicht ideell beim Kommunikationsaufbau helfen. Sie finde die theatralischen Spiele für den Fremdspracherwerb zwar sinnvoll, traue sich jedoch nicht, freiwillig daran teilzunehmen. Sie wäre lediglich zu 50% zum Theaterspielen motiviert.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

Im Eingangsinterview (Z. 45–47) wurde MIRO nach der Relevanz der Improvisation im Sprachlernprozess gefragt. Die Improvisation beurteilt sie hierzu als „sehr wichtig“. Sie empfinde die Situation der Improvisation als den richtigen Moment zur Realisierung und Praktizierung der erworbenen Sprachkenntnisse bzw. erkennt die Improvisation als einen guten Lernweg.¹⁵² Ihre positive Bewertung der Improvisationsaktivität im Herbstkurs verknüpft sie mit den weiteren Unterrichtsaktivitäten.

Akademische Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS-Zyklen

Die Wirksamkeit der IÜuS durch die improvisatorische Darstellung der Wörter auf die Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse bzw. Kompetenzen thematisiert MIRO in ihrem LTb-Eintrag 2 zum IÜuS-Zyklus 1. Diese verdeutlicht sie mit der Beschreibung der Spiel-Bausteine. Die Auseinandersetzung mit den emotionsbezogenen Begriffen wie glücklich und traurig in der IÜuS-Sequenz bewertet MIRO als positiv. Die Unterrichtsmethode mit den IÜuS habe ihr ihren Angaben nach gut gefallen. In ihrer positiven Bewertung der IÜuS bindet sie die Argumentation der kollektiven Vergnügung während der IÜuS ein:

Die Methode habe ich gut gefallen denn wir haben mit Spaß gelernt[t]. (MIRO, LTb-Eintrag 2: P. 9)

Für eine bessere Verinnerlichung der Emotionsbegrifflichkeiten erläutert MIRO ihr Lernbedürfnis, diese aufschreiben zu wollen. Sie reflektiert ihr Lernen, indem sie angibt, durch das Schreiben besser zu lernen. Außer des vernetzten Einsatzes der sprachlichen Kompetenzen *Schreiben* und *Sprechen* thematisiert sie auch den Aufbau des gesamten Herbstkurses¹⁵³ bzw. die Sinnhaftigkeit der Multimodalität des Unterrichtsdesigns. Das Ansprechen der Wirksamkeit der IÜuS auf die lexikalische Kompetenz im IÜuS-Zyklus 1 lässt sich durch die Aspekte der praxisbezogenen Übungen im IÜuS-Zyklus 2 in MIROs LTb-Einträgen ersetzen. Aufgrund der „viele[n] praktische[n] Übungen“ im IÜuS-Zyklus 2 hätte sie im Unterricht zur Lektion 3 „sehr gut gelernt“ (vgl. MIRO, LTb-Eintrag 3: P. 16).

Im LTb-Eintrag 5, IÜuS-Zyklus 3 hebt MIRO die pantomimischen Spiele während der IÜuS-Sequenz hervor. Das Üben des neuen Vokabulars stellt hierbei die Aspekte des kooperativen Lernens dar. MIROs affektive Wahrnehmung ist im P. 24 besonders ersichtlich, indem sie schildert, dass diese Spiele und Übungen sie weiter motivieren würden. Die IÜuS in den bisherigen IÜuS-Zyklen bezeichnet MIRO mit den Begriffen „Spiele“ (im LTb-Eintrag 2: P. 11), „praktis[c]he Übungen“ (im LTb-Eintrag 3: P. 16) und „Pantomime[n]spiele“ (im LTb-Eintrag 5: P. 23).

Im LTb-Eintrag 6, IÜuS-Zyklus 4, konstruiert MIRO die Unterrichtsaktivitäten durch die Handlungswörter *lernen* und *üben*. Neue Wörter werden *geübt* und nicht *gelernt*, dadurch reflektiert sie ihre Aufmerksamkeit auf den Lern-Prozess und nicht auf das Lern-Produkt. Bei der Reflexion der in den IÜuS durchgeführten Pantomime geht MIRO nicht explizit auf das als ein Produkt definierte Lernen ein. Sie verwendet vielmehr Formulierungen wie „Übungen gemacht“ (P. 26) und „geübt“ (P. 27). Dabei lässt sich ihre Wahrnehmung des

¹⁵² Das Eingangsinterview mit MIRO fand am 25.09.2017 statt. An diesem Tag hatte sie bereits zwei IÜuS-Zyklen im Herbstkurs erlebt, da die IÜuS im Herbstkurs in der ersten Kurzhälfte eingesetzt wurden.

¹⁵³ MIRO verweist hier auf den handlungsorientierten Vormittagskurs sowie auf den grammatikfokussierten Nachmittagskurs.

Lernens erneut als ein Prozess verstehen, der sich durch kooperative Interaktion der Gruppenmitglieder gestaltet. Bei der Entwicklung der Selbstwirksamkeit liegt die Aufmerksamkeit auf dem Prozess. Nach den Beschreibungen des Inhalts und der Struktur der Spiele bewertet sie den Unterricht als „lustig“ und gibt an, dass sie bei den IÜuS „viel Spaß“ gehabt hätte.

Bei der Reflexion des Unterrichts im LTB-Eintrag 7 zum IÜuS-Zyklus 5 orientiert sich MIRO am Unterrichtsablauf und an den Unterrichtstätigkeiten. Scheinbar sind für sie die kooperativen Unterrichtsaktivitäten ebenso wichtig wie ihr individuelles Lernverfahren. Laut der von ihr dargestellten Wahrnehmung des Unterrichts versteht sie die IÜuS als Baustein des kooperativen Lernverfahrens. Bei der Berücksichtigung ihrer Reflexion der IÜuS wird deutlich, dass sie das Thema der IÜuS, Pantomime und freies Sprechen besonders betont. Ihre Äußerungen können so interpretiert werden, dass die freien improvisatorischen Spielsequenzen in den simulierten Situationen (IÜuS-Zyklus 3) für sie die höchste Relevanz hatten. MIRO berichtet, ihre Wahrnehmung vom Unterricht sei sehr positiv und sie fühle sich motiviert. Die kooperative Unterrichtsaktivität bezeichnet sie mit den Handlungswörtern „gesprochen“ (P. 29), „geübt, gemacht, gearbeitet, gelernt“ (P. 31).

In MIROs Analyse von IÜuS-Zyklen kann erkannt werden, dass die Phase der pantomimischen Darstellung neuen Wortschatzes der IÜuS bei ihr besonders im Fokus stehen. Dies verdeutlicht sie im LTB-Eintrag 5 (P. 23), LTB-Eintrag 6 (P. 27), LTB-Eintrag 7 (P. 31) sowie LTB-Eintrag 10 (P. 40).¹⁵⁴

Ebenso verdeutlicht ihre Äußerung zum IÜuS-Zyklus 6, dem LTB-Eintrag 10 (P. 41), die Entwicklung ihrer kognitiven und lexikalischen Kompetenzen, indem sie nicht mehr lediglich auf unterrichtete neue Inhalte hinweist, sondern auf die Unterschiede zu bereits gelernten Inhalten eingeht. In diesem LTB-Eintrag geht sie – wie es ihrer Schreibstrategie zum Verfassen der LTB-Einträge entspricht – auf den Unterrichtsablauf und die durchgeführten Aktivitäten im Unterricht ein. Im nächsten Punkt (42) thematisiert sie, dass sie sich zeitweise im Unterricht verunsichert fühle, da sie die Äußerungen der Lehrperson nicht gänzlich habe verstehen können. Laut ihr gebe es immer Wörter, die sie nicht kennen und verstehen würde. Ihr Wunsch und Bedürfnis sei es, dass die Lehrperson in Bezug auf die wichtigen Sachen etwas langsamer spreche, damit die Lerngruppe sie mehr verstehen könne.

Im Abschlussinterview (Z. 8–15) wurde sie nach ihrer Bewertung des gesamten Herbstkurses gefragt. Sie beschreibt ihre Empfindungen und Wahrnehmungen zu diesem bzw. während der IÜuS aus zwei Perspektiven – aus der des akademischen und der des affektiven Lern-Selbstkonzeptes:

I think it was [...] generally positive. It has had other practice things and [...] I think I have learned like more than I knew before, that's the important thing as well. But also, [...] we got in the practice [...] pantomime thing, [...] I didn't feel like confident. So, like (.) I don't feel like confident when pant- pantomime in front of other people, so that's why maybe I wasn't that good, because I don't like that [...] feeling. But also, I think it forces you to, to speak in public and also to improvise. (.) But [...] I think, that it would have been better to learn before the things like/, because sometimes we started doing pantomime, when we just learned those words. So, we couldn't have it (unv.) to the write. So, it was a little bit confusing. #00:01:35-2# (MIRO, Abschlussinterview: 8–15)

¹⁵⁴ Sie deutet ebenso im LTB-Eintrag 8, P. 33 die pantomimischen Spiele an, die sich allerdings nicht auf die IÜuS-Sequenz bezogen, sondern in einer anderen Unterrichtssequenz eingesetzt wurden.

In MIROs Empfindung über die IÜuS im obenstehenden Zitat wird deutlich, dass sie die IÜuS generell als sinnvoll beurteilt. Sie vergleicht sie mit anderen bereits erlebten Praxisübungen und verdeutlicht dadurch ihren Lernfortschritt durch die IÜuS. Nach ihrer Selbsteinschätzung habe sie durch diese Lehrmethode dazu gelernt. Die Lernförderung durch die IÜuS bezeichnet sie als wichtigsten Aspekt (akademisches Lern-Selbstkonzept).

Anschließend erklärt sie auf der affektiven Ebene, wie sie ihre Lernaktivität während der IÜuS empfinde. Sie betrachtet erneut die IÜuS mit dem Fokus auf ihre pantomimischen Sequenzen. Während des Pantomimenspielens, welches vor der gesamten Lerngruppe durchgeführt werden musste, habe sie sich unsicher gefühlt. Sie bedauert, während der IÜuS sprachlich nicht zufriedenstellend gehandelt zu haben (fehlendes Lern-Selbstbewusstsein) und bezeichnet ihr Gefühl der Verunsicherung als die Ursache dafür. Dieses Gefühl sei der Grund, warum sie ungerne bei den Pantomimen mitgemacht habe. Pantomimenspielen bietet jedoch aus MIROs Sicht einen Zwang, sich in der Kommunikation vor anderen Menschen ausdrücken bzw. improvisieren zu *müssen*. Die Wirksamkeit der IÜuS auf die Entwicklung der Sprechkompetenzen verknüpft sie mit diesem Zwang. Daher machen ihre Äußerungen den Eindruck, dass kaum eine eigenständige Motivation zur Teilnahme an den IÜuS bei ihr vorhanden ist. Sie handelt bei ihrer sprachlichen Handlung während der IÜuS aufgrund externaler Lernmotivation, laut der sie ein Pflichtgefühl zur Beteiligung bzw. Improvisation im IÜuS-Angebot empfindet.

Sie gibt außerdem ihre Empfindung an, dass die IÜuS optimaler ihrer Funktion gerecht würden, wenn die Lernenden die Inhalte vor der Spielaktion gelernt hätten. Die Pantomimen seien in der Lern-Phase eingesetzt worden und die Lernenden konnten die Wörter nicht schriftlich festhalten. Das sei laut MIRO verwirrend gewesen. Ihre Äußerungen deuten darauf hin, dass die Wirksamkeit der IÜuS aus ihrer Sicht das Lernen der Wörter vor den Spielen voraussetzt. Im Vergleich der zwei Kurshälften mit und ohne IÜuS im Abschlussinterview, Z. 29, äußert sie, dass die Unterrichtsmethode mit IÜuS wirksamer sei, aber die Lernenden zuerst die Wörter lernen sollten. Andernfalls gäbe es nach ihr keine Veränderungen im Lernprozess, da, wenn sie die Wörter nicht vor den IÜuS gelernt habe, sie diese im Nachhinein lernen müsse (vgl. MIRO, Abschlussinterview: Z. 44–47).

Umgang mit dem eigenen Lernen

Zur Reflexion des eigenen Lernfortschritts stellt MIRO hauptsächlich (auf der akademischen Ebene) die Erweiterung ihrer lexikalischen Kompetenzen dar. Bspw. im LTB-Eintrag 1 expliziert sie, dass sie neue Wörter und Ausdrücke nachhaltig gelernt habe und nennt dazu einige Beispiele. Ihr Lernbewusstsein wird an der Stelle deutlich, an der sie beschreibt, welche Vorkenntnisse sie im Vorfeld bzgl. der präsentierten Inhalte eingebracht habe sowie was die dazu gelernten Inhalte sind (vgl. MIRO, LTB-Eintrag 1: P. 2–4). Außer diesen Aspekten ihres individuellen Lernverfahrens verweist sie auf die kollektive-kooperative Ebene der Lernaktivitäten bzw. auf die viele von der Gruppe durchgeführten Übungen. Aufgrund ihrer Formulierungen zu ihrer Lernhaltung – wie z. B. „müde“, „[ge]langweil[t]“ und „zerstreut“ gewesen zu sein – sowie des übermäßigen Gebrauchs der Wir-Formulierung bei den Unterrichtsaktivitäten macht sie in ihrem ersten LTB-Eintrag den Eindruck, dass sie im Unterricht noch nicht integriert wäre.

In MIROs LTB-Eintrag lassen sich implizite und unbewusste Unterscheidungen zwischen den Lern- und Unterrichtsaktivitäten feststellen. Die Lernaktivitäten können in Bezug auf die Handlungen der Lernenden im Lernprozess (Nachdenken über Impulse,

Aktivieren der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, Übungen und die freie Anwendung der gelernten Inhalte) erkannt werden. Die Unterrichtsaktivitäten werden als Aktivitäten erkennbar, die während des Unterrichts bspw. in Gruppenarbeit, im gemeinsamen Dialogeführen, während des sprachlichen (Re-)Agierens im Austausch mit den Gruppenmitgliedern stattfinden. Die Unterrichtsaktivitäten regen mit anderen Worten die individuellen Lernaktivitäten an und die Lernaktivitäten müssen stimuliert werden, um die Unterrichtsaktivitäten gemeinsam gestalten zu können. Im Hinblick auf MIROs LTB-Einträge lässt sich feststellen, dass sie bei den Unterrichtsaktivitäten die kollektive Wir-Formulierung des Lernhandelns verwendet und bei den Lernaktivitäten auf das individuell mit *Ich* formulierte Lernen.

Eines von MIROs Bewertungskriterien für den Unterricht kann anhand ihrer Äußerungen im Angebot der Lehrmethode zu Unterrichtsaktivitäten bzw. zur gemeinsamen Gestaltung des Unterrichts gesehen werden. Zudem sind in Bezug auf das Lernen neuer Wörter ihre Differenzierungen zwischen den neuen im Unterricht angebotenen Wörtern und denen, die sie dazugelernt habe, bemerkbar.

Die aktivierenden Übungen zur Beseitigung ihrer Müdigkeit, der Einsatz vieler praktischer Übungen im Unterricht gegen ihre Langeweile gegenüber der Grammatik, ihr Bedarf am langsamen Sprechtempo der Lehrperson zur Unterstützung ihres Verstehens sowie ihrer Konzentration bilden ihre akademischen und affektiven Lernbedürfnisse bzw. Lernerwartungen. Bei ihrer Lern-Selbstreflexion können die Aspekte der Sprechfähigkeit, SprechEinstellung sowie Sprechkompetenzen erkannt werden.

Den Grund der aus ihrer Sicht nicht zufriedenstellend entfalteten Sprechkompetenzen vermutet MIRO im LTB-Eintrag 1 in ihrer Schüchternheit (affektive Lern-Selbstwahrnehmung). MIRO fasst den Entschluss, in Zukunft mehr zu sprechen. Infolge ihrer Äußerungen kann zusammengefasst werden, dass MIROs emotionale Lern-Selbstwahrnehmung sich auf ihre eigene Motivation, die Unterrichtsmethode, die Lerngruppe sowie ihre sprachliche Handlung im Rahmen der Sprechkompetenzen bezieht. Das Lehrverhalten der Lehrperson bildet zudem einen weiteren Einflussfaktor. Sie empfinde, dass die Lehrerin zu schnell spreche und deshalb könne MIRO sich nicht gut im Unterricht konzentrieren. Sie wünsche sich bei relevanten Unterrichtspunkten ein langsames Sprechtempo der Lehrperson. Das sei für ihre kognitiven Kompetenzen förderlich.

In Bezug auf ihre individuelle Auseinandersetzung mit neuen Begriffen (zu Emotionen sowie dem Vokabular der laufenden Lektion) und sprechbezogener Lerntätigkeit im Rahmen des IÜS-Zyklus 1 gibt MIRO im LTB-Eintrag 2 an, dass sie die Begriffe zu den dargestellten Emotionen besser lernen würde, indem sie diese „geschrieben [hätte]“ (MIRO, LTB-Eintrag 2: P. 10). Aus ihrer Äußerung kann abgeleitet werden, dass das von ihr erwähnte Schreiben im Laufe der Spieltätigkeit nicht als eine Kompetenzförderung, sondern als ein (mehrfunktionelles) Instrument zum Fixieren des neu erworbenen Wissens bzw. zur Verknüpfung der Schreib- und Sprechkompetenzen eingesetzt wird.¹⁵⁵

¹⁵⁵ MIRO beleuchtet im LTB-Eintrag 2, zum ersten IÜS-Zyklus, P. 10 durch die direkte Anrede der Lehrkraft eine dialogische Funktion ihres LTB-Eintrages. Das Schreiben des LTB-Eintrages wird von ihr nicht als eine Schreibübung angesehen, sondern auch als ein Kommunikationsinstrument mit der Lehrkraft. Das Einfügen der Anrede in Klammern deutet auf ihre Bewusstheit hin, dass dieser Kommentar nicht zum regulären Teil des LTB gehört.

Im LTB-Eintrag 3, IÜuS 2 integriert MIRO ihre eigene sprachliche Handlung bei der narrativen Unterrichtsaufgabe. Die Wirksamkeit dieser begründet sie mit dem Dazulernen der neuen Wörter. Im Anschluss an den LTB-Eintrag 2, P. 10 erwähnt MIRO erneut im LTB-Eintrag 3, P. 17 ihre Lernstrategie, die neuen Wörter und Grammatik durch das „Schreiben“ besser lernen zu können:

Ich lerne besser, wenn ich schreibe die neue[n] Wörter und Grammatik in meinem Heft, deshalb habe ich am Wochenende es gemacht. (MIRO, LTB-Eintrag 3: P. 17)

MIROs Äußerungen im P. 17 können so interpretiert werden, dass das Schreiben ihr dabei hilft, erworbenes Wissen leichter festzustellen und zu fixieren. Die Zusammenstellung des Wissens in ihrem individuellen Wissens-Heft gibt ihr scheinbar ein Gefühl der Konzentration und Sicherheit. Ebenso die Erwähnung der von ihr geäußerten Sätze im Unterricht verdeutlicht die Fixierungsfunktion des Schreibens für sie. Im Abschlussinterview (Z. 85-88) stellt MIRO ihre Lernstrategie dar, die sich auf das Lernen durch Schreibübungen bezieht, und das Unterrichtsangebot, das sich an der Förderung der Sprechaktivität orientiert und ihre Lernstrategie auf sinnvolle Weise ergänzt:

So, my [...] strategy after is the course/(unv.) write like the new things in my [...] Heft. So, I can like understand it like (seen it written?). But in this course, I have also learned [...] with dialogues, as we do in every test and in every class. And it's good, because then you put in real practice more or less. Like if I wanted to go to a restaurant, now I know how to (unv.). #00:08:47-2# (MIRO, Abschlussinterview: Z. 85-88)

Im Vergleich zum LTB-Eintrag 1 erwecken die LTB-Einträge 2 und 3 den Eindruck, dass die Unterrichtsaktivitäten MIROs Erwartungen entsprechen, sodass in ihren Angaben keine große Diskrepanz zwischen der Selbsterwartung und ihren Erwartungen an den Unterricht erkannt wird. MIROs LTB-Eintrag 4 weist eine überwiegend beschreibende Struktur auf. Die Sprech-, Diskussions- und Dialog-Aktivitäten auf Grundlage der individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen bilden die zentralen Themen dieses LTB-Eintrages. Es lässt sich feststellen, dass die methodisch integrierte Regelmäßigkeit des Einsatzes der IÜuS sowie weiterer Unterrichtsaktivitäten förderlich waren, damit MIRO die Bausteine der Lehrmethode bewusst erkennen kann (vgl. MIRO, LTB-Eintrag 4: P. 18). Beispielsweise im LTB-Eintrag 5, IÜuS-Zyklus 3, fällt MIRO auf, dass die ritualisierte Erzähltätigkeit der Lernenden zu Beginn des Unterrichts (die sie im LTB-Eintrag 3, 6, 8 und 9 beschreibt) an dem aktuellen Unterrichtstag nicht stattgefunden habe. Die thematische sowie methodische Vielfalt im Unterricht scheint eine positive Auswirkung auf MIROs Lernwahrnehmung und in der Folge auch auf ihre Motivation zu haben (vgl. P. 20 und 24 und 35).

Nach der umfangreichen Beschreibung ihrer vielfältigen Lernerfahrungen sowie ihrer Produktivität und „sehr aktiven“ Teilnahme am Unterricht äußert sich MIRO im LTB-Eintrag 8, sehr zufrieden und motiviert im Unterricht gewesen zu sein. Im LTB-Eintrag 11 reflektiert MIRO die Herausforderung zur freien Formulierung eines Dialogs im Rahmen der zweiten Testaufgabe, bei der¹⁵⁶ ihr bewusst geworden sei, nicht ausreichend gelernt zu haben. In einem Monolog äußert sie ihr Bewusstsein der Notwendigkeit des

¹⁵⁶ Bei MIROs Formulierung „Übung über dem Dialog“ (MIRO, LTB-Eintrag 11: P. 43) wird davon ausgegangen, dass sie die zweite Aufgabe im Test der Lektion 6 meint. Die zweiten Testaufgaben wurden generell aus der quantitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit ausgeschlossen (siehe Kapitel 5.2.2: Quantitative Erhebung).

täglichen Lernens, das sie jedoch aufgrund des Zeitmangels nicht erfüllt habe. Die Situation ihres individuellen Lernens und Verstehens ist im P. 44 wiederzufinden. Sie empfindet erneut ihren Lernfortschritt und die Entwicklung ihrer Kompetenzen im Hörverstehen (vgl. bspw. LTB-Eintrag 10: P. 42). MIRO zufolge habe sich das Motivationsgefühl im Laufe der andauernden Auseinandersetzung mit dem (grammatischen) Thema ergeben. Sie hatte bereits im LTB-Eintrag 10 die Entwicklung ihrer rezeptiven Kompetenzen reflektiert und ihre Auswirkung auf die Lernmotivation im Eintrag 11 erwähnt. MIRO reflektiert im Abschlussinterview (Z. 70-73), dass das Verfassen ihres LTB für sie wiederholend war:

Well, I think it's good, because it makes us writing, but I also think, that we write like more or less the same things each day. Maybe it will be better to write about the new things, that we have learned in each Unterricht, you know. To practice what we have learned and not just say, yes, we have done this, I have failed like this, but write something new each day. Like you know. #00:07:09-3# (MIRO Abschlussinterview: Z. 70-73)

Hierzu wird der Eindruck in ihren LTB-Einträgen bzgl. ihres Fokus auf das *Was* und nicht auf das *Wie* im Lernen bestätigt. Um die Lern-Selbstwahrnehmung untersuchen zu können, ist ein Lernbewusstsein gegenüber den eigenen Lernschritten und dem Lernprozess erforderlich. Bei MIRO lässt sich eher ihre Ergebnisorientierung feststellen.

Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess

MIRO geht auf ihr Lernen in Bezug auf die lexikalische Entwicklung ein. Es ist keine Differenzierung zwischen den sprachlichen und Handlungskompetenzen in ihren LTB-Einträgen ersichtlich.

Wahrnehmung der Relevanz der Handlungsorientierung

Die Bedeutung des Praxisbezugs für MIRO ist gleich im ersten LTB-Eintrag 1, P. 1 ersichtlich, indem sie sich auf ihre Müdigkeit und Langeweile bezieht bzw. auf die Notwendigkeit des Einsatzes aktivierender Übungen hinweist. MIROs Äußerung im P. 1 kann als eine Erwartung beim Unterrichtseinstieg interpretiert werden:

Als ich in den Unterricht kam, war ich sehr motiviert aber auch müde. Daher, ich finde wichtig Aktivierun[g]sübungen machen. Heute haben wir die Possessiv[...]artikel und das Perfekt ausgeübt. Es war für mich ein bisschen langweilig, weil es habe schon studiert (außer die Deklination). Dennoch liebe ich wie die Unterrichte sind (viele praktische Übungen). Ich habe die Methode gut gefallen. (MIRO, LTB-Eintrag 1: P. 1-2)

Eine Unterrichtsmethode mit hohem Praxisanteil scheint MIRO zu bevorzugen und auf affektiver Ebene wahrzunehmen. Die ausreichenden Sprech-Übungen scheinen im LTB-Eintrag 13 MIRO bei der Anwendung des Gelernten so motiviert zu haben, dass sie beschließt, ihr Wissen/ihre Kenntnisse und Kompetenzen im außerunterrichtlichen Alltagsleben anzuwenden. Sie beschreibt, dass „die neue[n] Kenntnis[se] sehr praktisch für den Alltag [sind]“ (MIRO, LTB-Eintrag 13: P. 55). Diese ist im Vergleich zu ihrem ersten LTB-Eintrag, in dem sie ihre Schüchternheit sowie ihren Wunsch nach mehr Sprachpraxis darstellt, eine Entwicklung der sprachlichen Haltung im sozialen und zielsprachlichen Umfeld. Diese Interpretation wird durch ihren letzten Satz bestätigt, in dem sie die Bedeutung der alltags- und praxisbezogenen Kenntnisse bzw. Aktivitäten andeutet. Durch MIROs Äußerungen wird deutlich, dass die Zielsetzung des Unterrichts für sie als erfüllt gilt. Sie erkennt einen

Sinn im alltags- und praxisorientierten Unterrichtsthema sowie in den Übungen und Förderungen der sprachlichen und handlungsbezogenen Kompetenzen und empfindet diese als praktisch. Sie gibt an, die erworbenen Handlungskompetenzen (in den simulierten Situationen) im realen Leben umsetzen zu wollen und beschreibt ihr Vorhaben, dies bei ihrem nächsten Restaurantbesuch üben zu wollen. Dadurch wolle sie neue Erfahrungen in der Welt der neuen Sprache in einem authentischen Kommunikationskontext machen.

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

Ein wichtiger Aspekt des kooperativen Lernens bezieht MIRO im LTB-Eintrag 1, P. 6 auf das soziale Lernumfeld. Die Gruppenarbeit hat einen affektiven Einfluss auf sie und wird von ihr emotional wahrgenommen. Sie empfinde die Lerngruppe als sympathisch und freundlich, daher finde sie die Gruppenarbeit gut:

Die Gruppenarbeit finde ich gut, weil die Kollegen sind sympathisch und haben gute Laune. (MIRO, LTB-Eintrag 1: P. 6)

In ihrem LTB geht sie häufig nicht nur auf die Unterrichtsmethode, sondern auch auf die kollektiv-kooperativ durchgeführten Unterrichtsaktivitäten ein. Im Vergleich zum LTB-Eintrag 1, in dem MIRO die kollektive Wir-Formulierung auf die Handlungswörter „geübt, studiert und gemacht“ bezogen hatte, verwendet sie im LTB-Eintrag 2 außer der Handlungswörter „geübt, gesagt, gesprochen und gespielt“, auch den Begriff „gelernt“. Über die kollektive, auf das *Wir* bezogene Formulierung des Begriffs Lernen hinaus, äußert MIRO explizit im LTB-Eintrag 3, IÜuS 2, ihre Wahrnehmung ihres individuellen Lernens. Sie behauptet, „sehr gut gelernt“ zu haben und begründet dies durch die im Rahmen der IÜuS eingesetzten „viele[n] ,praktisch[en] Übungen“:

Ich habe heute sehr gut gelernt, weil haben wir viele praktische Übungen gemacht. (MIRO, LTB-Eintrag 3: P. 16)

Im LTB-Eintrag 5, IÜuS 3 werden die Wir-Formulierungen auf die Verben „gelernt“, „gemacht“ und „geübt“ bezogen und auf die Lernaktivitäten zur Grammatik, Prüfung und Dialog. Im LTB-Eintrag 7, IÜuS 5, bezieht sie das Lernen der neuen Ausdrücke auf eine kooperative Aktivität, das Lernen der neuen Wörter jedoch auf die individuelle Ebene. Die folgende Abbildung 23 stellt einen Überblick über die von MIRO verwendeten individuellen und kooperativen Lernaspekte in ihrem LTB-Eintrag dar:

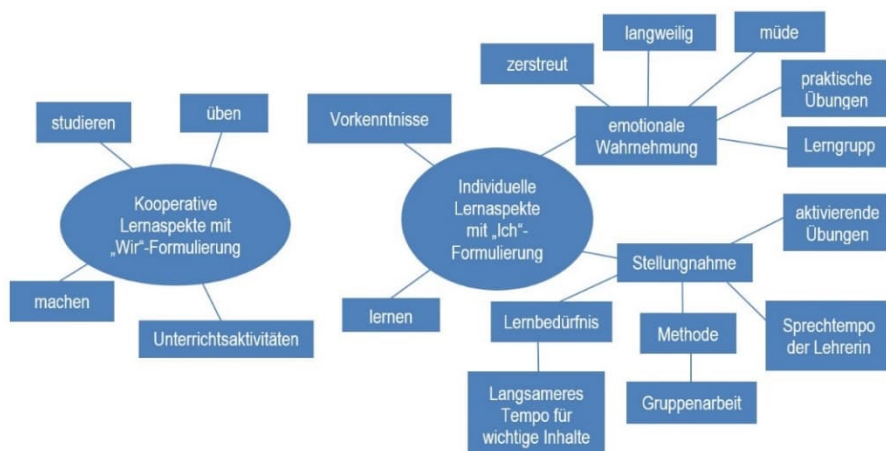


Abb. 23: Verwendung der individuellen und kooperativen Lernbegrifflichkeiten von MIRO

Im LTB-Eintrag 10, IÜuS 6, schildert MIRO in Bezug auf ihre Hörkompetenzen, dass es bei den Äußerungen der Lehrperson stets Wörter gebe, die sie nicht kenne (fehlende Vorkenntnisse) und daher nicht verstehen könne (fehlendes Verstehen). Diese Herausforderung bezieht sie auf die Lerngruppe, die ihr zufolge die Lehrperson „mehr“ verstehen könne und ihre „Verwirrung“ (P. 42) bewältigen würde, wenn die Lehrperson ihr Sprechtempo reduziere. (vgl. MIRO, LTB 10: 42).

In MIROs LTB-Eintrag 11 wird deutlich, dass die individuellen Aspekte des Lernens im Vergleich zu ihrem letzten LTB-Eintrag stärker zum Ausdruck kommen. Die geschriebenen Tests zu den Lektionen 5 und 6 (, die mit den IÜuS gestaltet waren,) geben (unter Berücksichtigung ihrer Angaben im P. 43) ihr den Impuls, das Lernen diesmal auf individueller Ebene zu reflektieren.

MIROs Umgang mit den Ich- und Wir-Formulierungen im LTB-Eintrag 9 werden im nächsten Eintrag auch bestätigt, indem die kollektive Wir-Formulierung des Lernens sich auf die Erweiterung der Kenntnisse und des Wissens über ein bestimmtes Thema bezieht. Dies lässt sich in ihren Einträgen auf Aktivitäten im Unterricht beziehen und wird vermutlich in ihren Wahrnehmungen über das Lernen von der Definition des Lernens als Verstehen bzw. Anwendung des Wissens unterschieden. Im LTB-Eintrag 14 verwendet sie die kollektive Wir-Formulierung in Bezug auf die gemeinschaftlich durchgeführten Aktivitäten, die sie mit den Begriffen „üben“ und „Übung“ beschreibt. Im Gegensatz dazu bezieht sie das Lernen neuer Wörter als ein Produkt auf die individuelle Ich-Ebene.

Affektive Lern-Selbstwahrnehmung im Lernprozess

Ihre affektive Wahrnehmung der deutschen Sprache macht MIRO im Eingangsinterview (Z. 20–25) deutlich. Ihr zufolge habe die Sprache bzw. ihr Klang sich zu Beginn für sie aggressiv angehört. Diese Empfindung sei jedoch während des Lernens der deutschen Sprache verschwunden, da sie nach ihren Angaben die Aussprache schrittweise verstanden habe. MIRO gibt im Eingangsinterview außerdem an, ihr Gefühl beim Sprechen der deutschen Sprache mit ihrem Gefühl beim Lernen der englischen Sprache vergleichen zu

wollen, aber die richtigen Wörter finde sie nicht. Sie äußert ihr Bedürfnis, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Das Lernen der Grammatik der deutschen Sprache falle ihr leichter, da sie ihre Grammatik-Kompetenzen als Stärke ihrer Sprechkompetenzen bewertet.

Im Ablauf des LTBs verweist MIRO nur an wenigen Stellen auf die Aspekte der Emotionalität in ihrem Lernprozess. Beispielsweise im LTB-Eintrag 4 weist sie sehr kurz darauf hin, dass sie nach dem Unterricht sehr motiviert nach Hause gegangen sei, da sie viele neue Punkte gelernt habe.

Im LTB-Eintrag 11 ist das Verstehen der sprachlichen Struktur zur Adjektivdeklination und dem Satzbau ein motivierender Faktor für sie. Das genannte Verstehen bezieht sich auf einen Prozess der Auseinandersetzung mit dem grammatischen Thema mehrerer Lehrwerkslektionen (vgl. MIRO, LTB-Eintrag 11: P. 44). Denselben Motivationsgrund äußert sie im LTB-Eintrag 12, P. 49 erneut. Laut MIROs Äußerungen lässt sich feststellen, dass diese Auseinandersetzung sie zu einem Erfolgserlebnis geführt hat, sodass sie ihre emotionale Wahrnehmung glücklich zu sein auf den Gesamtkurs bezieht. Im Herbstkurs habe sie „viele Dinge [im] Deutschkurs gelernt“ (MIRO, LTB 12: P. 50). Das gänzliche Verstehen der Adjektivdeklination führt sie dazu, den Deutschkurs positiv wahrzunehmen und aufgrund des Lernfortschrittes glücklich zu sein. Im Abschluss des LTB-Eintrages 12, P. 50, erläutert MIRO im LTB-Eintrag 14 eine weitere Erfolgswahrnehmung im Deutschkurs:

Morgen ist den letzten Kurstag und ich bin fröhlich, weil ich viel gelernt habe. (MIRO, LTB-Eintrag 14: P. 60)

Die Relevanz der Wahrnehmung des eigenen Lernfortschrittes äußert MIRO im Abschlussinterview nachdrücklich:

I have learned more things, I want to still be learning more things. So that's our motivation, I mean I feel that I have advanced in my level of German, improve. So, that's the highest motivation I have, to keep learning. #00:10:08-2# (MIRO, Abschlussinterview: Z. 102–104)

Die höchste Lernmotivation bezeichnet sie, indem sie in ihrer Lernwahrnehmung ihren Lernfortschritt erkenne; dass sie etwas gelernt habe und weiterhin lernen wolle.

Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess

Die Emotionen im Lernen erkennt MIRO generell als einen untrennbaren Teil aller Handlungen. Die Emotionen gleicht sie der Motivation an und bewertet diese als sehr wichtig und sogar als das wichtigste:

Like, I mean we have emotion in everything we do, no? Ah like motivation, you mean. I think it's super important, like the most important thing. #00:05:14-5# (MIRO, Eingangsinterview: Z. 50–51)

Die Auseinandersetzung mit emotionalen Begrifflichkeiten durch die pantomimische Darstellung im Rahmen der IÜuS-Sequenz bewertet sie im Abschlussinterview als „schwer“. In ihrer Reflexion ist ihr Fokus auf die Vorkenntnisse bemerkbar:

I think the way with play, like the emotion in games you mean. I think it was good, but I just knew like Glücklich, Traurig, and that's it. The rest I didn't, so to guess the word that the/my meine Kollegin hat/was really difficult, because I didn't knew know the word in German. #00:05:44-5# (MIRO, Abschlussinterview: Z. 50–52)

Die Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess bezieht MIRO im Anschluss auf die Förderung der Sprechkompetenzen, um sich mithilfe dieser besser ausdrücken zu können (vgl. MIRO, Abschlussinterview: Z. 58 und 62).

8.3.1 Zusammenfassung MIRO

Das Interesse am Ausbau ihrer Kommunikationskompetenzen in einer weiteren Fremdsprache und das Ziel, in Zukunft bei einer deutschen Firma zu arbeiten, animierten MIRO zum Deutschlernen. Ihr zufolge empfand sie den Klang der deutschen Sprache zu Beginn als aggressiv. Diese Empfindung sei jedoch nach dem Lernen der deutschen Aussprache schrittweise verschwunden. In ihren Ausführungen wurden Theater und Improvisation unterschiedlich wahrgenommen. Sie brachte zwar umfangreiche Erfahrungen mit theatralischen Spielen und Pantomime (im Unterricht und anderen Kontexten) ein, lehnte jedoch das Theater als Lernmethode zunächst ab. Sie hatte generell kein Interesse an Theater und Pantomime, würde sich die Teilnahme nicht zutrauen und sich daher dabei nicht wohl fühlen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts beschrieb sie hingegen ihre positiven emotionalen Lernerfahrungen mit der Improvisation. Sie empfand die Improvisation als den richtigen Moment zur Realisierung und Praktizierung der erworbenen Sprachkenntnisse und daher als „sehr wichtig“.

Während der IÜuS reflektierte sie trotz ihrer Schüchternheit zur Teilnahme positive und motivierende Lernwahrnehmungen. Ihre Vorstellung zum sinnvollen Einsatz der aktivierenden Unterrichtsübungen zur Beseitigung ihrer Müdigkeit sprach sie am ersten Unterrichtstag an, bevor sie die IÜuS erlebte.

In ihrem LTB reflektierte MIRO vielmehr den Unterricht und die kooperativ durchgeführten Lern-/Unterrichtsaktivitäten als ihren eigenen Lernprozess. Sie schien sich weniger Gedanken darüber zu machen, *wie* sie lernte, sondern eher darüber, *was* sie lernte. Daher ließ sich in ihrer Lernhaltung eine Ergebnisorientierung feststellen. Ihr Lernen reflektierte sie in Bezug auf den lexikalischen sowie grammatischen Kontext und gab stets Beispiele zu den gelernten Inhalten (Wörter, Strukturen und Redemittel). Die übermäßige Verwendung der Wir-Formulierung konnte als eine Andeutung dafür interpretiert werden, dass sie den Begriff Lernen eher als eine kooperative Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsangebot verstand. Sie beschrieb in ihrer Lernreflexion den Unterrichtsablauf. Ihre Betrachtung der IÜuS ließ diese im kooperativen Lernprozess als eine *Praxis* bzw. *Übung*, die zur methodischen Vielfalt des Unterrichts beitrug, einordnen. Diese Vielfalt schien die Lern-Selbstwahrnehmung und Lernmotivation von MIRO positiv zu beeinflussen. Je vielfältiger die Grundlage der Lernaktivitäten im Unterricht wurde, desto umfangreicher wurden die Erfahrungen und das individuelle Bewusstsein über den eigenen Lernprozess im sozialen Kontext.

Die Lernziele der IÜuS wurden von MIRO nicht so deutlich wahrgenommen bzw. reflektiert. Obwohl sie die IÜuS generell als sinnvoll für den Lernfortschritt beurteilte, wies sie in Bezug auf die IÜuS auf die Notwendigkeit der extrinsischen Motivation *Pflicht* als Motivator zur sprachlichen Handlung hin. Es konnte festgestellt werden, dass sie in ihrem Lern-Selbstkonzept für ihre internale Lernhemmung – Schüchternheit und Verunsicherungen, die sie bewusst wahrnahm – nach einem externalen Motivationsfaktor suchte, um im Unterricht zu Sprechhandlungen gezwungen zu werden.

In der objektiven Betrachtung der Unterrichtsmethode beurteilte MIRO die Kurshälfte mit IÜuS als lernwirksamer, jedoch sah sie die Notwendigkeit, diese in der sprachlich produktiven Lernphase einzusetzen; d. h. nachdem die Lernenden den neuen Wortschatz gelernt haben und nicht in der Einführungsphase des Unterrichts zur Vermittlung des Wortschatzes.

Die Wahrnehmung ihrer sprachlichen Kompetenzen und Lernherausforderungen bezog MIRO auf den gesamten Herbstkurs und stellte den Zusammenhang ihrer Kompetenzen zu den IÜuS nicht eindeutig her. Die Erweiterung der Sprechkompetenzen durch die praxisorientierten Sprechübungen motivierte MIRO dabei, ihre neu erworbenen Kompetenzen im Alltagsleben in Deutschland anzuwenden. Somit zeigte sie eine selbstbewusste Lernhaltung und konnte (zum Kursende) einen Bezug zwischen dem praxisorientierten Unterricht und dem Alltagsleben herstellen. Der bewusste Umgang mit dem Lernen der neuen Sprache hatte also auch einen Einfluss auf die autonome Anknüpfung der erworbenen Kompetenzen an die Handlungen im realen Leben.

Im Ablauf des LTBs verwies MIRO nur an wenigen Stellen und sehr pauschal auf die Aspekte der Emotionalität in ihrem Lernprozess, indem sie ihr Glücksgefühl auf Lernfortschritte oder auf Erfolgserlebnisse bezog. Laut ihr sind Emotionen ein untrennbarer Teil sprachlicher Handlungen. Die Emotionen glich sie der Motivation an und bewertete diese als sehr wichtig und sogar als wichtigsten Faktor für den Lernerfolg.

8.4 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von VALO

VALO, eine 22-jährige portugiesische Lernende des Herbstkurses, verfasste insgesamt 12 von 14 möglichen LTB-Einträgen. Fünf Einträge erfolgten im Rahmen der Unterrichtstage mit den IÜuS-Zyklen, drei an deren Folgetagen und vier an den weiterten Unterrichtstagen ohne den Einsatz der IÜuS. Im Analyseverfahren der erhobenen Daten von VALO können, orientiert an der Forschungsfrage und den Thesen, die folgenden Kategorien festgelegt werden:

Tab. 33: Kategorien der qualitativen Analyse – VALO

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Umfrage, E-Interview
Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens	E-Umfrage, E-Interview, LTB
Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen	LTB, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen	LTB
Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess	LTB

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Affektive Selbstwahrnehmung im Lernprozess	E-Interview
Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess	LTB

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

Laut VALOs Angaben im LTB-Eintrag 1 kam sie wegen ihres Studiums im Fachbereich „Mathematik“ nach Göttingen. Als Ziel des Deutschkursbesuches gibt sie die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse an. In der Eingangsumfrage (Frage 9) formuliert sie ebenso, dass sie die deutsche Sprache aus reinem Interesse lerne und an erster Stelle ihre Sprachkompetenzen optimieren wolle. Die erste Erfahrung mit der deutschen Sprache verortet sie (im Eingangsgespräch: Z. 10–12, 16–17) in ihrer Kindheit, in der sie im Alter von ca. fünf Jahren die ersten deutschen Wörter von einer Familienfreundin gelernt habe. Das akademische Lernen der deutschen Sprache habe sie ein Semester vor dem Herbstkurs (im Frühjahr 2017) begonnen. Ihre ersten Empfindungen der deutschen Sprache gegenüber (Z. 24–25) beziehen sich auf den Klang der Sprache, der sich ihr zufolge „anders“, mit anderen Worten „kräftig“ und „hart“, anhöre:

I felt it was funny, because it sounded different. [...] I think I thought it was a little bit like [...] strong, [...] harsh, I don't know. #00:01:50-2# (VALO, Eingangsgespräch: Z. 24–25)

Als Lernmotivation der deutschen Sprache erwähnt sie im Eingangsgespräch (Z. 45–47) die reine Freude am Lernen (integrierte Lernmotivation). Obwohl sie zu Beginn des Lernens nichts habe verstehen können, habe sie das Lernen fortgesetzt, da sie die Sprache als sehr interessant empfunden habe. Das herausfordernde Lernen der deutschen Sprache beschreibt sie als anregend und motivierend und erklärt, diese Herausforderungen seien mit Vergnügen verbunden:

[W]hen I started at first it was really fun, because I didn't understand a thing and [...] I think that, that made me want to continue learning, because it was like a challenge [...]. But I started learning it just for fun, I don't have a special motivation. I just enjoy learning it, I think. #00:03:37-5# (VALO, Eingangsgespräch: Z. 45–47)

Die Herausforderungen beim Deutschlernen führt VALO (Z. 60–62) auf sprachliche Differenzen der sprachlichen Konstrukte und des Satzbaus (im Vergleich zu ihrer Herkunftssprache) zurück. VALO bewertet das Lernen des Genus und seine Verwendung im Kontext als sehr kompliziert, da sie dessen Funktion nicht vollkommen verstehen könne. Das Memorieren des deutschen Wortschatzes bilde eine weitere Lernherausforderung der deutschen Sprache:

[I]t's really hard, because the, the sentences are constructed in a different way. And [...] this thing with the [...] Artikeln, it's really, really hard for me to understand, which to use and what [...] role to apply. And also, the words [...], it's not easy for me to learn the vocabulary. #00:04:59-2# (VALO, Eingangsgespräch: Z. 60–63)

Insgesamt habe, laut VALO, das Lernen der deutschen Sprache eine zweitrangige Bedeutung, da ihr Studium in Göttingen auf Englisch stattfinde und sie die deutsche Sprache dazu

nicht dringend benötige. Sie sei dennoch motiviert, nach dem Abschluss ihres Aufenthalts in Deutschland das Lernen der deutschen Sprache weiterzuführen (Z. 93). Obwohl sie in ihrem LTB und in den Interviews betont, dass die Schreibaktivität ihr passender Lernweg sei, konzentriert sie in der Eingangsumfrage (Frage 8) ihre Lernerwartungen an den Herbstkurs an erster Stelle auf die Optimierung der Aussprache sowie die Kommunikationskompetenzen (100%). Die Beschäftigung mit Sprechaktivitäten sowie das multimediale (auditive und visuelle) Lernen im Rahmen des Unterrichts stehen an zweiter Stelle ihrer Zustimmung mit 75%. Die Leseaktivität mit 59% sowie Schreibaktivität mit 24% repräsentieren ihre geringsten Erwartungen an den Unterricht im Herbstkurs.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

Ihren Angaben im LTB-Eintrag 1 zufolge ist ihre Lernmotivation teilweise mit ihrer Wahrnehmung über den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts verbunden. Sie schildert, sie sei an diesem Tag zwar sehr motiviert in den Unterricht gekommen, habe ihn jedoch als kompliziert empfunden. Nach ihrer Selbsteinschätzung könne sie die Sprache durch die Lese- und Schreibfähigkeit besser lernen. Aufgrund dessen sei sie mit der Unterrichtsmethode am ersten Tag unzufrieden gewesen. Von ihren Äußerungen kann abgeleitet werden, dass sie die Schreibaktivitäten als individuelle Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten für wirksam hält. Die sprachliche Höraktivität im Unterricht nimmt VALO aufgrund des aus ihrer Sicht fehlenden Vokabulars sowie mangelnder kognitiver Kompetenzen (vgl. P. 3) nicht als positiv wahr.

Nachdem sie im Eingangsinterview auf ihre Schwierigkeiten beim Lernen des deutschen Wortschatzes hinweist, schildert sie anschließend, dass sie aufgrund der fehlenden Erfahrungen zum Lernen einer Fremdsprache als Erwachsene keine konkrete Vorstellung habe, welche Strategie zum Wortschatzlernen die Geeignetste sein könnte. Sie studiere Mathematik und habe bisher Fremdsprachen nur im Kindesalter gelernt. Daher sei es ihr – als erwachsene Lernende – nicht bewusst, welche Lernstrategie zum Wortschatz ihr helfen könnte und dazu würde sie Hilfestellungen benötigen:

I'm not really sure, because I study mathematics, so I'm not used to learning languages. I haven't learned them since I was really little. So, I'm not sure, what the best way is. (..) I think, I need help in that. #00:05:41-4# (VALO, Eingangsinterview: Z. 71–73)

In der Eingangsumfrage (Frage 4) bestätigt VALO ihre Lernstrategie in erster Linie mittels Schreibaktivitäten (100%). Die Sprechaktivität, persönliche Kommunikation und die konventionellen visuellen Medien (TV, Filme) beurteilt sie zu 75% als mögliche Lernwege. Dieses trifft ebenso auf die weiteren Optionen Relevanz des Sprachkursbesuchs sowie Selbststudium außerhalb des Unterrichts zu. Mit den Lernstrategien der Leseaktivität und des Theaterspielen identifiziert sie sich zu 50%. Das Notieren der gelernten Inhalte schätzt sie mit 20% als akzeptable Lernstrategie ein.

VALOs Antwort auf Frage 5 der Eingangsumfrage gibt Aufschluss über ihr Lernverhalten. Das konzentrierte Zuhören, die kooperativen Übungen in Gruppenarbeit sowie das Lernen der sprachlichen Struktur durch Schreibaktivitäten identifiziert sie zu 100% als ihre eigenen Lernaktivitäten. Sie bestätigt mit 75%, dass das schriftliche Festhalten der neuen Inhalte sowie das Lernen der sprachlichen Struktur durch Leseaktivität und Grammatikübungen ihr beim Sprachlernen helfen würden. Dem Einsatz der Höraktivitäten zum

Erwerb sprachlicher Strukturen sowie dem vorbereitenden Selbststudium vor dem Unterricht gibt sie lediglich 25% Zustimmung. Zudem käme das ausschließlich innerhalb des Unterrichts stattfindende Lernen mit 25% für sie infrage.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

VALO gibt in der Eingangsumfrage an, die Sprachen Deutsch, Spanisch und Französisch auf Grundstufenniveau verstehen und sprechen zu können. Ihre Kompetenzen in Englisch sind laut ihren Angaben fortgeschritten. Ihre Herkunftssprache ist Portugiesisch. VALOs Einschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen nach Fertigkeiten zeigt die nebenstehende Grafik:

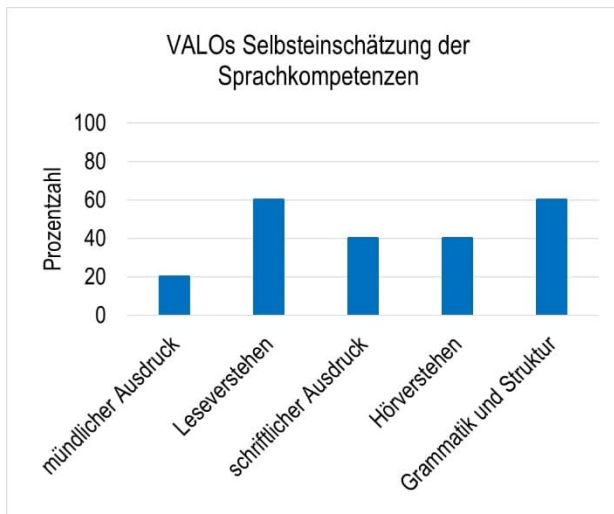


Abb. 24: VALOs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

Bezüglich ihrer Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen verweist VALO in der Eingangsumfrage auf ihre Erfahrungen mit Theaterspielen in einem Deutschkurs sowie in nichtsprachlichen Kursen. Mit Pantomime hingegen habe sie keinerlei Erfahrungen. Ihr generelles Interesse am Theaterspielen bestätigt sie mit 25% Zustimmung.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

VALOs Ansicht nach kann Theater in einem Sprachkurs zu 75% sinnvoll eingesetzt werden und sie würde motiviert teilnehmen. Sie habe den Mut zur Teilnahme am Unterricht und 25% Freude daran. Laut VALO könnte das Theaterspielen für Kommunikationsimpulse zu 75% unterstützend wirken.

Akademisches Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen

Die Einführung in die Lektion 2 durch die IÜuS bewertet VALO im LTB-Eintrag 2 zum ersten IÜuS-Zyklus als „gut“. Ihre positive Bewertung begründet sie mit 1) der durchgeführten „Gruppenarbeit“ (P. 6) zu Beginn des Kurses 2) dem „interaktiv[en]“ Charakter der IÜuS sowie 3) der „Witzigkeit“ und Vergnügung der IÜuS. Laut Oxford Dictionary wird die Kognition als „the mental action or process of acquiring knowledge and understanding through thought, experience, and the senses“ (Barnows 2011/2012: 156) definiert. Die Wahrnehmung der „interaktiven“ Wirksamkeitsaspekte der IÜuS deutet auf VALOs Bewusstheit gegenüber den Möglichkeiten zum individuellen Erleben im Rahmen der IÜuS hin. Die Formulierung „witzig“ ist hingegen auf die Wahrnehmung die

motivierende Charakteristik der IÜuS bezogen, die laut Barnows Definition über die Emotionen *instinktiv* erkannt werden: „Emotionen werden primär als instinktiv gesteuerte Prozesse behandelt, [...] die einen starken Einfluss darauf nehmen, *was* und *wie* etwas wahrgenommen wird.“ (ebd.: 156 f.). Ein weiterer Aspekt der Emotionalität findet sich in VALOs Formulierung über ihre fehlenden kognitiv-rezeptiven Kompetenzen zum Verstehen der Aufgabenerklärung der Übungen. Die nur auf Deutsch artikulierten Aufgabenerklärungen der Lehrperson seien für sie unverständlich und daher demotivierend. Diese bezeichnet sie mit dem Attribut „traurig“. Ihre Wahrnehmungen des eigenen sprachlichen Fortschritts verbindet sie hingegen mit positiven Emotionen. Das Bedürfnis am Notieren bzw. Konzentrieren der neuen Wörter und des neuen Wissens im eigenen Vokabelheft, das sie im LTB-Eintrag 1: P. 3 angesprochen hatte, erwähnt sie erneut in diesem LTB-Eintrag (P. 7). Das Memorieren „aller“ neuen Wörter finde sie schwer und das schriftliche Festhalten dieser würde das Lernen erleichtern. Sie verweist implizit auf ihre Selbst-Lernerwartung, „alle neuen Wörter“ lernen zu wollen:

Aber ich habe nicht in meinem Heft die Gefühle geschrieben also ist es schwer lernen alle die Wörter. Ich finde es gut[,] wenn habe ich die neuen Wörter in meinem Heft geschrieben.
(VALO, LTB-Eintrag 2: P. 7)

VALOs Selbst-Lernerwartung zum Lernen „aller“ unterrichteten Wörter setzt außer den unterrichtlichen Lernaktivitäten die individuelle Auseinandersetzung mit der zu erwerbenden Sprache voraus. In ihren Äußerungen wird der Wunsch ersichtlich, während der Interaktion der IÜuS den Lernkanal des individuellen (Auf-)Schreibens zu öffnen. Es wird ebenso deutlich, dass sie die Schreibtätigkeit nicht nur im Rahmen der Lern-/Unterrichtsaktivitäten und als eigene Lernstrategien für relevant hält, sondern auch im Rahmen der LTB-Einträge. In ihrer Reflexion der IÜuS im LTB-Eintrag 5, IÜuS-Zyklus 3 verweist sie lediglich auf die Wörter, die sie während dieser gelernt habe und nennt einige Beispiele.

Den Schwerpunkt „Schreiben“ thematisiert VALO im LTB-Eintrag 3, IÜuS-Zyklus 2, P. 10 erneut (und zudem in: VALO, LTB-Eintrag 1: P. 3, LTB-Eintrag 2: P. 7). Das Schreiben wird in diesem LTB-Eintrag nicht als ein individuelles Instrument zum besseren Lernen verstanden, sondern als ein didaktisches Medium, dessen Einsatz durch die Lehrperson dem „besseren Verstehen“ der Inhalte dienen würde.

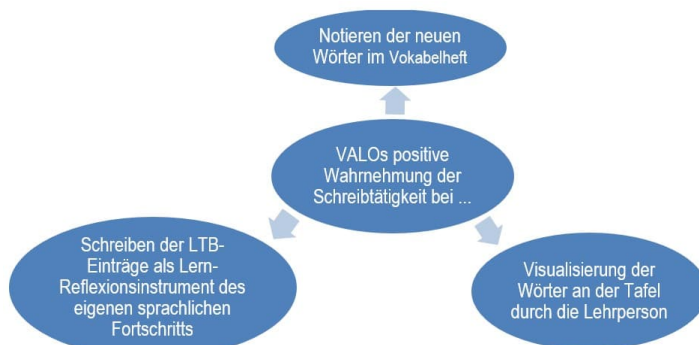


Abb. 25: VALOs Wirksamkeitswahrnehmung des Schreibens

Das Schreiben und Visualisieren der Wörter und Sätze durch die Lehrperson veranlasst bei VALO eine positive Einstiegseinstellung. Sie sei „sehr glücklich“ darüber. Dadurch habe sie die Gespräche im Unterricht [als Lernraum] „besser verstanden“. Obwohl die IÜuS ihr sehr gut gefallen hätten, äußert sie ihr Lernbedürfnis zur Konzentration und Festigung der neuen Wörter in ihrem Vokabelheft, zu der sie jedoch während der Spiele keine Zeit habe finden können (P. 11). Aufgrund des besseren Verstehens im Unterricht sei ihr Motivationsgefühl an diesem Unterrichtstag gestiegen. Den heutigen Unterricht bewertet sie als „sehr motivierend“ und dies lässt sich als emotionale Wahrnehmung verstehen. Die weiteren in VALOs LTB-Eintrag ersichtlichen Aspekte der emotionalen Wahrnehmung zeigt die folgende Abbildung:

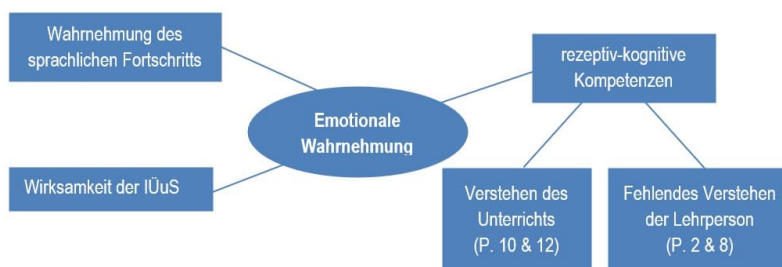


Abb. 26: Aspekte der emotionalen Wahrnehmung im Unterricht von VALO (1)

Dass das Verstehen als eine rezeptiv-kognitive Kompetenz für VALO eine direkte Verbindung mit der Motivation hat, dokumentiert sie im P. 12 und P. 10:

Für mich war heute sehr motivierend, weil ich die Klasse besser verstanden habe. (VALO, LTB-Eintrag 3: P. 12)

Die zwei Instrumente, die zum besseren Verstehen beitragen, sind für VALO das Schreiben und Visualisieren neuer Wörter durch die Lehrperson (P. 10) und die IÜuS, die sie im P. 11 als „Gruppenarbeit“ bezeichnet und als sehr positiv beurteilt. VALO gibt im LTB-Eintrag 6 an, die interaktiven IÜuS im Rahmen des IÜuS-Zyklus würden es ermöglichen, sich während des Unterrichts mit einem Alltagsthema („touristische Reisen“) auseinanderzusetzen und über die eigene Position (gewünschte Reiseziele in Deutschland) „nachzudenken“. Nach VALOs Äußerungen kann zwischen dem Unterricht und den alltäglichen Themen der folgende Kreislauf festgestellt werden:

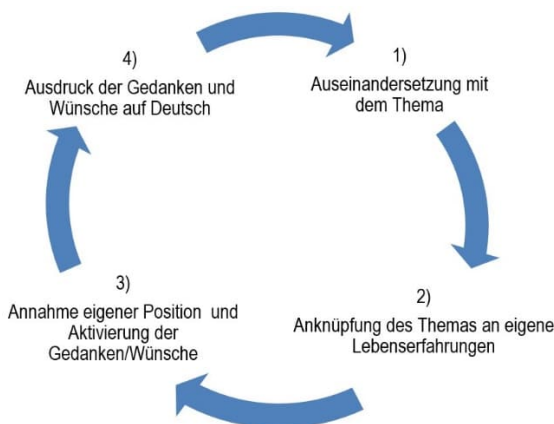


Abb. 27: Kognitiver Kreislauf vom Unterrichtsthema bis zum Ausdruck der Gedanken im Rahmen der IÜuS nach VALO

Wie in der obigen Grafik veranschaulicht bilden die Faktoren 1) individueller und aktiver Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema, 2) Anknüpfung des Themas mit den eigenen Lebenserfahrungen/eigener Positionierung, 3) Verknüpfung sowie Aktivierung der eigenen Gedanken und Wünsche hinsichtlich des Themas sowie 4) Ausdruck dieser in der deutschen Sprache einen kognitiven Kreislauf, der im Rahmen des IÜuS-Zyklus gefördert wird. In Bezug auf die Wirksamkeit der IÜuS in diesem LTB-Eintrag, die VALO als „Gruppenarbeit“ bezeichnet, halte sie diese auf der kooperativen Ebene für „langweilig“, da – nach ihrer Wahrnehmung – niemand in der Gruppe die Übung verstanden habe (P. 20). Die soziale und pädagogische Bedeutung der Gruppe zum gemeinsamen und kooperativen Lernen betont VALO im LTB-Eintrag 10, dem IÜuS-Zyklus 6, indem aus ihrer Sicht „alle“ Lernenden gemeinsam in den IÜuS mitwirken sollten. Während des Gruppenspiels sei sie „sehr traurig“ (P. 28) gewesen, da die Lerngruppe sich zur Teilnahme an den IÜuS nicht engagiert habe. Ihrer Erkenntnis nach könnten die IÜuS nur mit der Beteiligung „aller“ Lernenden sinnvoll gestaltet werden. Mit anderen Worten erkennt VALO die Lernenden als die Hauptdarsteller*innen der IÜuS an. Die Abbildung 26 „Aspekte der emotionalen Wahrnehmung im Unterricht von VALO (1)“ kann wie folgt ergänzt werden:

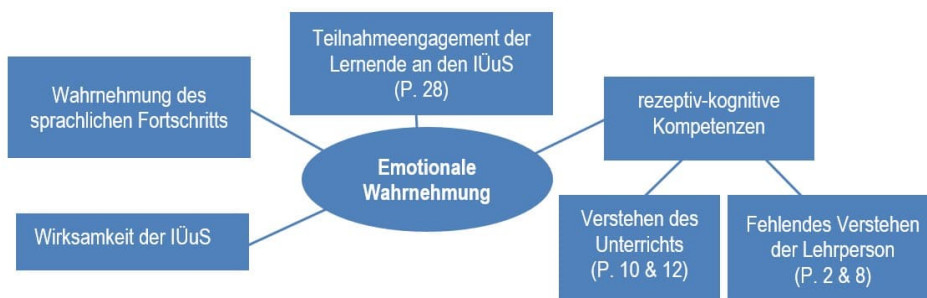


Abb. 28: Aspekte der emotionalen Wahrnehmung im Unterricht von VALO (2)

Die Auseinandersetzung mit den neu angebotenen, aber ihr bereits bekannten Wörtern zu Körperteilen finde VALO in diesem LTB-Eintrag „nicht schwer“. Das „gleichzeitige“ Lernen „vieler“ neuer Wörter hingegen bewertet sie als „schwer“ (P. 27). Diese Komplexität begründet sie mit der Herausforderung des „gleichzeitigen Verstehens“ der Wörter. Unter „gleichzeitigem Lernen/Verstehen“ versteht VALO (vgl. Abschlussinterview: Z. 37–38 und 42–43) das gleichzeitige sprachliche Lernen und Handeln. Im außerunterrichtlichen Bereich deutet VALO die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen zum sprachlichen „Verstehen“ an, deren Wahrnehmung ebenso – wie diese im Unterrichtskontext – mit Emotionen verbunden ist. Hierzu reflektiert VALO auf der sprachlich rezeptiven Ebene die Progression ihrer alltagssprachlichen Kenntnisse, indem sie angibt, mit mühsamer Konzentration viele Wörter beim Anschauen einer deutschsprachig untertitelten Serie verstanden zu haben. Es ist zu vermuten, dass sie während der IÜuS im Kursverlauf zu den Begriffen Konzentration, Verstehen und Kooperation sensibilisiert wurde. Ebenso können im LTB-Eintrag 12 an zwei Punkten (34 und 36) die Interaktion der emotionalen und kognitiven Wahrnehmungen herausgestellt werden. Im Vergleich zu den vorherigen LTB-Einträgen besteht der Unterschied in VALOs Formulierungen ihrer Wahrnehmungen in Bezug auf die Selbstmotivation, die sie sowohl auf kognitiver Ebene im P. 34 als auch auf emotionaler Ebene im P. 36 zum Ausdruck bringt. In einer Gesamtreflexion des Herbstkurses erwähnt VALO trotz der zeitbezogenen Überforderung ihren Lernfortschritt:

[W]ell I think I learned a lot, because we had classes everyday and so I learned [...] maybe faster. [...] but also, I felt very, very tired, because there are classes in the morning, then I always have homework and there are also a lot of activities happening. And that the course [...] but I think I learned a lot about it. #00:00:56-5# (VALO, Abschlussinterview: Z. 8–11)

Als dominantes Merkmal des Herbstkurses erwähnt sie anschließend die Praxis- und Interaktionsmöglichkeiten während der IÜuS:

I like that, that there is so much interaction between all of us [...] and that we get to practice the speaking a lot. #00:01:34-2# (VALO, Abschlussinterview: Z. 18–19)

Als Antwort auf die Frage nach der Auswirkung der Interaktion auf die Lernmotivation nennt VALO lediglich die persönliche Entwicklung („just personal improvement“, VALO, Abschlussinterview: Z. 23) und sieht keinen weiteren Einfluss der Interaktion auf ihre Lernmotivation. Sie bewertet die IÜuS als „really gut“ und geht weiter – auf der Ebene der kollektiven Selbstwirksamkeit – auf die Relevanz des Verstehens der Aufgabenstellung ein. Dieses Verstehen sei aus ihrer Sicht nicht immer gelungen gewesen und habe eine Herausforderung dargestellt:

I think they are really good, but sometimes we [...] /the students don't understand the, the exercise and, and it's really hard to participate, when you don't really know what you have to do or when you know the words. And that was hard. #00:02:34-5# (VALO, Abschlussinterview: Z. 29–31)

Zudem bewertet sie das Lernen neuen Wortschatzes durch die IÜuS als „schwer“, da sie im Rahmen der IÜuS die präsentierten Wörter sofort anwenden müssen (vgl. VALO, Abschlussinterview: Z. 37–38) und sie zum Verstehen dieser mehr Zeit gebraucht hätte (vgl. ebd.: Z. 42–43). Zu ihrer individuellen Lernstrategie gibt sie an, dass sie durch das Schreiben und Lesen lernen würde. Trotzdem habe sie sich während der IÜuS wohlfühlt, obwohl diese für sie eine neue Methode gewesen seien, die sie zuvor nie erlebt habe (vgl. ebd.: Z.

50–52/54). Die Aktivitäten und die Sprechübungen mit den Kommiliton*innen während der IÜuS bewertet sie als sehr positiv und sie gibt an, dass die bisher von ihr besuchten Sprachkurse eher leseorientierte Lehrmethoden und keine Dynamik wie die IÜuS-Methode im Herbstkurs angeboten hätten (vgl. ebd.: Z. 68–70).

Umgang mit dem eigenen Lernen

Wie bereits in der Analyse des LTB-Eintrages 2, IÜuS-Zyklus 1 beschrieben, stehen für VALO die Schreibaktivitäten im Vordergrund ihrer Lernwahrnehmungen. Durch das „Schreiben“ der Einträge im LTB erkenne sie den Fortschritt ihrer Deutschkenntnisse, indem sie laut ihrer Aussage die korrekten Formen der Artikel der deutschen Sprache besser einschätzen könne. Diese Erkenntnis nimmt sie emotional wahr und nennt sie als Begründung ihrer „Freude“ und „Motivation“. Zur Reflexion ihrer Schreibkompetenzen verweist sie im LTB-Eintrag 4 auf die von der Lehrperson vorgenommenen Korrekturen ihrer Texte der vorherigen Woche. Dies motiviere sie, über die eigenen Lernlücken nachzudenken und diese durch intensivere Übung ausfüllen zu wollen. Auf diese Weise kann die Abbildung 25 (VALOs Wirksamkeitswahrnehmung des Schreibens) um einen weiteren Aspekt ergänzt werden:

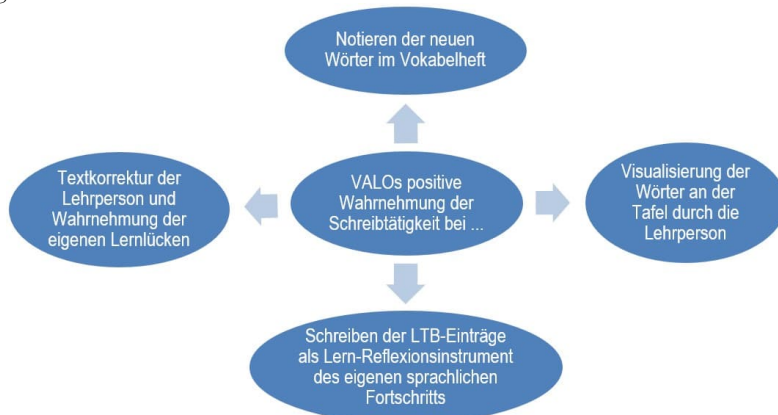


Abb. 29: Ergänzung VALOs Wirksamkeitswahrnehmung des Schreibens

Im LTB-Eintrag 5, IÜuS-Zyklus 3, beschreibt VALO, dass die Lerngruppe (kollektive Wir-Formulierung) zuerst die Hausaufgaben korrigiert und danach einige Übungen zur Adjektivdeklination gemacht habe. Diese Unterrichtsaktivitäten nimmt VALO als „sehr positiv“ wahr, da sie nach ihren Angaben durch Üben sowie vielseitige Unterrichtsaktivitäten ihre Zweifel und Verunsicherungen habe beseitigen können. Im LTB-Eintrag 8 (P. 21) sind die beiden Aspekte des Affektiven und Akademischen der Lern-Selbstwahrnehmung bei VALO gleichzeitig erkennbar. Sie verweist auf den Zwischentest am Unterrichtstag und bewertet ihn als „sehr interessant“. Ihre Wahrnehmung begründet sie – auf kognitiver Ebene – durch die Feststellung ihrer lexikalischen Kompetenzen, aber auch durch die Erkenntnis über ihre fehlenden Kompetenzen. Ihre affektive Lern-Selbstwahrnehmung bezieht sich auf ihre Freude über den Lernfortschritt (P. 21), die sie „sehr motiviert“ habe. Im LTB-Eintrag 12 orientiert sich ihre Lernreflexion hauptsächlich an den anstehenden Tests. Sie müsse noch intensiver lernen, sei jedoch „stolz“ über ihren sprachlichen „Fortschritt“. Im P. 36 spricht sie das Lernen an, das sie als einen Prozess zur Auseinandersetzung mit

den sprachlichen Inhalten zwecks des Bestehens der Prüfung wahrnimmt. Nach ihrer Einschätzung gibt es Schwerpunkte, die sie noch „mehr lernen müsse“ (VALO, LTB-Eintrag 12: P. 36). Trotz dieses rationalen Blicks auf ihre „fehlenden Kompetenzen“ nimmt sie ihren sprachlichen Fortschritt jedoch emotional wahr und schreibt, sie sei „stolz“ darauf. Den Test thematisiert sie erneut im letzten LTB-Eintrag 13. VALO gibt an, dass sie ihn aufgrund des intensiveren Selbststudiums erfolgreicher [als den letzten Test] geschrieben habe.

Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen im Lernprozess

Im LTB-Eintrag 4 spricht VALO die Lese- und Höraktivitäten an. Die Höraufgaben bewertet sie im LTB-Eintrag 1 (P. 3) und 4 als „manchmal sehr schwer“. Aufgrund dieser Schwierigkeiten sei sie mit der an höraufgabenorientierten Unterrichtsmethode am ersten Unterrichtstag nicht zufrieden gewesen. Im LTB-Eintrag 4 spricht sie konstruktiv eine Lösung an, die Audios statt nur einmal ein zweites Mal zu hören. Nach der Reflexion über ihren durch die Lehrperson korrigierten Text äußert VALO ihre Erkenntnis bzw. ihr Ziel, ihre Schreibkompetenzen bzgl. der Nebensätze durch intensivere Übung optimieren zu wollen. Im LTB-Eintrag 10, zum IÜS-Zyklus 6, orientieren sich ihre Kompetenzreflexionen ebenso am Hörverstehen. Sie gibt an, in der laufenden Woche eine TV-Serie mit deutschen Untertiteln gesehen zu haben. Um diese zu verstehen, habe sie sich sehr konzentrieren müssen. Diese Konzentration empfinde sie als anstrengend. Sie sei jedoch „froh“ darüber, dass sie viele Wörter habe verstehen können. Das Schreiben des Tests im LTB-Eintrag 11 ermöglicht ihr die Reflexion ihres Sprachstandes. Die von ihr als „sehr schwer“ wahrgenommenen Tests (P. 31) führt sie auf ihre Müdigkeit sowie ihr nicht ausreichendes Selbststudium zurück. Aufgrund dessen beabsichtige sie in Zukunft ein intensiveres Selbststudium. Im LTB-Eintrag 12 verweist VALO auf die im Unterricht kollektiv durchgeführten Grammatikübungen zur Artikel- und Adjektivdeklination. Sie nimmt diese (im P. 34) affektiv bzw. als „sehr langweilig“ wahr, da sie bereits deren Prinzipien gekannt und gut verstanden habe. Sie bewertet sie trotzdem als ein „gutes Training“, um die sprachliche Herausforderung zur Anwendung der entsprechenden Artikel im Satzkontext (sprachliche Performanz) bewältigen zu können (kognitive Lern-Selbstwahrnehmung).

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

Im LTB-Eintrag 1 beschreibt VALO außer den individuellen Aspekten der Lernstrategie ebenso ihre positive Wahrnehmung über die kooperative Unterrichtstätigkeit in Gruppenarbeit und bewerte diese als „positiv“ (kollektive Wir-Formulierung). Im LTB-Eintrag 3, IÜS-Zyklus 2, weist VALO darauf hin, dass sie die auf die IÜS bezogene Gruppenarbeit „sehr möge“.

Im LTB-Eintrag 11 ist die Relevanz der Lerngruppe sowie ihre Auswirkung auf VALOs Lernen ersichtlich. Sie habe an diesem Unterrichtstag nicht gut gelernt, da die Lerngruppe müde und passiv gewesen sei. Sowohl die eigene als auch die Müdigkeit der Lerngruppe übt scheinbar eine negative Auswirkung auf VALOs Lernmotivation aus (P. 30–31). Die wechselseitige Auswirkung der kooperativen und individuellen Lernmotivation hebt VALO am Folgetag des sechsten IÜS-Zyklus besonders hervor. Im P. 32 deutet sie auf die Bedeutung der kooperativen Tätigkeit hin, indem sie ihre positive Wahrnehmung der kooperativ durchgeführten Übungen und ihre kognitive Entwicklung verknüpft. Im LTB-Eintrag 13 gibt VALO an, dass im Rahmen der Lektion 10 die Lerngruppe viele Wörter und Ausdrücke

gelernt habe. Aufgrund des Alltagsbezugs des Themas bewertet sie diese kooperativ durchgeführte Lern­tätigkeit als „sehr gut“. Die positive Auswirkung der kooperativen Aktivitäten auf ihren individuellen Lernfortschritt argumentiert VALO durch die Verwendung/das „Benutzen“ der vermittelten Wörter und Ausdrücke in Bezug auf die Alltagssituation (Reklamation, Bestellung und Bezahlung im Restaurant). Auf diese Weise hebt sie die Relevanz des Alltagsbezugs zur Entwicklung der Handlungskompetenzen hervor.

Affektive Selbstwahrnehmung im Lernprozess

VALO verdeutlicht im Eingangsinterview den Zusammenhang zwischen ihrer emotionalen Wahrnehmung und der Artikulierung der passenden Wörter. Die Wahrnehmung ihres Lernfortschrittes in der ersten Kurswoche – wenn auch in geringem Maße – scheint eine motivierende Rolle für sie zu spielen:

[E]very time I get to/a word right I, I feel really happy [...] So I, I think it, it's good. I feel only in this week, that I have improved a bit, not a lot, because it's only a week. But I have improved a bit and that really motivates me. #00:08:06-7# (VALO, Eingangsinterview: Z. 103–105)

Anschließend weist VALO auf ihre sprachlichen Begegnungen im realen Leben, d. h. das Verstehen einzelner Wörter und Sätze, die sie im Alltagsleben in der Stadt liest oder mithört, als motivierenden Faktor:

And even [...] like reading things around the city or hearing the people speak, sometimes I can catch something. And [...] it's really/yes, I feel good. #00:08:58-6# (VALO, Eingangsinterview: Z. 118–119)

Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess

Die Verbindung des Verstehens (kognitiv-rezeptiven Kompetenzen) mit der Emotionalität ist an einigen Stellen in VALOs LTB ersichtlich. Emotionalität wird im LTB-Eintrag 11, P. 32, in Bezug auf das Verstehen der Grammatik im kollektiven Kontext erneut aktualisiert. Die Auswirkung der kooperativen Lern­tätigkeit auf das eigene Lernen betont VALO zudem im P. 33 bei ihren Beschreibungen einer Gruppendiskussion (zum Thema *alte und neue Autos*). Im P. 31 stellt VALO die Auswirkung der individuellen Lernmotivation stärker in den Vordergrund.

8.4.1 Zusammenfassung VALO

Das Lernen der deutschen Sprache aus reinem Interesse und reiner Freude sowie zur Optimierung der eigenen Sprachkompetenzen bildete VALOs eingebrachte integrierte Lernmotivation. Die von ihr als „anders“ im Klang sowie in der Struktur wahrgenommene deutsche Sprache weckte ihr Lerninteresse. Gegenüber den Lernherausforderungen (beim Lernen der sprachlichen Struktur und des Wortschatzes) hatte sie eine offene Lernhaltung und sah diese mit Vergnügung verbunden. In ihrem eingebrachten Lern-Selbstkonzept nahm sie die Schreibaktivität als für sie wirksamen Lernweg wahr. Allerdings gab sie ebenso an, aufgrund der fehlenden Lernerfahrung als erwachsene Sprachlernende, keine konkrete Vorstellung über die geeigneten Strategien zum Wortschatzlernen zu haben. Das Bedürfnis am schriftlichen Festhalten der neuen Wörter während der IÜuS hätte laut VALO zum

leichteren Memorieren dieser beigetragen. Zu ihrer Lernerwartung an den Herbstkurs gehörte die Optimierung der Aussprache und der Kommunikationskompetenzen.

Mit einer Lernstrategie durch das Theaterspielen identifizierte sich VALO nur teilweise. Trotz ihrer Vorerfahrungen mit Theater (in einem Deutschkurs sowie in nichtsprachlichen Kursen) hatte sie generell kein großes Interesse am Theaterspielen und keinen ausgeprägten Mut zur Teilnahme daran. Zum Kursende, nach dem Erleben der IÜuS, behauptete sie jedoch, dass sie sich während der IÜuS wohlfühlte, obwohl die von ihr als dynamisch wahrgenommene IÜuS-Lernmethode für sie eine neue Lernerfahrung war. Die Interaktionen und kooperativen Sprechübungen während der IÜuS bewertete VALO als sehr positiv.

Ihre Lern- und Handlungsmotivation wurden sowohl von ihren individuellen Lernwahrnehmungen der sprachlichen Kompetenzen (gut gelernt zu haben oder die Aufgaben sowie grammatischen Inhalte gut verstanden zu haben), als auch von den kollektiven Lernaspekten bzgl. der Lerngruppe beeinflusst. Das Lerntempo und die Konzentration zum Verstehen der kommunizierten bzw. dargestellten Wörter während der IÜuS schienen für VALO herausfordernd zu sein. Sie kritisierte dabei das gleichzeitige Lernen aller neuen Wörter, welches sie als sehr komplex empfand. Das ihr zufolge fehlende Vokabular sowie ihre mangelnden kognitiven Kompetenzen empfand sie als frustrierend. Ebenso bildeten die methoden- und lerngruppenbezogenen Aspekte wie Kooperationen in Gruppenarbeit und interaktives Lernen weitere Bausteine ihrer Lernwahrnehmungen.

Abhängig davon, ob das kollektive Lernen bzw. die kooperativen Lerntätigkeiten gut gelungen waren oder nicht, äußerte VALO entweder ihre Lernmotivation bzw. Freude am Lernen oder ihre Langeweile und Enttäuschung. Somit wies sie auf die große Bedeutung der Lernmotivation und des Selbstengagements der Lerngruppe in den Interaktionen sowie des kollektiven Verstehens der Aufgaben für ihre individuelle Lernwahrnehmung hin. Diese kollektiven Aspekte erwähnte sie trotz ihrer positiven Wahrnehmung der IÜuS als eine Voraussetzung für die Wirksamkeit der IÜuS-Lernmethode. Zudem nahm sie den Alltagsbezug der Themen der IÜuS, deren Angebot zur Entwicklung der Handlungskompetenzen sowie die Möglichkeit zur Verwendung der erlernten Inhalte als besonders bedeutend war. Auf ihre Selbstmotivation zur Optimierung ihres Lernens ging sie sehr knapp (bzgl. ihrer Schreibkompetenzen) ein. Über ihren gesamten Lernfortschritt (trotz der kurszeitbedingten Überforderung) war sie stolz auf sich. Humor und Vergnügung während der IÜuS führten laut ihrer Argumentationen zu einer positiven motivierenden Wahrnehmung. Sie bezog die Hauptauswirkung der Interaktionen der IÜuS auf die Lernmotivation an erster Stelle auf ihre persönliche Entwicklung.

8.5 Analyse der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes von MEUR

MEUR, die 23-jährige türkische Lernende des Herbstkurses, verfasste 11 von 14 möglichen LTB-Einträgen. Von dieser Anzahl beziehen sich fünf Einträge auf die Unterrichtstage mit den IÜuS-Zyklen, drei Einträge auf deren Folgetage und drei auf die Tage ohne den Einsatz der IÜuS. Im Analyseverfahren der erhobenen Daten von MEUR können, orientiert an der Forschungsfrage und den Thesen, die folgenden Kategorien festgelegt werden:

Tab. 34: Kategorien der qualitativen Analyse – MEUR

Kategorien/Subkategorien	Datenquelle
Die eingebrachte Lernmotivation	E-Interview, E-Umfrage
Einschätzung der eigenen Lernwege/des Lernverhaltens	E-Umfrage, E-Interview
Selbsteinschätzung des Sprachkompetenzen	E-Umfrage
Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht	E-Umfrage
Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht	E-Umfrage
Die Lern-Selbstwahrnehmung in den bisherigen Lernprozessen	A-Interview
Lern-Selbstkonzept während der IÜUs-Zyklen (affektiv und akademisch)	LTB, A-Interview
Umgang mit dem eigenen Lernen	LTB, E-Umfrage
Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf	LTB
Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess	E-Interview A-Interview

E: Eingang A: Abschluss LTB: Lerntagebuch

Die eingebrachte Lernmotivation

MEUR gibt im Eingangsinterview an, dass sie trotz der Lernherausforderungen die deutsche Sprache motiviert lerne. Ihre Lernmotivation begründet sie mit dem Erfolg ihres Studiums. Ihr zufolge würde das Lernen der deutschen Sprache den erfolgreichen Abschluss ihres Masterstudiums bedeuten. Sie äußert, dass das deutsche Rechtssystem (Jura) dem türkischen gleiche und die sprachlichen Kompetenzen ihr beim Verstehen der Studienfachinhalte helfen würden (vgl. MEUR, Eingangsinterview: Z. 64–66). Hier ist ihre Haupt- und einzige Lernmotivation ersichtlich, denn außer dem Studienziel habe sie keine weiteren Lernmotivationen (vgl. ebd.: Z. 80). MEUR gibt an, die erste Erfahrung mit der deutschen Sprache in der Schule im Alter von 12 Jahren (vgl. MEUR, Eingangsinterview: Z. 49) im Deutschunterricht (mit einem deutschen Lehrer) gehabt zu haben (vgl. ebd.: Z. 21–23). Nach ihrer Wahrnehmung habe sich die deutsche Sprache sehr schwer zu lernen angehört. MEUR bezieht ihre erste Wahrnehmung der deutschen Sprache auf ihre eigenen Sprachkompetenzen. Ihr Gefühl sei laut ihrer Angaben manchmal mit der Unsicherheit verbunden, dass sie niemals die deutsche Sprache fließend sprechen könne:

I think [...] German is very hard language to learn. Sometimes I feel like I can't [...] speak German at, at all fluently. #00:01:55-8# (MEUR, Eingangsinterview: Z. 26–27)

Warum sich die deutsche Sprache für sie schwer anhört, beantwortet sie im Eingangsinterview (Z. 29–30) mit der Vermutung, dass dies in der sprachlich grammatikalischen Struktur liege, die im Vergleich zu ihrer Herkunftssprache (Türkisch) sehr unterschiedlich sei. Die Auseinandersetzung mit der Grammatik gefalle ihr nicht und sie habe damit Probleme (affektive negative Lern-Selbstwahrnehmung). Neben der sprachlichen Struktur

verweist sie außerdem auf den Ton bzw. Klang der Sprache im Vordergrund ihrer Wahrnehmungen (vgl. ebd.: Z. 39). Trotz der Strukturen empfinde sie Ton und Klang jedoch als positiv. Zur komplexen Struktur der deutschen Sprache gehöre ihr zufolge ebenso das Genus der Substantive als herausforderndes Lernmerkmal (vgl. ebd.: Z. 36).

Ihre Lernerwartungen an den Herbstkurs situiert sie in der Eingangsumfrage (Frage 8) mit 100% auf Schreib- und Grammatikkompetenzen. Die Verbesserung der Sprechkompetenz steht bei ihr mit 75% an zweiter Stelle. Ihre Lesekompetenz, Aussprache und Kommunikationskompetenz möchte sie mit 50% Zustimmung im Herbstkurs erweitern.

Einschätzung der eigenen Lernwege/des eigenen Lernverhaltens

Auf die Frage, welche Lernstrategien sie während herausfordernder Lernphasen verfolgen würde, antwortete MEUR im Eingangsinterview (Z. 110–111/121/128), dass ihr ein strukturorientiertes Lernen helfen würde. Sie würde sich an Tabellen, Diagrammen u. ä. orientieren. Diese übe sie nach dem Kurs und klebt die relevanten Schwerpunkte auf Karteikarten an ihre Wohnungswand. Durch diese Methode könne sie einfacher lernen.

In der Eingangsumfrage (Frage 4) kreuzte MEUR die Lernwege durch Schreib- und Höraktivitäten, Kommunikation mit Muttersprachlern, Theater- und Rollenspiele sowie Selbststudium mit 100% an. Das Lernen durch Sprech- und Leseaktivitäten lehnt sie jedoch ab (0%). Ihr Lernverhalten wird in Frage 5 dargestellt. Das konzentrierte Zuhören sowie Lernen durch das Hörverstehen lässt sie unkommentiert. Mit dem Notieren der neuen Inhalte, Gruppenarbeit und Lernen der sprachlichen Strukturen durch Grammatikübungen identifiziert sie sich jeweils zu 100%. Das Lernen von Sprachstrukturen durch Schreibaktivitäten käme für sie mit 75% infrage. Die Höraktivitäten würden ihr beim Lernen der Struktur jedoch nicht helfen. Ebenso gibt sie an, zu 75% vorbereitet in den Unterricht zu gehen. Entsprechend lerne sie nach ihren eigenen Angaben nicht ausschließlich im Unterricht.

Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Laut der Eingangsumfrage beherrscht MEUR außer Deutsch auf Grundstufenniveau, die englische Sprache fließend. Ihre Herkunftssprache ist Türkisch. Die Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache zeigt das folgende Diagramm auf:

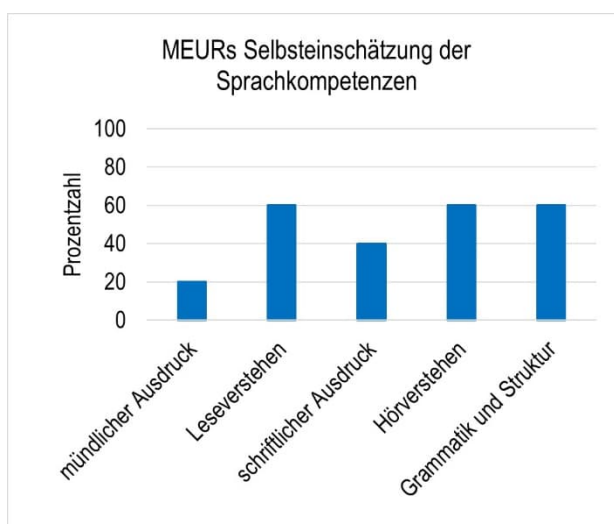


Abb. 30: MEURs Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen

Vorerfahrungen mit theatralischen Spielen im Unterricht

MEUR machte in der Eingangsumfrage (Frage 6) zu den Fragen nach ihren bisherigen Erfahrungen mit theatralischen oder pantomimischen Spielen sowie nach ihrem generellen Interesse an diesen keine Angaben. Derartige Erfahrungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts oder generell in einem Kurs sind bei ihr folglich nicht vorhanden.

Einstellung zur möglichen Integration der theatralischen Spiele im Sprachunterricht

In der Eingangsumfrage (Frage 6) gibt MEUR an, dass sie den Einsatz theatralischer Spiele im Fremdsprachenunterricht mit 50% Zustimmung als sinnvoll erachte, aber sich nicht trauen würde, an diesen teilzunehmen. Daher würde sie sich während des Spielens lediglich zu 50% wohl fühlen. Ihre Motivation sowie Freude am Theaterspielen schätzt sie mit 25% als niedrig ein.

Die Lern-Selbstwahrnehmungen in den bisherigen Lernprozessen

Diesbezüglich gibt MEUR im Abschlussinterview (Z. 147–149) lediglich an, einen Kurs am Goethe-Institut besucht zu haben, dessen Methode ihr zufolge anders gestaltet war als die des Herbstkurses.

Lern-Selbstkonzept während der IÜuS-Zyklen (affektiv und akademisch)

Während des IÜuS-Zyklus 1 thematisiert MEUR Aspekte der Kooperativität bei der Gestaltung der Spiele sowie deren amüsierende Funktion. Die kooperativ durchgeführten IÜuS beurteilt sie als „besonders interessant“ und „amüsant“. Ihre emotionale Wahrnehmung über die gemeinsam ausgeführten Spiele (in Wir-Formulierung) drückt sie mit der Emotion „Freude“ aus (vgl. MEUR, LTB-Eintrag 2: P. 11).

Im LTB-Eintrag 3 während des IÜuS-Zyklus 2 ist eine Wiederholung ihrer spezifischen Wahrnehmung erkennbar, die, wenn auch knapp, doch deutlich auf die beiden Aspekte der Selbstwahrnehmung (affektiv und akademisch) hinweist. MEUR reflektiert in ihrem LTB-Eintrag 3 explizit die kooperative und gemeinsam durchgeführte „Pantomime“ als ein IÜuS-Element, das bei ihr scheinbar besonders ausgeprägt ist. Die im Rahmen der IÜuS durchgeführten Pantomime finde MEUR „besonders interessant“. Diese nimmt sie als eine „schöne“ Unterrichtsaktivität wahr. Ihre emotionale Empfindung der „schöne[n] Übung[en]“ erläutere MEUR mit der Formulierung „froh“ zu sein. Außer der emotionalen Wahrnehmung der IÜuS formuliert MEUR ihre Erkenntnis, dass die Unterrichtsmethode „lehrreich“ sei (P. 17), daher habe diese ihr gut gefallen (akademische Lern-Selbstwahrnehmung). Nach ihren eigenen Aussagen im P. 18 würde sie besser lernen, wenn sie während des Unterrichts mitschreiben könnte. Ihr Hinweis auf das „Schreiben“ als Lerninstrument kann als ihr Lernbedarf an einer Erweiterung der Unterrichtsmethode mit den IÜuS durch eine Schreibaktivität verstanden werden. Sie erläutert, dass die Schreibtätigkeit eine hilfreiche Funktion hätte, um die neuen Inhalte nicht zu vergessen bzw. besser memorieren zu können.

Im LTB-Eintrag 5, während des IÜuS-Zyklus 3, stehen die pantomimischen Spiele der IÜuS (P. 24) im Fokus MEURs positiver Wahrnehmungen. Die Pantomime wurde im Unterrichtsdesign der vorliegenden Arbeit als ein Baustein im IÜuS-Zyklus implementiert. Die Unterrichtsmethode, insbesondere die „Pantomime“, bewerte MEUR als „lehrreich“.

Dieser hervorgehobene Aspekt der IÜuS-Sequenz suggeriert eine besondere Auswirkung auf MEUR. Die kooperative Lerntätigkeit an diesem laut MEUR informativen Unterrichtstag (LTB-Eintrag 6, IÜuS-Zyklus 4) lässt sich von ihr als „besonders interessant“ wahrnehmen. Die als positiv empfundene Unterrichtsmethode bezieht sie auf die vermittelten Möglichkeiten zur kooperativen Sprechfähigkeit während der IÜuS. Sie gibt zudem erneut an, dass sie als „Anfängerin“ durch den Einsatz der Schreibtätigkeiten besser lerne.

Die positive Wahrnehmung der IÜuS-Sequenz, die MEUR im P. 24 (LTB-Eintrag 5) als „lehrreich“, im P. 16 (LTB-Eintrag 3) als „schöne Übung“ sowie „lehrreich“ und im P. 10 (LTB-Eintrag 2) als „amüsante Spiele“ bezeichnet hatte, bezieht sie im LTB-Eintrag 6 (P. 27) auf die großen Potenziale der IÜuS zur sprachlichen Handlung/Performanz („wir haben [viel gesprochen]“). Analog zu LTB-Eintrag 3, P. 18, weist MEUR im P. 28 auch auf ihre Lernbedürfnisse hin, „mehr schreiben“ zu wollen. Da sie dieses Bedürfnis auch im IÜuS-Zyklus 2 und 3 erwähnt hatte, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sie dieses Bedürfnis während der IÜuS-Sequenz deutlicher wahrnimmt. Dieses Bedürfnis am Lernen durch Schreiben bezieht MEUR mit der Bezeichnung „wir Anfängerinnen“ auf die Gesamtgruppe.

Im Rahmen des Unterrichts zum IÜuS-Zyklus 6 (LTB-Eintrag 10) spielen das „Thema“ (P. 38) sowie die kooperativ durchgeführten „Übungen“ eine entscheidende Rolle für MEURs Bewertung des Unterrichts, den sie aufgrund des „schönen“ Themas als „interessant“ empfindet. Die IÜuS bezeichnet sie als „Übung“ (P. 39), die sie in ihren Äußerungen deutlich als positiv wahrnimmt. Sie weist darauf hin, dass die kooperativ durchgeführten Übungen zu einem „sehr guten Lernen“ der neuen Wörter und Ausdrücke führen würden. Die kooperativen Aspekte der IÜuS verortet sie in den gruppenbezogenen Tätigkeiten sowie der Partner*inArbeit. Am Folgetag des IÜuS-Zyklus 6 deutet sie im LTB-Eintrag 11 (P. 41) auf die Vertiefung der durch die Pantomime/IÜuS durchgeführten Inhalte vom Vortag hin. Diese Vertiefung wurde nach MEUR durch den Einsatz der kooperativen Übungen an diesem Tag realisiert. Sie nimmt diese Übungen („besser als gestern“) als positiv und als „nicht langweilig“ wahr.

Für mich war heute besser, weil wir Übungen gemacht haben. Es war für mich nicht langweilig, als wenn wir haben Pantomime gemacht. Weil ich kann, nicht merken später. (MEUR, LTB-Eintrag 11: P. 41)

Ihre Äußerung kann so verstanden werden, dass sie befürchte, sich zu einem späteren Zeitpunkt an die in der Pantomime vermittelten Wörter nicht mehr gut erinnern zu können. Daher seien die lediglich durch die Pantomime präsentierten Inhalte aus ihrer Sicht nicht ausreichend, um die Inhalte gut memorieren zu können. Mit anderen Worten seien diese Vertiefungsübungen am Folgetag eine gute Ergänzung der IÜuS, die das bessere Memorieren unterstütze. Die Sprechfähigkeit, unabhängig davon, ob diese im Rahmen der IÜuS angeboten werden oder in anderen Unterrichtssequenzen, wird von MEUR emotional und positiv wahrgenommen. Sie sei im Rahmen der „Sprechfähigkeit“ im Plenum zur Äußerung der Pro- und Kontra-Meinungen über das Unterrichtsthema „froh“. Im Abschlussinterview wurde MEUR nach ihren Wahrnehmungen während der IÜuS gefragt. In der Reflexion der positiven Aspekte der IÜuS weist sie (Z. 27–32) in erster Linie auf ihre Gefühle bzgl. ihres Fortschrittes (affektive Lern-Selbstwahrnehmung) hin:

For positives [...] I also feel like I improved myself [...], because I haven't [...] looked at German for a while, very long time ago. And [...] I started to understand people a little bit.

So, [...] maybe you noticed at the first class, you know, I, I don't want to speak too much, but [...] I don't want to do practice. But then you know, I [...] started to speak and started to can practice and (.) this was the positives. And (.) [...] I think I learned a lot of vocabulary, because I don't have any (vocabulary speak?) for that much. (.) [...] other than that. #00:03:36-4# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 27–32)

Sie empfindet diesen Fortschritt in Bezug auf ihr Selbst („myself“), das die Möglichkeiten bekommen habe, das Deutschlernen nach einer langen Zeit erneut weiterzuführen. Ihre Entwicklung sehe sie daran, dass sie in Kommunikationssituation ihr Gegenüber besser verstehen könne. In MEURs Äußerungen lässt sich ihre Selbstbeobachtung feststellen. Nach ihr habe sie zu Beginn des Kurses nicht so aktiv an den Sprechaktivitäten teilgenommen, da sie nicht habe sprechen wollen. Sie habe jedoch später begonnen zu üben und zu sprechen. Diese Entwicklung ihrer Sprechhandlung bewertet sie als eine positive Auswirkung der IÜuS. Durch diese Aktivitäten habe sie sehr viele neue Wörter dazugelernt, da sie zu Beginn keinen großen Wortschatz beim Sprechen zur Verfügung gehabt habe. Die Wirksamkeit der IÜuS im Herbstkurs befördert MEURs Motivation zur Optimierung ihrer Sprechkompetenzen durch die intensiveren praktischen Übungen:

[I]f I do more practice, exercise and also with [...] strength with Sprich, Sprechen, Speaking. #00:03:56-4# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 35–36)

Sie beschreibt weiterhin die Wirksamkeit der IÜuS auf ihr Wortschatzlernen und deutet darauf hin, dass sie ein bildliches Gedächtnis habe und es ihr helfe, beim Lernen der neuen Wörter (, die auf den Karteikarten visualisiert waren,) das Bild zu sehen. Danach könne sie die Inhalte der Begriffe in der Gruppe (pantomimisch) darstellen.

I have a kind of photographic memory and I, I just want to look at it, the picture. And then [...] remember and then maybe I can act and explain the, the person that I knew the word and yes it will be I think better then. #00:06:14-4# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 61–63)

Diesen handlungsorientierten Lernweg bewertet sie für das Memorieren der Wörter als positiv. Wie die IÜuS sich auf ihre Lernstrategie ausgewirkt haben, erklärt MEUR im Abschlussinterview (Z. 191–193):

I just don't want/I usually prefer to not [...] translate. Just one, two looks at the pictures, so I don't want to be er/when I speak, I don't want to be translating my mind, so I just prefer to look at the lessons (unv.) pictures. #00:18:50-1# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 182–184)

Laut ihrer Erklärung habe sie zuvor stets Vokabeln durch das Übersetzen ihrer Bedeutung gelernt. Die bildliche Darstellung der Wortinhalte auf den Karteikarten im Rahmen der IÜuS war für sie förderlich, um sie nicht mehr im Kopf übersetzen zu müssen. Nach einem Hinweis darauf, dass sie in den langen Unterrichtszeiten (90 Min.) die Konzentration verlieren würde (vgl. MEUR, Abschlussinterview: Z. 66–68), verdeutlicht MEUR die Relevanz der IÜuS bei der Beseitigung ihrer Langweile. Das motivierende Angebot der Sprechaktivität der IÜuS beurteilt sie ebenso als eine gute Übung.

[W]ithout games, like, it will be boring maybe and with games like you're trying to talk and it will [...] be good for you to, you know, exercise. #00:08:45-6# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 88–89)

Zudem nimmt sie die Kennenlern-Übung (unter Einsatz des Unterrichtsballs¹⁵⁷) als positiv wahr und hebt deren Relevanz als wirksamen Lernfaktor hervor:

Yes, I also agree with the ball-thing. It, it was good, because [...] I think [...] class is/has to meet which/with each other, so it will you know/we had for weeks in here, so it will be/it was better to you know [...] get to know each other. #00:09:41-5# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 94–96)

MEUR interessiert sich weniger für Sprechübungen, weil sie das Gefühl habe, dass ihre Sprechkompetenzen nicht ausreichen würden (affektive Lern-Selbstwahrnehmung):

[A]ctually I don't like to/the touch and then the talking thing¹⁵⁸. [...] because I, I don't/I don't feel I am good at speaking, so I just don't want to talk that much, so. Yes. #00:10:47-6# (MEUR, Abschlussinterview: Z. 104–105)

Diese Verunsicherung bzw. das fehlende Lern-Selbstbewusstsein hemmen sie und verhindern eine Beteiligung an den Sprechaktivitäten. Dies führt zu einem negativ geprägten Lern-Selbstkonzept, obwohl ihr die Lehrmethode des Spielens im Kern zu gefallen scheint (akademisch Lernwahrnehmung) (vgl. MEUR, Abschlussinterview: Z. 104–105/107). Der Einsatz der Emotionen während des Sprachunterrichts bildet den Faktor, der nach MEUR den Herbstkurs von ihren bisher besuchten Deutschkursen unterscheidet (vgl. MEUR, Abschlussinterview 151–152 und 154).

Umgang mit dem eigenen Lernen

MEUR weist eine grundsätzliche Lernmotivation bzw. eine motivierte Lernhaltung auf, die sie in den ersten LTB-Einträgen verdeutlicht. Als einen wirksamen Faktor bezeichnet sie im LTB-Eintrag 2 (IÜuS-Zyklus 1) ihr Selbststudium vom Vortag bzw. vorbereitet in den Unterricht gekommen zu sein. Sie gibt jedoch an, dass generelles Sprachenlernen besser gelingen würde, wenn sie sich mit der Grammatik intensiver auseinandergesetzt hätte (MEUR, LTB-Eintrag 2: P. 14). Ihr Lernbewusstsein, „viele Sachen“ gelernt zu haben, im LTB-Eintrag 4 (IÜuS-Zyklus 3), gibt ihr die Einstiegsmotivation in den Unterricht. Der gelernte Wortschatz bildet den Grund, die IÜuS-Lehrmethode als „gut“ und den Unterricht als „besonders interessant“ zu bewerten.

Die Relevanz des Selbststudiums wird im LTB-Eintrag 5 (IÜuS-Zyklus 3) erneut ersichtlich. Das an diesem Unterrichtstag anstehende Selbststudium spezifiziert sie auf die Sprechfähigkeiten, durch die sie die neu gelernten Wörter und Ausdrücke autonom üben

¹⁵⁷ Zur Unterstützung des Beziehungsaufbaus sowie der Interaktion während des Lernprozesses wurde ein Ball als ein Kommunikationsmedium im Unterricht bei den Übungen im Plenum eingesetzt. Die Lernenden bestimmten selbst, wer die nächste Übung/Aufgabe lesen oder durchführen soll. Bei der Ansprache ihrer Kommiliton*innen haben die Lernenden den Ball an die angesprochene Person geworfen und ihren Namen laut artikuliert. Diese Aktivität dient insbesondere an den ersten Unterrichtstagen zum gegenseitigen Kennenlernen der Namen der Lernenden. Besonders wirksam ist die richtige Artikulation der internationalen Namen, durch die die Hemmschwellen bei der Kommunikation in der Lerngruppe reduziert und die Konzentration auf einander unterstützt werden kann. Durch die ständige Beteiligung der Lernenden im gemeinsamen Unterrichtsverlauf war das Ziel, sie als aktive Mitgestaltende in den Mittelpunkt des Unterrichts zu involvieren.

¹⁵⁸ Die Aussage von MEUR zum „touch“ bezieht sich auf eine Spielregel in der dritten Phase der IÜuS-Sequenz (Improvisationsspiel), in der die Lernenden mit einem freiwilligen Klatschen signalisierten, ins laufende Zweierspiel eintreten zu wollen und durch eine leichte Berührung an der Schulter eines/einer der Spielenden ihn oder sie vom Spiel abgelöst haben.

wolle und sie weist auf das „Nachsprechen“ hin. Es lässt sich feststellen, dass das Selbststudium, vorbereitet in den Unterricht zu kommen sowie eine entspannte Atmosphäre entscheidende Einflussfaktoren ihrer EinstiegsEinstellung bilden (vgl. P. 22). Scheinbar ist das Selbststudium für sie eine selbstverständliche Aufgabe.

Im LTB-Eintrag 1 stellt das „Sprechen“, das von ihr als eine Lerntätigkeit während der Partner*inArbeit bezeichnet wird, ihre individuelle Lernstrategie eines optimierten Lernens dar. Nach ihrer Einschätzung lerne sie durch das „Schreiben“ und „Sprechen“ besser. Bzgl. MEURs Erkenntnis über ihre Lernstrategie bzw. -bedürfnisse lässt sich im Verlauf ihres LTB folgendes Fazit ziehen: MEUR würde besser lernen, durch 1) „Schreiben“ (LTB-Eintrag 1: P. 8, LTB-Eintrag 3: P. 18, LTB-Eintrag 6: P. 28, LTB-Eintrag 8: P. 33) 2) „Sprechen“ (MEUR, LTB-Eintrag 1: P. 8), 3) die „Grammatik“ (MEUR, LTB-Eintrag 2: P. 14) und durch „Praktizieren“ (MEUR, LTB-Eintrag 9: P. 36).

Nach ihren Angaben in der Eingangsumfrage sei MEUR eine Person, die gerne Grammatik lernen würde:

I am like a more 'grammer learning is better' kind of a person. So, if I want to read and speak easily in German, I prefer to learn more grammer for understanding of the structur of German language. (MEUR, Eingangsumfrage: Frage 7.24)

Sie gibt an, dass sie für die Optimierung ihrer Lese- und Sprechkompetenzen bevorzuge, mehr Grammatik zu lernen. Die Lese- und Sprechkompetenzen verknüpft sie mit dem Lernen sprachlicher Strukturen bzw. der Grammatik. Im Abschlussinterview (Z. 179–180) verweist MEUR auf ihre Lernstrategie, die hauptsächlich auf Schreibaktivitäten basiert sei. Dass sie durch das Schreiben besser lernen würde, sprach MEUR bereits im LTB-Eintrag 8 an.

Im LTB-Eintrag 12 hebt MEUR den Bezug zum Unterrichtsthema hervor, indem sie ihre positive Empfindung des Unterrichts auf das „sehr gut gelernte Thema“ bezieht. Diese spiele eine motivierende Rolle für sie. Ihre Äußerungen im P. 47 können so interpretiert werden, dass der Bezug zum Thema stärker wird, wenn eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung damit empfunden wird. Mit dem aktuellen Unterrichtsthema (Arbeitsbedingungen) habe sie oft zu tun und die Auseinandersetzung damit in Partner*inArbeit sei für sie unterstützend.

Aspekte des individuellen und kooperativen Lernens im Kursverlauf

Deutlich werden bei MEURs Äußerungen ihre eingebrachte Einstellung gegenüber der Partner*inArbeit und den kooperativen Tätigkeiten in der Lerngruppe sowie ihre Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den praxisorientierten Übungen im Unterricht. Die praktische Anwendung der gelernten Inhalte wird von ihr ebenso in diesem Kontext in den Vordergrund gestellt. Das kooperative Spielen und die Partner*inArbeit zum Sprechen sowie zur Anwendung der „neue[n] Sachen [in der Grammatik]“ bewertet sie im LTB-Eintrag 1 als „positiv“. Sie erläutert den Wunsch, sich als Lernende intensiver mit praktischen Übungen („Praktik“) im Unterricht auseinandersetzen zu können.

Im Rahmen des LTB-Eintrages 2 (IÜuS-Zyklus 1) bewertet MEUR trotz der durchgeführten und von ihr als „gut“ empfundenen Gruppenarbeit die Partner*inArbeit im Unterricht als „nicht so gut“. Die kooperative Lernaktivität und das gemeinsame Lernen werden von MEUR erneut im LTB-Eintrag 8 in Bezug auf Adjektivdeklinatation und Kon-

junktiv angesprochen. Die Relevanz der kooperativen Lerntätigkeit zum besseren individuellen Lernen ist in MEURs LTB-Eintrag erkennbar. Die gemeinsam durchgeführten Grammatik-Übungen sowie die kooperativen Aktivitäten in Partner*inarbeit, durch die laut MEUR die Beteiligten gut gelernt hätten, werden von ihr in den Vordergrund gerückt. Diese Aktivitäten nimmt sie affektiv wahr. Sie sei „froh“ über diese Übungen und habe den Unterricht als „besonders nett“ wahrgenommen.

Die praxisbezogenen Übungen lassen sich im LTB-Eintrag 9 wiederfinden. Das kooperative Lernen der temporalen Präpositionen sei für sie „besonders interessant“, aber die Übung dieses Themas in Partner*inarbeit wird von ihr als langweilig wahrgenommen. Im LTB-Eintrag 12 deutet sie kurz darauf hin, dass sie die Lerntätigkeit in der Partner*inarbeit ebenso als positiv wahrnehme.

Relevanz der Einbindung der Emotionalität in den Lernprozess

Bei MEUR ist eine starke Emotionalität im Lernen zu finden. Sie gibt im Eingangsinterview an (Z. 90–92), dass sie außerhalb des Unterrichts ihre Motivation verliere, weil sie die fließend gesprochene deutsche Sprache im Alltag nicht gut verstehen könne. Sie bedürfe für die Stärkung ihrer Lernmotivation die emotionale Unterstützung ihrer Eltern.

I usually, after the class, I lost my motivation, because sometimes I had a trouble with the understanding [...] fluently German [...]. I don't know [...], no I usually call my parents to give me some motivation to learn, or learning German, yeah that's all right yeah. #00:07:16-7# (MEUR, Eingangsinterview: Z. 90–92)

Im Abschlussinterview (Z. 147–149, 151–152 und 154) differenziert sie den Herbstkurs von den bisher besuchten Deutschkursen, indem in der Lehrmethode mit IÜuS die Emotionen intensiver in den Lernprozess eingebunden waren und bewertet dies als positiv:

[T]he course was also in the/intensive but [...] you know we/it was like (.) playing no games, just you know, do the Übungen, do the exercises. [...] here just more with emotions. #00:15:32-3# (MEUR, Abschlussinterview 151–152)

Im Anschluss erwähnt sie, dass sie den Einsatz der Emotionen im Unterricht gut und wichtig finde. Die lernfördernden Merkmale der IÜuS verdeutlicht sie ebenso, indem sie durch diese mehr und leichter den Wortschatz gelernt habe. Woran diese Erleichterung beim Lernprozess liegen könnte, könne sie nicht erklären (vgl. MEUR, Abschlussinterview: Z. 119, 121, 123–124, 126).

8.5.1 Zusammenfassung MEUR

Als Haupt- und einzige Lernmotivation nannte MEUR den angestrebten Studienerfolg und -abschluss in Deutschland. Das Lernen der deutschen Sprache stellte für sie eine große Herausforderung dar und überforderte sie emotional, da das fließende Sprechen der deutschen Sprache ihr fast unerreichbar schien. Bei ihrer ersten Begegnung mit der Sprache empfand sie den Ton und Klang der Sprache als positiv, jedoch nicht die Auseinandersetzung mit der Grammatik. In ihrem Lern-Selbstkonzept definierte sie ihre eigene Sprachlernstrategie durch die Schreibaktivitäten bzw. durch ein visuelles strukturiertes Lernen (mittels Tabellen, Diagrammen u. ä.). Das Selbststudium in Form von Nacharbeiten der gelernten Inhalte sowie der Vorbereitung des kommenden Unterrichts gehörte zu ihrer

Lernstrategie und wurde scheinbar wie eine *selbstverständliche* Aufgabe von ihr wahrgenommen. Sie behauptete, dass sie sich intensiver mit der Grammatik auseinandersetzen musste, um ihre Lese- und Sprechkompetenzen zu erweitern. Diese Lernwahrnehmung schien ein entscheidender Einflussfaktor auf ihre Einstiegseinstellung im Unterricht zu sein.

Vorerfahrungen mit theatralischen Methoden waren bei ihr nicht vorhanden. Sie war lediglich zu 50 Prozent von der Sinnhaftigkeit der theatralischen Spiele als Sprachlernmethode überzeugt und hatte weder ein besonders ausgeprägtes Interesse noch Freude an der Teilnahme an Theaterspielen. In den IÜuS-Zyklen hob sie das „lehrreiche“ und lernfördernde kooperative Lernen während der IÜuS in ihrer kognitiven sowie affektiven Wahrnehmung dann jedoch als besonders positiv hervor. Die lernfördernden Merkmale der IÜuS verdeutlichte sie, indem sie angab, durch diese mehr und leichter den Wortschatz lernen zu können. Sie erkannte während der IÜuS ihr *bildliches Gedächtnis* („I have a kind of photographic memory“ (MEUR, Abschlussinterview: Z. 61) und verortete die kognitive Wirksamkeit der pantomimischen Darstellung der IÜuS im Memorieren des Wortschatzes. Somit wich sie im Verlauf der IÜuS von ihrer vorherigen Strategie zum Vokabellernen durch mentale Übersetzung in ihre Herkunftssprache ab. Ebenso konnte ihre bisherige Sprachlernstrategie durch das Schreiben, Sprechen und die Grammatik unter dem Einfluss der IÜuS vom Faktor „Praktizieren“ zwecks der Erweiterung der sprachlichen Handlungen/Performanz ergänzt werden. Die Vertiefung der während der IÜuS erworbenen Inhalte durch die kooperativen Übungen am darauffolgenden Tag nahm sie als hilfreich wahr. Ebenso konnte ihr Hinweis auf das „Schreiben“ als Lerninstrument als ein Lernbedarf, die IÜuS-Unterrichtsmethode durch Schreibaktivitäten auszubauen, verstanden werden.

Die für die Lernende vertrauten alltagsbezogenen Unterrichtsthemen übten ebenso einen Motivationseinfluss aus und bewirkten in ihrem Lernverhalten ein Gefühl zur Notwendigkeit der sprachlichen Handlung.

Ihre affektiv positive Wahrnehmung der IÜuS – als „schöne Übung“ sowie „amüsante Spiele“ – begründete MEUR durch das große Potenzial der IÜuS zur sprachlichen Handlung/Performanz. Sie verdeutlichte ebenso den Stellenwert der IÜuS zur Beseitigung ihrer Lernlangweile im Unterricht.

In MEURs Lern-Selbstkonzept ließ sich durch ihre Selbstbeobachtung ihre Lernerkennntnis feststellen, dass ihr Wille zur aktiven und freiwilligen Teilnahme an den IÜuS-Sprechhandlungen, über den sie im ersten IÜuS-Zyklus nicht verfügte, sich im Kursverlauf entwickelte. Nach ihren Angaben war sie durch ihr Gefühl, keine ausreichenden Sprechkompetenzen zu haben, bei den Handlungen demotiviert und gehemmt gewesen. Diese Erkenntnis förderte ihre affektive Lern-Selbstwahrnehmung während der IÜuS sowie ihre Motivation zur Optimierung ihrer eigenen Sprechkompetenzen durch intensive praktische Übungen.

Nicht nur die Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts, des eigenen Selbst („myself“) oder der Optimierung der eigenen Lernhaltung, sondern auch des kollektiv erfolgreichen Lernens der Lerngruppe während der kooperativen Lernaktivitäten (bspw. zur Grammatik) reflektierte MEUR mit affektiv positiven Wahrnehmungen. Generell wurde bei ihr eine eingebrachte Offenheit gegenüber kooperativer Lerntätigkeiten deutlich, die mehrmals in ihrem LTB bestätigt und durch den Faktor Praxisorientierung verschärft wurde.

Die Einbindung der Emotionen in den Lernprozess durch die IÜuS, die MEUR als positiv bewertete, grenzte ihr zufolge den Herbstkurs von den bisher besuchten Deutschkursen ab. In ihren Aussagen konnte eine starke Emotionalität im Lernprozess erkannt

werden, indem sie in den Lernfrustrationssituationen die emotionale Unterstützung ihrer Eltern benötigte, um ihre Frustrationen zu überwinden und ihre Lernmotivation zu stärken.

9 Quantitative Analyse der Zwischentests

Die quantitative Analyse des Lernerfolges beschäftigt sich mit der dritten These der Arbeit zu den didaktischen Grenzen bzw. dem Zusammenspiel der IÜuS und des Lernerfolges, die folgendermaßen lautet:

- ▶ Die IÜuS-Zyklen im Deutschunterricht haben einen positiven Einfluss auf das Ergebnis der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen.

Für die Evaluation der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen wurde nach Anschluss jeder Lehrbuchlektion ein Zwischentest (in Form eines C-Tests) geschrieben. Wie im Kapitel 5.2 zum Erhebungsdesign beschrieben, besteht der Test aus zwei Fragengruppen. Um die obenstehende Forschungsthese beantworten bzw. eine inhaltliche Verknüpfung zwischen den Zwischentests und den IÜuS herstellen zu können, orientiert sich die quantitative Auswertung nur an der ersten von insgesamt zwei Fragengruppen der Tests. Unter dieser ersten Gruppe werden die konkreten Wörter aus dem Wortfeld der jeweiligen Lektion abgefragt. Dabei wird lediglich eine richtige Antwort erwartet. In der zweiten Frage handelte es sich um eine freie Textproduktion, die im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht integriert werden kann.

Trotz der herausfordernden Bedingung, den Lernerfolg im Hinblick auf das Unterrichtsdesign methodisch valide erheben zu können, plädiert die vorliegende Forschungsarbeit für den Umgang mit dem Lernen als individuellem Prozess. Daher wurde bei der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenz der Versuch unternommen, die individuellen Kompetenzen und Lernentwicklungsprozesse im Hinblick auf die Antworten der Lernenden zu analysieren. Die erreichten Punkte in den Tests beziehen sich nur auf die semantisch, grammatisch und orthografisch korrekten Antworten. Die Antworten, die semantisch

richtig waren, aber grammatische oder orthografische Fehler beinhalteten, werden differenziert. Die Analyse bezieht sich nicht nur auf die *richtigen* Antworten, sondern *sämtliche* Antworten, die zu einer der folgenden Kategorien zugeordnet werden:¹⁵⁹

- Kategorie (1): Wort wurde nicht richtig erkannt
- Kategorie (2): Wort passt, war aber nicht gefragt
- Kategorie (3): Richtige Antwort
- Kategorie (4): Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig
- Kategorie (5): Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler

Bei der Kategorie (1) wird davon ausgegangen, dass das nötige Wissen nicht vorhanden ist, um das erfragte Wort richtig zu erkennen. Wenn die angegebene Antwort falsch war oder die Frage unbeantwortet blieb, wurde sie der Kategorie (1) zugeordnet. Die Kategorie (2) beinhaltet auch eine falsche Antwort, mit dem Unterschied zur Kategorie (1), dass die angegebene Antwort nach der Zahl der Buchstaben in die erfragte Lücke passte, jedoch inhaltlich nicht gefragt war. Beispielsweise in der Wortgruppe „Das Meer und d - - S - - - - -“ zur Lektion 3 war die erwartete Antwort *der Strand*, die jedoch von PAGI als „das Schiff“ beantwortet wurde. Diese Art der Beantwortung suggeriert eine individuelle semantische Verknüpfung der Inhalte, die für die Forschung des individuellen mentalen Lexikons ein relevanter Aspekt ist, mit der im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch nur rein quantitativ umgegangen werden kann. Die Kategorie (3) bezieht sich auf die Antworten, die sowohl inhaltlich als auch orthografisch richtig sind. In der Kategorie (4) sind die Antworten einzuordnen, die sich auf die Wörter beziehen, die zwar von den Lernenden verstanden und als Antwort im Test vermutet wurden, deren Memorierung jedoch nicht vollständig gelungen ist, z. B. das Wort *renovieren* im Test 2/1 *Eine Wohnung bauen und r - - - - -* wurde von HABO als „revonieren“ abgerufen. Hier wird vermutet, dass das erfragte Wort der Lernenden bekannt war, jedoch nicht korrekt gespeichert und in der Folge nicht richtig abgerufen wurde. Die Kategorie (5) bezieht sich auf typische Orthografiefehler, z. B. XUBI trug im Test der Lektion 1 in Frage 1/2 „Fahrrad und M - - - - - fahren“ das Wort „Mottorad“ statt *Motorrad* ein.

Die quantitative Analyse läuft in drei Schritten ab. Im ersten Schritt wird jeder vorgelegte Test nach den o. g. Kategorien prozentual ausgewertet. Um die Auswirkung der IÜuS in die Gesamtauswertung integrieren zu können, werden im zweiten Analyseschritt in jeder Kategorie die höchsten erreichten Punktzahlen in den Lektionen geordnet. Ziel ist es, auf diesem Weg einen Überblick darüber zu schaffen, in welcher Unterrichtshälfte (mit oder ohne IÜuS) die Gewichtung der Prozentwerte liegt. Zum Schluss werden die Werte nach beiden Unterrichtshälften, mit und ohne IÜuS, komparativ gemessen. Bei der Interpretation der Daten werden Auffälligkeiten hervorgehoben. Diese drei Etappen dienen dazu, den Zusammenhang zwischen der externalen quantitativen Bewertung und der Auswirkung der IÜuS-Methode offenzulegen. Da die IÜuS im Sommerkurs in der ersten Hälfte und im Herbstkurs in der zweiten Hälfte des Kurses eingesetzt wurden, werden diese Lerngruppen getrennt ausgewertet.

¹⁵⁹ Die ausgewerteten Tests befinden sich im (elektronischen) Anhang der Dissertation.

9.1 Wortmaterial der Zwischentests

Bevor detailliert auf die einzelnen Testauswertungen der acht Lernenden eingegangen wird, wird im Folgenden eine Übersicht des erfragten Wortschatzes in den Tests zu Lektionen 1–11 geboten. Zudem wird das Wortmaterial der jeweiligen Tests den definierten Kriterien (in der Tabelle 36) zugeordnet, um dessen Einfluss auf die Testergebnisse in die Gesamtanalyse einbinden zu können.

Tab. 35: Inhalt der Tests zur Lektion 1-11

Test zur Lektion ...	Themenbereich	Wortfelder	Erste Fragengruppe des Tests	Kriterien des Wortmaterials ¹⁶⁰
1	Berufe und Familie	Familie, Aktivitäten und Ereignisse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neffe und N - - - - 2. Fahrrad und M - - - - - fahren 3. Bäcker arbeitet in der B - - - - - . 4. Meine Mutter e - - - - - immer schöne Geschichten. 5. Buch und C - - - - - lesen 6. Am Anfang und z - - S - - - - 7. Bruder und S - - - - - 8. Schokolade und S - - - - - 9. Skateboard und E - - - - - fahren 10. Geschichte und W - - - - - erzählen 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 8 Fragen in Wortgruppen 2 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 6/5 4) Wortart: 9 Nomen, 1 Verb, 1 Präposition
2	Wohnen	Wohnungseinrichtung und Umzug	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eine Wohnung bauen und r - - - - - 2. Tür und F - - - - - 3. Sofa und F - - - - - g - - - - 4. Kommode und S - - - - - 5. Bild an der W - - - - - 6. dunkel und h - - - - - 7. Teppich auf den Boden l - - - - - 8. Bücher im R - - - - - 9. Untergeschoss und K - - - - - 10. Am Wochenende u - - - - - 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 10 Fragen in Wortgruppen 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 5/5 4) Wortart: 8 Nomen, 2 Verben
3	Tourismus	Natur, Landschaft und Urlaub	<ol style="list-style-type: none"> 1. der Wald und d - - W - - - - 2. die Katze und d - - H - - - - 3. der Stadt und d - - D - - - - 4. der F - - - - - und das Meer 5. der See und d - - U - - - - 6. das Meer und d - - S - - - - - 7. der Berg und d - - H - - - - 8. die Ruhe und E - - - - - 9. Im Hotel ü - - - n - - - - - 10. die Natur und d - - L - - - s - - - - - 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 10 Fragen in Wortgruppen 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich & grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 7/3 4) Wortart: 9 Nomen + ihre Artikel, 1 Verb

¹⁶⁰ Die Kategorien des Wortmaterials werden in der Tabelle 36 erklärt.

Test zur Lektion ...	Themenbereich	Wortfelder	Erste Fragengruppe des Tests	Kriterien des Wortmaterials ¹⁶⁰
4	Einkaufen	Lebensmittel und Einkaufen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die M ---- milch oder f - - - - - Milch? 2. Eine P - - - - - Bonbons 3. Ein G - - - - - Orangensaft 4. Ein s - - - - - Käse oder ein m - - - - - Käse? 5. Die Tomaten sind im A - - - - - . 6. Das k - - - - - 50,- €. 7. Ein P - - - - - Tomaten, bitte (500 g). 8. Ich h - - - - - gern = ich m - - - - - 9. R - - - - - oder gekochter Schinken? 10. Ein w - - - - - gekochtes Ei. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 7 Fragen in Wortgruppen 3 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzelemente: inhaltlich > grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 9/4 4) Wortart: 4 Nomen, 3 Verben, 6 Adjektive
5	Stadtbesichtigung	Tourismus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das Museum ist heute leider nicht g - - - - - . Es ist geschlossen. 2. Ich habe die S - - - - - w - - - - - k - - - - - in Berlin besichtigt. 3. Wir haben eine F - - - - - in Köln gebucht. 4. Wir haben eine U - - - - - für zwei Nächte g - - - - - t. 5. schön = h - - - - - 6. nicht interessant = - - - - - 7. Das ist eine gute Idee! Ich bin mit Dir e - - - - - . 8. Glück = f - - - - - 9. Nach dem Essen im Restaurant habe ich dem Kellner T - - - - - g - - - - - bezahlt. 10. Gut ≠ s - - - - - 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 4 Frage in Wortgruppen 6 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzelemente: inhaltlich 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 2/9 4) Wortart: 4 Nomen, 1 Verb, 6 Adjektive
6	Kultur	Veranstaltungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie lange machst Du Urlaub? - - - - - 21. Mai - - - - - 09. Juni. 2. Seit wann lernst Du Deutsch? - - - - - 2 Jahre 3. Bei der Eintrittskarte habe ich 50 % E - - - - - bekommen. 4. Im Kunst-Fest habe ich viele bekannte K - - - - - kennen gelernt. 5. Ich trage im Karneval immer ein K - - - - - . 6. Im Theater spielen die Schauspieler auf der B - - - - - . 7. In der A - - - - - im Kulturzentrum habe ich viele Fotos und Gemälde gesehen. 8. In der D - - - - - r - - - - - haben drei Professoren über die saubere Luft diskutiert. 9. Wie lange bist Du in Göttingen? - - - - - einem Monat 10. Wann fliegst Du in Dein Land? - - - - - 3 Wochen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 10 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzelemente: inhaltlich > grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 2/4 und 5 unbekannt 4) Wortart: 6 Nomen, 5 Präpositionen
7	Sport und Fitness	Sportarten und Fitness	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich wiege 100 Kilo. Ich möchte 20 Kilo a - - - - - und 80 Kilo wiegen. 2. Joggen an der f - - - - - Luft macht mir Spaß. 3. Ich kann jeden Tag schwimmen gehen. Zeitlich bin ich sehr f - - - - - . 4. Sport ist sehr gut für die G - - - - - . 5. Zum R - - - - - braucht man ein Boot. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 10 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzelemente: inhaltlich < grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 5/6 4) Wortart:

Test zur Lektion ...	Themenbereich	Wortfelder	Erste Fragengruppe des Tests	Kriterien des Wortmaterials ¹⁶⁰
			6. Ich trainiere jede Woche. Ich h --- Gewichte. 7. --- Mai --- findet das Training draußen statt. 8. Sie trainiert --- fünf Monaten für den Wettkampf. 9. Nach dem Sport muss ich relaxen und mich a -----. 10. Jeden Tag gehe ich zum Fitnessstudio. Ich mache r ----- -- Sport.	2 Nomen, 3 Verben, 3 Adjektive, 3 Präpositionen
8	Gesundheit und Krankheit	Unfall und Krankheit	1. Die Operation → Verb: o ----- 2. Der Verband → Verb: v ----- 3. Das Blut → Verb: b ----- 4. Oh, das tut mir sehr l ---. 5. Nach dem Unfall ist er ins K ----- -- gefahren. 6. Meine Schwester hatte einen Unfall. Ich habe den N ----- gerufen. 7. Ich bin erkältet. Ich muss so oft h --- --. 8. Ich habe zu viel gegessen. Mein M --- -- tut weh. 9. Der Arzt hat mich u -----. 10. Mit dem Krankenwagen ist er in die N --- a ----- gefahren.	1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 3 Fragen in Wortgruppen 7 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich < grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 3/7 4) Wortart: 4 Nomen, 6 Verben
9	Arbeitsleben	Arbeitsleben und -bedingungen	1. Die Autoindustrie p ----- Autos. 2. Bei Audi arbeiten viele A ----- in der Halle und viele A ----- - im Büro. 3. Audi e ----- 75% der Autos ins Ausland. 4. Lohn = G ----- 5. Firma = B ----- 6. Ich möchte keinen Chef haben. Ich möchte s ----- sein. 7. Allein arbeiten ≠ im T --- arbeiten 8. Flexible Arbeitszeiten haben ≠ f --- - Arbeitszeiten haben 9. Drinnen arbeiten ≠ d ----- arbeiten 10. Frei von der Arbeit sein = U ---- bekommen	1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 6 Fragen in Wortgruppen 4 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich > grammatisch 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 4/7 4) Wortart: 6 Nomen, 2 Verben, 2 Adjektive, 1 Adverb
10	Im Restaurant	Im Restaurant	1. Besteck heißt G ----, L ---- und M ----. 2. Geschirr heißt T ----, T ----, ... 3. Mit der K ---- schenke ich den Tee in die T ---- ein. 4. Das Essen schmeckt gut mit S --- und P -----. 5. V ----- Sie, die Suppe ist kalt. 6. Die R -----, bitte. Ich möchte zahlen. 7. Möchten Sie zusammen zahlen oder g -----? 8. Pizza kann man e ---- und Bier kann man t -----. 9. Ich nehme = ich h ---- gern. 10. Das m ---- 50,- Euro.	1) Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 1 Frage in Wortgruppen 9 Fragen in Satzform 2) Anpassung an Wortgruppe oder an Satzglieder: inhaltlich 3) Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 11/5 4) Wortart: 11 Nomen, 4 Verben, 1 Adjektiv

Test zur Lektion ...	Themenbereich	Wortfelder	Erste Fragengruppe des Tests	Kriterien des Wortmaterials ¹⁶⁰
11	Firmenporträt	Firmenporträt, Gebrauchsgegenstände	<ol style="list-style-type: none"> Um einen Brief zu schreiben, braucht man einen B - - - - u - - - - - Ich schreibe mein Lerntagebuch in meinem N - - - - b - - - - Mein Handy ist in meiner H - - - t - - - - Meinen Laptop trage ich immer in meinem R - - - s - - - - Ich gratuliere meinem Freund zum Geburtstag: Herzlichen G - - - - - - - - - - - - - - zum Geburtstag Viel E - - - - beim Studium Mein Freund hat mir eine P - - - k - - - - aus London geschickt. Überhaupt nicht gut ≠ b - - - - - - - - - - gut Ich e - - - - - - - - mich an meine Kindheit. Kollegen = M - - - - - - - - - - 	<ol style="list-style-type: none"> Zusammenhang der sprachlichen Komponenten: 2 Fragen in Wortgruppen 8 Fragen in Satzform Anpassung zur Wortgruppe oder zu den Satzelementen: inhaltlich Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort (bis zu 5 Buchstaben/über 5 Buchstaben): 1/9 Wortart: 8 Nomen (6 davon Komposita), 1 Verb, 1 Adjektiv
12	Ernährung	Lebensmittel und Essgewohnheiten	Dieser Test konnte aus zeitlichen Gründen nicht geschrieben werden.	

Die Zwischentests der Lektionen 1-11¹⁶¹ fragten den jeweiligen Wortschatz zum Thema der Lektionen ab. Dieser wurde während des Unterrichts bearbeitet bzw. den Wortlisten¹⁶², Lesetexten, Redemitteln sowie Übungen im Lehrwerk (Menschen A2.1) entnommen. Von den gefragten Wörtern wurden jeweils der erste Buchstabe des Wortes – oder die ersten Buchstaben der Wortteile in Komposita (Test der Lektion 11) – sowie die Anzahl der fehlenden Buchstaben (durch Unterstriche) bekannt gegeben. Eine Ausnahme sind hier die Fragen zu Präpositionen (in Lektion 6). Um den Einflussfaktor des Wortmaterials in die interpretative Analyse der Testergebnisse einbinden zu können, werden die folgenden Kriterien zu den Fragen definiert:

Tab. 36: Kriterien des Wortmaterials

Kriterien des Wortmaterials		Tests zu den Lektionen ...
1. Zusammenhang der sprachlichen Komponenten in der Frage	1a) in Wortgruppen	1a > 1b: 1, 2, 3, 4, 9,
	1b) in Satzform	1a < 1b: 5, 6, 7, 8, 10, 11
2. Anpassung an Wortgruppe oder an Satzelementen	2a) inhaltlich	nur 2a: 1, 2, 5, 10, 11 nur 2b: -
	2b) grammatisch	2a & 2b: 3 2a > 2b: 4, 6, 9 2a < 2b: 7, 8
3. Anzahl der fehlenden Buchstaben im Wort	3a) bis zu 5 Buchstaben	3a = 3b: 2 3a > 3b: 1, 3, 4, 10

¹⁶¹ Der Test zur Lektion 12 konnte im Sommerkurs und Herbstkurs aus zeitlichen Gründen nicht geschrieben werden.

¹⁶² Die 12 Lektionen im Lehrwerk *Menschen A2.1* verfolgten eine einheitliche Seitengestaltung, indem bspw. die zweite und dritte Seite der Lektion jeweils den neuen thematischen Wortschatz vermittelten.

4. Wortart der gefragten Wörter	3b) über 5 Buchstaben	3a < 3b: 5, 6, 7, 8, 9, 11
	4a) Nomen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
	4b) Verb	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11
	4c) Adjektiv	4, 5, 7, 9, 10, 11
	4d) Präposition	1, 6, 7
	4e) Artikel	3
	4f) Adverb	9

Das erste Kriterium lässt Rückschlüsse auf den *Zusammenhang* der sprachlichen Elemente in der Fragestellung zu. Hierzu werden zwei Kategorien definiert; der Zusammenhang in Wortgruppe sowie in Satzform. Unter dem Zusammenhang in Wortgruppen werden sinnverwandte (Synonyme), gegensätzliche Bedeutungen (Antonyme) oder sinnbezogene Verbindungen (*Neffe und Nichte*) zwischen den Wörtern verstanden. Der Zusammenhang in Satzform bezieht sich auf die Fragen, in denen die Wörter integriert in einem Satz abgefragt wurden (*Wir haben eine F----- in Köln gebucht.*). Als zweites Kriterium wird das Wortmaterial aus der Perspektive der Anpassung an die Wortgruppe oder die Satzglieder betrachtet. Hierzu lassen sich die inhaltliche und die grammatische Anpassung unterscheiden. Die inhaltliche Anpassung bezieht sich auf die Antworten in ihrer ursprünglichen Form, z. B. wenn ein Substantiv im Nominativ gefragt wurde. Die grammatische Anpassung deutet jedoch auf die Wörter, die im Rahmen des Satzes richtig dekliniert werden sollten. Hier konnten nur die Antworten als richtig gewertet werden, die sowohl inhaltlich als auch grammatisch korrekt waren.

Das dritte Kriterium zur Analyse des Wortmaterials bezieht sich auf die Anzahl der fehlenden Buchstaben in den gefragten Wörtern. Um einen Maßstab zu haben, wurden hierzu zwei Möglichkeiten fehlender Buchstaben – bis zu 5 Buchstaben und über 5 Buchstaben – definiert. Das vierte Kriterium deutet die Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv, Präposition, Artikel und Adverb) an. In der rechten Spalte der obenstehenden Tabelle 36 sind die Lektionen nach den beschriebenen Kriterien eingeordnet. In den Lektionen, in denen zwei Möglichkeiten, z. B. sowohl 1a als auch 1b, auftreten, verdeutlichen die vergleichenden Zeichen > oder < die Gewichtung der jeweiligen Kategorien. D. h., dass „1a>1b“ auf die Lektionen hinweist, in denen beide Kategorien, 1a und 1b, vorkommen und die Anzahl der zugeordneten Fragen zu 1a größer ist.

Wie sich anhand der Tabellen 36 und 37 herausstellt, steigt die Komplexität der Tests im Kursverlauf entsprechend zur inhaltlichen Progression der Lektionen. Bspw. in den Lektionen 1 und 2 wurden die Nomen ohne ihre Artikel gefragt. In der Lektion 3 sind hingegen die Artikel (Genus) der Wörter auch in die Fragen eingebunden. Ab der Lektion 4 bilden Adjektive auch einen Teil der Fragen. Dazu wird außer inhaltlicher Anpassung auch die entsprechende grammatisch korrekte Deklination vorausgesetzt, um die Fragen richtig beantworten zu können. Zudem kann erkannt werden, dass die Anzahl der fehlenden Buchstaben in den gefragten Wörtern in der zweiten Kurshälfte höher ist als in der ersten Kurshälfte. Ebenso beansprucht der Zusammenhang der sprachlichen Komponenten in

Satzform in den späteren Lektionen die Lesekompetenzen intensiver als in den ersten Lektionen, in denen die Wörter in einem wort(gruppen)bezogenen Zusammenhang abgefragt werden.

9.2 Testergebnisse – Sommerkurs

Zunächst bietet die folgende Tabelle eine Übersicht der vorgelegten Eingangs-, Zwischen- und des abschließenden Sprachstandtests der Lernenden im Sommerkurs 2017.

Tab. 37: Übersicht der vorgelegten Tests der Sommerkurs-Lerngruppe

Code	Land	E-Test	Lek. 1	Lek. 2	Lek. 3	Lek. 4	Lek. 5	Lek. 6	Lek. 7	Lek. 8	Lek. 9	Lek. 10	Lek. 11	Lek. 12	SST	Anzahl der Tests der Lek. mit IÜuS	Anzahl der Tests der Lek. ohne IÜuS
		03.08.	08.08.	09.08.	10.08.	11.08.	15.08.	16.08.	18.08.	21.08.	23.08.	24.08.	25.08.	-	25.8.		
TAAH	Iran	-	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	x	-	78%	5	4
JING	China	24%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	81%	5	6
HABO	China	26%	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	84%	4	6
XUBI	China	25%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	78%	5	6

 Lektionen ohne IÜuS

 Lektionen mit IÜuS

Lek. Lektion

x Teilnahme am Test

- keine Teilnahme am Test

03.08. das jeweilige Datum im August 2017

E-Test Einstufungstest

SST Sprachstandtest

9.2.1 Testergebnisse – TAAH

Von TAAH liegen 8 Tests zu Lektionen 1–4 und 7–10 vor. Vier Tests wurden in der ersten Hälfte des Sommerkurses (ohne IÜuS) und die 5 weiteren in der zweiten Kurshälfte (mit IÜuS) geschrieben. In zwei Teststagen zu Lektion 5 und 6 war sie nicht anwesend. Da TAAH vor dem Sommerkurs A2.1 beim Kursträger, dem Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen, den Deutschkurs A1.2 erfolgreich abgeschlossen hatte, musste sie keinen erneuten Einstufungstest ablegen. Für die Analyse der Testergebnisse im ersten Evaluationsschritt zeigt das folgende Diagramm ihre lexikalischen Kompetenzen zur jeweiligen Lektion bzw. ihre Stärke in jeder Kategorie:

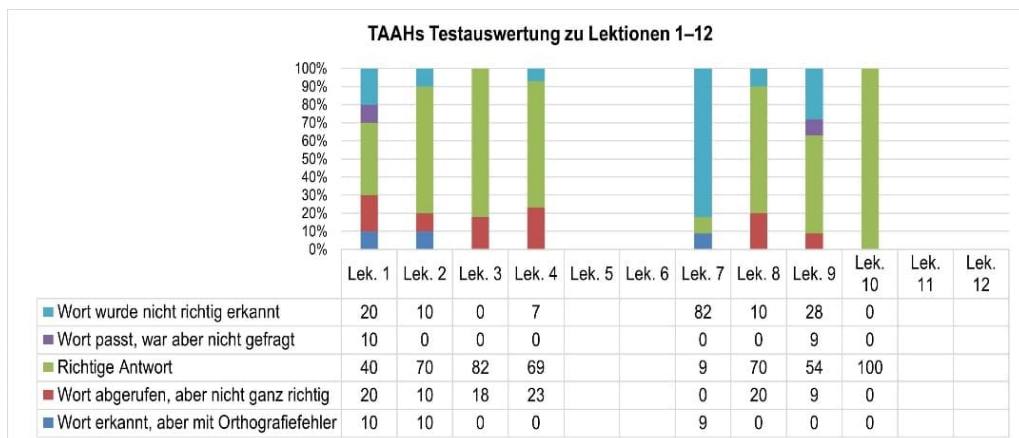


Abb. 31: TAAH – Testauswertung zu Lektionen 1-12

Die folgende Tabelle stellt die Gewichtung der Kategorien in den beiden Kurshälften ohne und mit IÜuS dar:

TAAH - Kategorien der Testauswertung									
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler		Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig		richtige Antwort		Wort passt, war aber nicht gefragt		Wort wurde nicht richtig erkannt	
Lek. 1	10%	Lek. 4	23%	Lek. 10	100%	Lek. 1	10%	Lek. 7	82%
Lek. 2	10%	Lek. 8	20%	Lek. 3	82%	Lek. 9	9%	Lek. 9	28%
Lek. 7	9%	Lek. 1	20%	Lek. 2	70%			Lek. 1	20%
		Lek. 3	18%	Lek. 8	70%			Lek. 2	10%
		Lek. 2	10%	Lek. 4	69%			Lek. 8	10%
		Lek. 9	9%	Lek. 9	54%			Lek. 4	7%
				Lek. 1	40%				
				Lek. 7	9%				
gesamt	29	100	494	19	157				
ohne	20 68%	71 71%	261 53%	10 53%	37 24%				
mit	9 32%	29 29%	233 47%	9 47%	120 76%				

Abb. 32: TAAH – Kategorien der Testauswertung

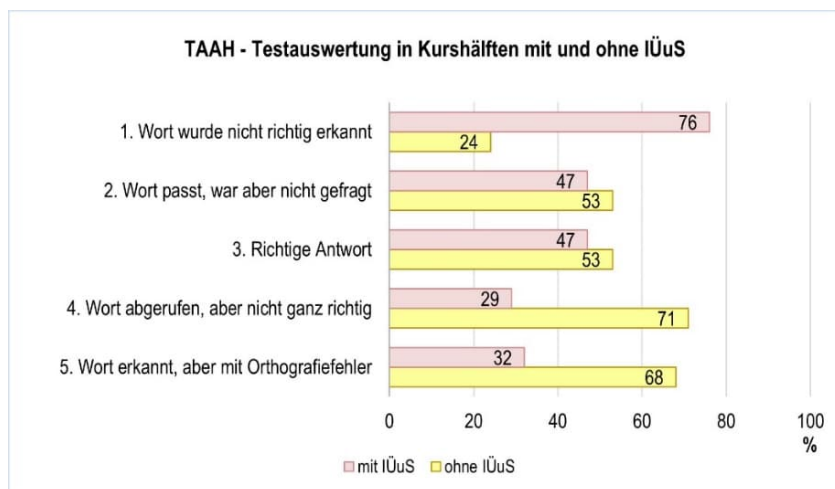


Abb. 33: TAAH – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Die Lernprogression von TAAH deutet auf eine starke Dynamik in ihrem Lernprozess hin. In Bezug auf die im Test richtig angegebenen Wörter ist ein Wachstum in der ersten Kurshälfte erkennbar. Die richtigen Antworten (Kategorie [3]) sind in den ersten drei Lektionen von 40, über 70 bis auf 82% angestiegen. Nach einem leichten Absinken in Lektion 4 und TAAHs Abwesenheit beim Test der Lektion 5 und 6, ist eine stark fallende Tendenz der richtigen Wörter im ersten IÜuS-Zyklus zur Lektion 7 ersichtlich (10%). Diese Tendenz steigt bei der Lektion 8 (IÜuS-Zyklus 2) wieder bis auf 70% an. Anschließend fällt die Quote zuerst wieder in der Lektion 8 auf 56% und erreicht danach den 100%-igen Anteil in der Lektion 10 (IÜuS-Zyklus 4). Nach der Lektion 10 ist in der Lektion 3 (ohne IÜuS) der nächsthöhere Anteil der richtigen Antworten erkennbar. Laut der Abbildung 33 sind die richtigen Antworten in der Kurshälfte ohne die IÜuS mit einem kleinen Unterschied von 6% stärker vertreten, als in der mit den IÜuS (47% und 53%).

Die Kategorie (1) hat sich unter Lektionen 1–6 in eine positive Richtung entwickelt, sodass sich die Anzahl der nicht richtig erkannten Wörter von der Lektion 1 von 20% bis Lektion 4 auf 7% reduziert hat. Diese weisen bei der Lektion 7 zum ersten IÜuS-Zyklus einen erheblichen Anstieg auf. Bis zu 80% der gefragten Wörter konnte TAAH in der Lektion 7 nicht korrekt beantworten. Ein Grund für diese auffällige Zahl kann darauf bezogen werden, dass sie am Unterrichtstag zur Lektion 7 nicht anwesend war und somit diese Lektion nicht gelernt hat. Diese Entwicklung in der zweiten Kurshälfte ist sehr wechselhaft. Das Ergebnis von 28% der nicht richtig erkannten Wörter in der Lektion 9 (IÜuS 3) könnte die Vermutung erwecken, dass TAAH in den IÜuS-Sequenzen entweder beim Memorieren oder bei der Reproduktion der Wörter besonders herausgefordert wurde. Ihre 100% richtigen Antworten zum Test der Lektion 10 (IÜuS-Zyklus 4) widerspricht zwar auf den ersten Blick dieser Erklärung, aber die komparative Analyse in der Abbildung 33 deutet auf die sehr große Diskrepanz der nicht richtig erkannten Wörter in der Kurshälfte mit IÜuS bis zu 76% und diese bei den Lektionen ohne IÜuS bis zu 24% hin. Laut den Daten von TAAHs LTB bezieht sich diese Lernlücke auf ihre zwei Tage Abwesenheit im Unterricht und dadurch das Verpassen des Unterrichts der Lektion 7.

In der Kategorie (4) sind TAAHs Antworten zu den Lektionen ohne IÜuS auffallend, da sie in allen vier Tests die nicht vollständig richtig abgerufenen Wörter (10–23%) wiedergibt. Diese treten in den Lektionen mit IÜuS nur zweimal (9–20%) auf. Der Vergleich der Gesamtzahl der nicht vollkommen richtig abgerufenen Wörter in der Abbildung 33 zeigt auf, dass 71% dieser in der ersten Kurshälfte und 29% in der Zweiten auftreten.

In der Kategorie (5) der zwar erkannten, aber orthografisch fehlerhaften Wörter ist ebenso ein großer Unterschied zwischen den beiden Kurshälften ersichtlich. Die Orthografiefehler treten in den zwei ersten Lektionen 1 und 2 sowie der Lektionen 7 (IÜuS-Zyklus 1) mit jeweils 10% auf.

9.2.2 Testergebnisse – JING

Von JING liegen 11 Tests von Lektionen 1–11 vor. Die Abbildung 34 visualisiert die steigende Tendenz der richtigen Antworten (Kategorie [3]) zu Beginn des Kurses. Nach drei Lektionen sinken die Werte der richtigen Antworten bis auf 46% in der Lektion 6. Obwohl diese erneut bei der Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) bis auf 55% steigen, zeigen die Werte eine sinkende Tendenz der richtigen Antworten und demgegenüber eine steigende der nicht richtig erkannten Wörter (Kategorie [1]).

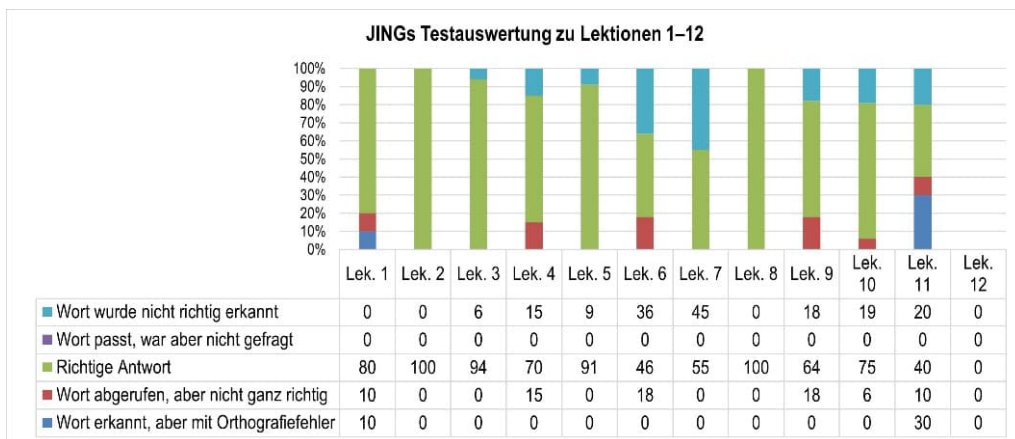


Abb. 34: JING – Testauswertung zu Lektionen 1-12

JING - Kategorien der Testauswertung					
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler	Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig	richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt	
Lek. 11 30%	Lek. 6 18%	Lek. 2 100%		Lek. 7 45%	
Lek. 1 10%	Lek. 9 18%	Lek. 8 100%		Lek. 6 36%	
	Lek. 4 15%	Lek. 3 94%		Lek. 11 20%	
	Lek. 11 10%	Lek. 5 91%		Lek. 10 19%	
	Lek. 1 10%	Lek. 1 80%		Lek. 9 18%	
	Lek. 10 6%	Lek. 10 75%		Lek. 4 15%	
		Lek. 4 70%		Lek. 5 9%	
		Lek. 9 64%		Lek. 3 6%	
		Lek. 7 55%			
		Lek. 6 46%			
		Lek. 11 40%			
gesamt 40	77	815	0	168	
ohne 10 25%	43 56%	481 59%	0 0%	66 39%	
mit 30 75%	34 44%	334 41%	0 0%	102 61%	

Abb. 35: JING – Kategorien der Testauswertung

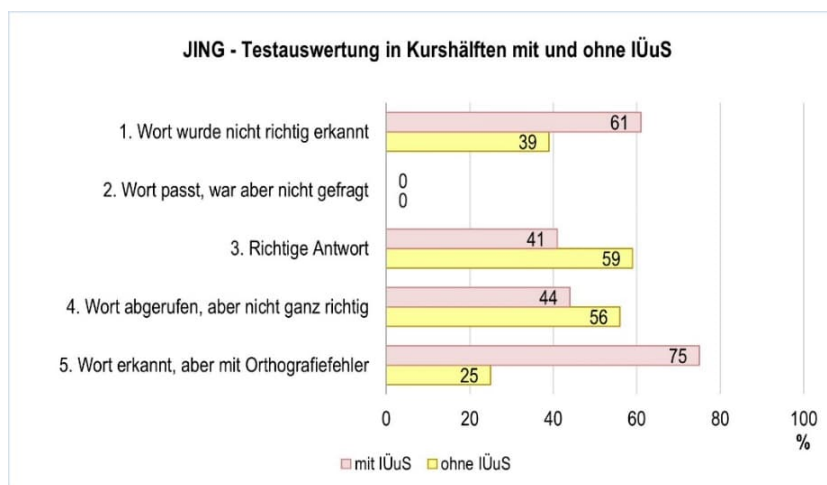


Abb. 36: JING – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Wie die Abbildung 36 darstellt, ist in der komparativen Analyse der beiden Kurshälften in Bezug auf die Kategorie (3) der Anteil der richtig beantworteten Wörter in der ersten Kurshälfte ohne IÜuS (59%) größer als in der zweiten Kurshälfte mit IÜuS (41%). Bemerkenswert ist jedoch, dass in den beiden Kurshälften jeweils ein Test mit 100% richtigen Antworten geschrieben worden ist (Lektion 2 und Lektion 8). Bei JING ist eine positive Auswirkung der IÜuS beim Memorieren der Wörter erkennbar, sodass die Fehler beim Abruf des Wortschatzes (Kategorie [4]) sich in der zweiten Kurshälfte auf 44% belaufen und in den Lektionen ohne IÜuS auf 56%. Demgegenüber treten die Orthografiefehler (Kategorie [5]) bei den IÜuS dreimal so häufig auf, wie bei den Lektionen ohne diese. Dies kann aber nicht auf sämtliche IÜuS-Zyklen verallgemeinert werden, da drei (von insgesamt vier) von JINGs Rechtschreibfehlern im Test zu Lektion 11 (IÜuS-Zyklus 5) folgen. Zwei dieser Fehler deuten auf die Verwechslung von Lauten U und Ü (bei zwei Wörtern *Glückwünsch* und *Rucksack*). Dieser Fehler, insbesondere bei einem Lernenden in

der Grundstufe, kann sich auf die fehlende Hörkompetenz zur Differenzierung der Laute U und Ü beziehen.

9.2.3 Testergebnisse – HABO

Von HABO, der dritten Lernenden im Sommerkurs, liegen 8 Tests vor. In der Kategorie (1), der nicht erkannten Wörter, belaufen sich die Quoten auf zwischen 10% und 73%. Die Lektionen 1 und 10 sind mit 10% am wenigsten betroffen. Ab der Lektion 2 bis 9 ist eine wachsende Tendenz feststellbar. Der höchste Anteil nicht erkannter Wörter lässt sich der Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) mit 73% zuordnen. An zweiter Stelle folgt die Lektion 9 (IÜuS-Zyklus 3) mit 64% und an dritter Stelle die Lektion 6 mit 36%.

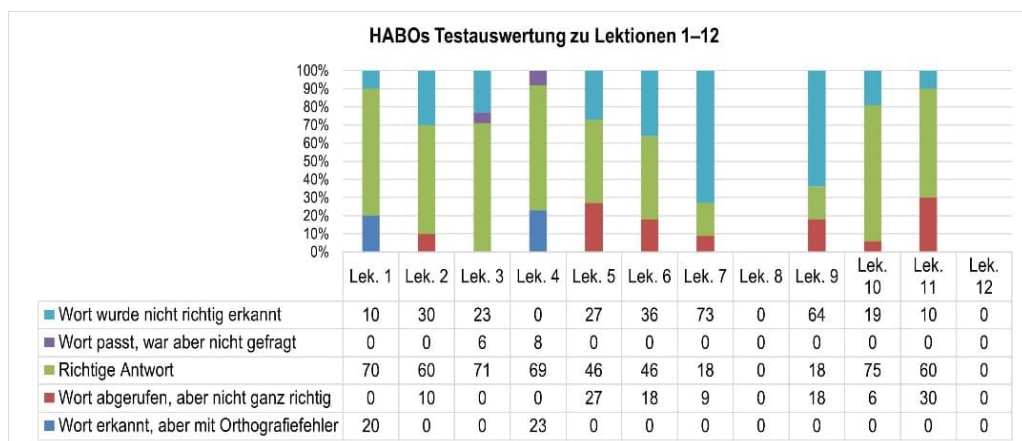


Abb. 37: HABO – Testauswertung zu Lektionen 1-12

Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler	Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig	richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt
Lek. 1 20%	Lek. 11 30%	Lek. 10 75%	Lek. 4 8%	Lek. 7 73%
Lek. 4 23%	Lek. 5 27%	Lek. 3 71%	Lek. 3 6%	Lek. 9 64%
	Lek. 6 18%	Lek. 1 70%		Lek. 6 36%
	Lek. 9 18%	Lek. 4 69%		Lek. 2 30%
	Lek. 2 10%	Lek. 11 60%		Lek. 5 27%
	Lek. 7 9%	Lek. 2 60%		Lek. 3 23%
	Lek. 10 6%	Lek. 5 46%		Lek. 10 19%
		Lek. 6 46%		Lek. 11 10%
		Lek. 9 18%		Lek. 1 10%
		Lek. 7 18%		
gesamt 43	118	533	14	292
ohne 43 100%	55 47%	362 68%	14 100%	126 43%
mit 0 0%	63 53%	171 32%	0 0%	166 57%

Abb. 38: HABO – Kategorien der Testauswertung

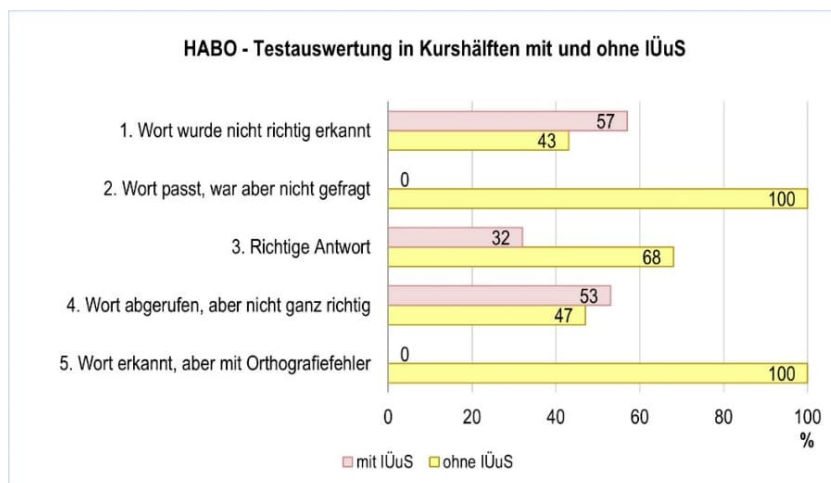


Abb. 39: HABO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

In Bezug auf die Kategorie (3) werden in den Lektionen 10 (IÜuS- Zyklus 4) mit 75%, Lektion 3 mit 71% und Lektion 1 mit 70% die höchsten Anteile an richtigen Antworten erzielt. In den Tests zu Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) und 9 (IÜuS-Zyklus 3) lieferte HABO die geringsten richtigen Antworten mit einem Anteil von 18%. Dies deutet vermutlich auf eine Lernlücke bei den Lektionen 7 bis 9 hin (Beim Test der Lektion 8 war HABO im Unterricht abwesend.). Bei der Lektion 10 (IÜuS-Zyklus 4) gibt es eine sprunghafte Entwicklung, indem HABO hier die höchste Anzahl richtiger Antworten (75%) erreicht. Diese positive Entwicklung setzt sich bei der Lektion 11 (IÜuS-Zyklus 5) fort, in der die geringste Anzahl nicht erkannter Wörter (10%) auftritt. Obwohl hier 15% weniger richtige Antworten im Vergleich zu Lektion 10 erkennbar sind, ist der Anteil der bereits erkannten aber nicht richtig abgerufenen Wörter im Rahmen der Kategorie (4) zu berücksichtigen. Diese tritt in der Lektion 11 mit 30% am häufigsten auf. Insgesamt sind in Bezug auf die beiden definierten Kurshälften HABOs richtige Antworten in den Lektionen ohne IÜuS stärker (68%) vertreten. Diese betragen in den IÜuS-bezogenen Tests 32%. Um das Gesamtbild der Lernentwicklung besser verstehen zu können, ist der Anteil der Kategorie (4) hierzu relevant.

Die Kategorie (4), die insgesamt in 7 Tests vorkommt, fällt bei HABO besonders dynamisch aus. 47% der zugeordneten Antworten zu dieser Kategorie treten in der ersten Kurshälfte (ohne IÜuS) und 53% in der Zweiten (mit IÜuS) auf. Die erkannten aber nicht richtig memorierten Wörter sind am häufigsten bei der Lektion 11 mit 30% und danach in der Lektion 5 mit 27% ersichtlich. Die Erkenntnis hierzu lautet, obwohl die Zahl der richtigen Antworten in der IÜuS-Kurshälfte geringer ausfällt, ist der Anteil der erkannten, aber nicht vollständig memorierten Wörter entsprechend höher. Daher wird im Analyseergebnis der Wirksamkeit der IÜuS bzw. der Lernentwicklung dieser Faktor ebenso mit einbezogen.

Zur Kategorie (5) sind die Orthografiefehler nur in der ersten Kurshälfte ersichtlich, d. h. in Lektion 1 mit 20% und Lektion 4 mit 23% Anteil.

9.2.4 Testergebnisse – XUBI

XUBI ist die Lernende im Sommerkurs, bei der in sämtlichen 11 Tests die Kategorie (1), nicht erkannte Wörter, zu finden ist. Das betrifft einen Anteil zwischen 12% bis 73% des jeweiligen Tests. Die höchsten Zahlen traten in der Lektion 6 mit 73% und in der Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) mit 54% auf. Den gesamten Kursablauf betrachtet, ist die Prozentzahl der nicht erkannten Wörter mit 50% in den beiden Kurshälften identisch.

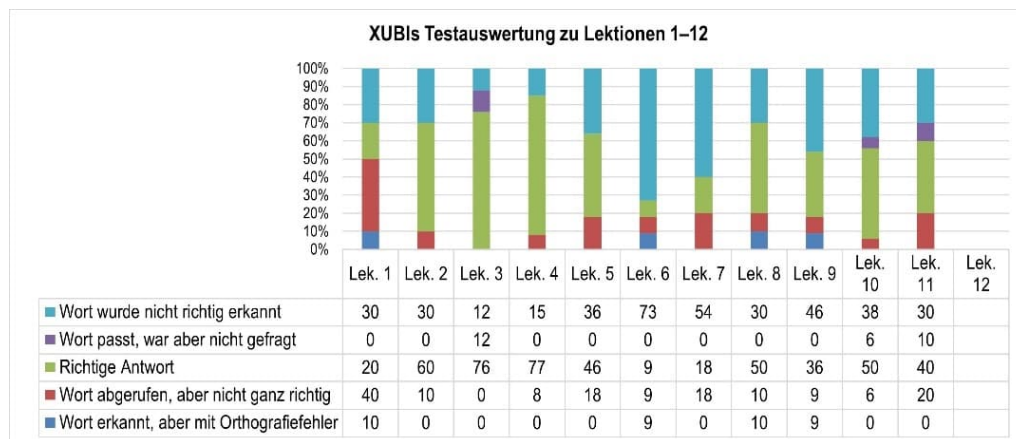


Abb. 40: XUBI – Testauswertung zu Lektionen 1-12

XUBI - Kategorien der Testauswertung								
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler		Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig		richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt		
Lek. 1	10%	Lek. 1	40%	Lek. 4	77%	Lek. 6	73%	
Lek. 8	10%	Lek. 11	20%	Lek. 3	76%	Lek. 7	54%	
Lek. 6	9%	Lek. 5	18%	Lek. 2	60%	Lek. 9	46%	
Lek. 9	9%	Lek. 7	18%	Lek. 8	50%	Lek. 10	38%	
		Lek. 8	10%	Lek. 10	50%	Lek. 5	36%	
		Lek. 2	10%	Lek. 5	46%	Lek. 11	30%	
		Lek. 6	9%	Lek. 11	40%	Lek. 2	30%	
		Lek. 9	9%	Lek. 9	36%	Lek. 8	30%	
		Lek. 4	8%	Lek. 1	20%	Lek. 1	30%	
		Lek. 10	6%	Lek. 7	18%	Lek. 4	15%	
				Lek. 6	9%	Lek. 3	12%	
gesamt	38		148		482		28	394
ohne	19 50%		85 57%		288 60%		12 43%	196 50%
mit	19 50%		63 43%		194 40%		16 57%	198 50%

Abb. 41: XUBI – Kategorien der Testauswertung

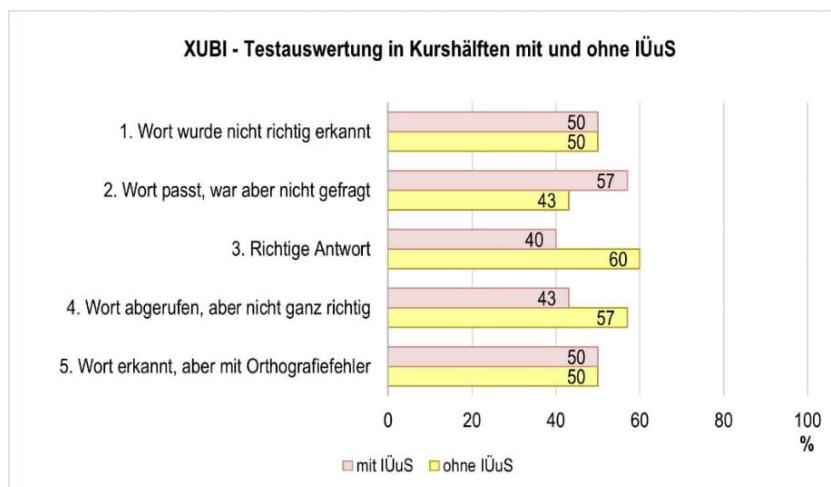


Abb. 42: XUBI – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Mit Blick auf die Abbildung 42 sind die korrekten Antworten (Kategorie [3]) in der ersten Kurshälfte ohne IÜuS (60%) stärker als in der zweiten Kurshälfte (40%) erkennbar. Die drei höchsten Werte sind in der ersten Kurshälfte (ohne IÜuS) erkennbar; in der Lektion 4, 3 und 2 mit jeweils 77%, 76% und 60%. Die geringsten Quoten beziehen sich auf Lektion 6 mit 9%, Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) mit 18% und Lektion 1 mit 20%.

Die Kategorie (4) der abgerufenen aber nicht vollständig richtig memorierten Wörter lässt sich außer in der Lektion 3 in allen weiteren Tests von XUBI erkennen. Am häufigsten kommen diese im Test der Lektion 1 mit 40% und im Test der Lektion 11 (IÜuS-Zyklus 5) mit 20% vor. An der dritten Stelle stehen die Lektionen 5 und 7 (IÜuS 1) mit jeweils 18%. In der Gesamtrechnung dieser Antworten lässt sich erkennen, dass bei XUBI die IÜuS eine positive Auswirkung beim Memorieren der Wörter ausgeübt haben. Die Zahlen belaufen sich auf 43% in den Lektionen mit IÜuS und auf 57% in den Lektionen ohne.

9.3 Testergebnisse – Herbstkurs

Zu Beginn bietet die Tabelle 43 eine Übersicht zu den Eingangs-, Zwischen- und des abschließenden Sprachstandtests der vier Lernenden im Herbstkurs 2017:

Tab. 38: Übersicht der vorgelegten Tests der Sommerkurs-Lerngruppe

Code	Land	E-Test	Lek. 1	Lek. 2	Lek. 3	Lek. 4	Lek. 5	Lek. 6	Lek. 7	Lek. 8	Lek. 9	Lek. 10	Lek. 11	Lek. 12	SST	Anzahl der Tests der Lek. mit IÜuS	Anzahl der Tests der Lek. ohne IÜuS
		18.09.	22.09.	25.09.	26.09.	29.09.	06.10.	06.10.	10.10.	10.10.	11.10.	11.10.	-	-			
PAGI	Indonesien	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x			87%	5	4
MIRO	Spanien	32%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			89	6	4
VALO	Portugal	25%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	85%	6	4
MEUR	Türkei	28%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	72%	6	4

- Lektionen ohne IÜuS
- Lektionen mit IÜuS
- Lek. Lektion
- x Teilnahme am Test
- keine Teilnahme am Test
- 18.09. das jeweilige Datum im September/Oktober 2017
- E-Test Einstufungstest
- SST Sprachstandtest

9.3.1 Testergebnisse – PAGI

Die IÜuS-Zyklen wurden im Herbstkurs – im Gegensatz zum Sommerkurs – in der ersten Kurshälfte durchgeführt. Ziel war es, die sprachliche Entwicklung der Lernenden in Bezug auf die IÜuS zu unterschiedlichen Unterrichtsthemen zu beobachten. Daher wurden die IÜuS im Herbstkurs zu den Lektionen 2, 3, 4, 5, 7 und 8 eingesetzt. Von PAGI, der ersten Lernenden, liegen insgesamt 9 Tests vor.

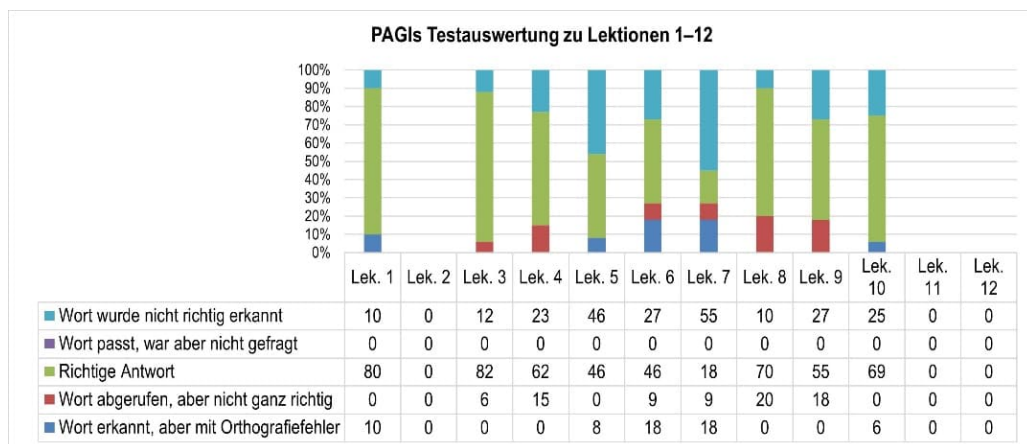


Abb. 43: PAGI – Testauswertung zu Lektionen 1-12

PAGI - Kategorien der Testauswertung							
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler		Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig		richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt	
Lek. 6	18%	Lek. 8	20%	Lek. 3	82%	Lek. 7	55%
Lek. 7	18%	Lek. 9	18%	Lek. 1	80%	Lek. 5	46%
Lek. 1	10%	Lek. 4	15%	Lek. 8	70%	Lek. 9	27%
Lek. 5	8%	Lek. 6	9%	Lek. 10	69%	Lek. 6	27%
Lek. 10	6%	Lek. 7	9%	Lek. 4	62%	Lek. 10	25%
		Lek. 3	6%	Lek. 9	55%	Lek. 4	23%
				Lek. 6	46%	Lek. 3	12%
				Lek. 5	46%	Lek. 1	10%
				Lek. 7	18%	Lek. 8	10%
gesamt	60	77		528	0	235	
ohne	34 57%	27 35%		250 47%	0 0%	89 38%	
mit	26 43%	50 65%		278 53%	0 0%	146 62%	

Abb. 44: PAGI – Kategorien der Testauswertung

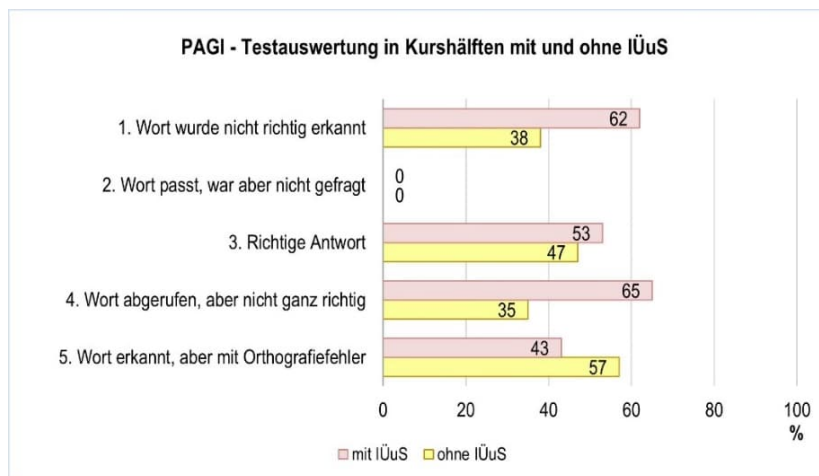


Abb. 45: PAGI – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Der Kategorie (3), richtiger Antworten, sind die zwei höchsten Werte zur Lektion 3 (IÜuS 2) mit 82% sowie Lektion 1 mit 80% zuzuordnen. Danach folgen die Lektion 10 mit 69% und Lektion 4 (IÜuS 3) mit 62% an der dritten und vierten Stelle. Auffallend sind die tiefsten Werte in der Mitte des Kurses bei den Lektionen 5 (IÜuS 4) und 6 (jeweils 46%) und Lektion 7 (18%). Im Hinblick auf den Gesamtkurs (Abbildung 45) sind die richtigen Antworten in den Lektionen mit IÜuS stärker vertreten (53%). Diese betragen bei den weiteren Kurslektionen 47%.

Bei den nicht erkannten Wörtern (Kategorie [1]) beziehen sich die höchsten Werte auf die Lektionen 7 (IÜuS 5) und 5 (IÜuS 4) mit 55% sowie 46%. Insgesamt 62% der nicht erkannten Wörter treten bei den Lektionen mit IÜuS und 38% bei denen ohne IÜuS auf. In Bezug auf die einzelnen Tests ergeben sich die geringsten Werte ebenso auf zwei Lektionen mit IÜuS; Lektion 8 mit 10% sowie Lektion 3 mit 12%.

Zudem ist hier ersichtlich, dass in den IÜuS-Zyklen die nicht vollständig memorierten Wörter (Kategorie [4]) häufiger vorkommen. Diese belaufen sich bei den IÜuS-Zyklen

durchschnittlich auf 65% und in der weiteren Kurshälfte auf 35%. Die zwei höchsten Werte werden auf Lektion 8 mit 20% sowie Lektion 9 mit 18% bezogen.

Die häufigsten Orthografiefehler (Kategorie [5]) resultieren mit jeweils 18% auf die Lektionen 6 und 7 (IÜuS-Zyklus 5). Inwieweit die Rechtschreibkompetenzen auf die IÜuS zurückgeführt werden können, zeigt die Abbildung 45. Die Bearbeitung der neuen Wörter durch die IÜuS bedeutet nicht automatisch, dass die Kompetenzen zur Rechtschreibung vernachlässigt werden. Diese treten bei PAGI mit 43% zu den Lektionen mit IÜuS und mit 57% zu den Lektionen ohne auf.

9.3.2 Testergebnisse – MIRO

MIRO ist eine weitere Lernende im Herbstkurs, von der 10 Tests vorliegen. Außer bei der Lektion 1 machte sie bei keinen weiteren Lektionen Orthografiefehler (Kategorie [5]).

Die Werte zur Kategorie (3), den richtigen Antworten, sind in ihren Tests sehr abwechslungsreich. Scheinbar war der erste Einstieg in die IÜuS bei der Lektion 2 für sie herausfordernd, da sie in der Lektion 2 im Vergleich zur ersten eine zu 30% geringeren Anteil an richtigen Antworten aufweist. Die niedrigsten Werte betreffen die Lektion 6 ohne IÜuS mit 36%. Der Test 2 (IÜuS 1) steht mit 50% nach der Lektion 6 an zweiter Stelle. Die höchsten Werte dieser Kategorie werden in der Lektion 10 mit 94% und Lektion 3 mit 88% erreicht.

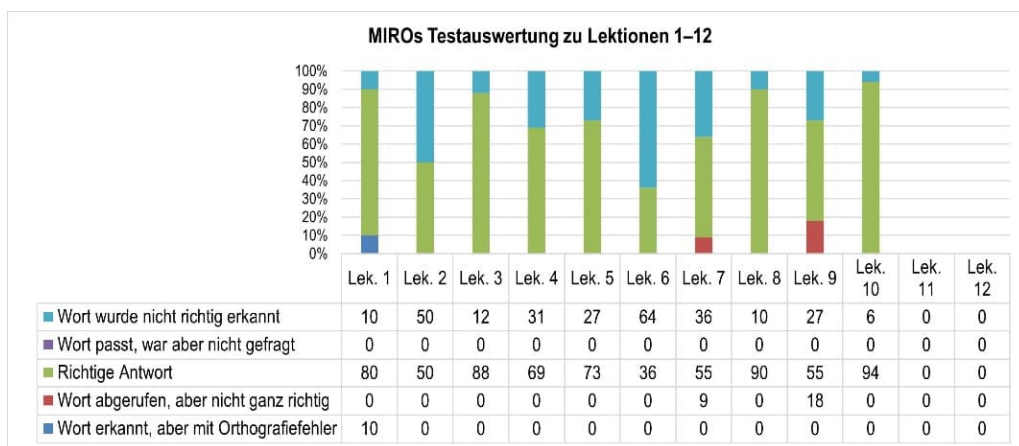


Abb. 46: MIRO – Testauswertung zu Lektionen 1-12

MIRO - Kategorien der Testauswertung					
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler	Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig	richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt	
Lek. 1 10%	Lek. 9 18%	Lek. 10 94%		Lek. 6 64%	
	Lek. 7 9%	Lek. 8 90%		Lek. 2 50%	
		Lek. 3 88%		Lek. 7 36%	
		Lek. 1 80%		Lek. 4 31%	
		Lek. 5 73%		Lek. 5 27%	
		Lek. 4 69%		Lek. 9 27%	
		Lek. 9 55%		Lek. 3 12%	
		Lek. 7 55%		Lek. 8 10%	
		Lek. 2 50%		Lek. 1 10%	
		Lek. 6 36%		Lek. 10 6%	
gesamt	10	27	690	0	273
ohne	10 100%	18 67%	265 38%	0 0%	107 39%
mit	0 0%	9 33%	425 62%	0 0%	166 61%

Abb. 47: MIRO – Kategorien der Testauswertung

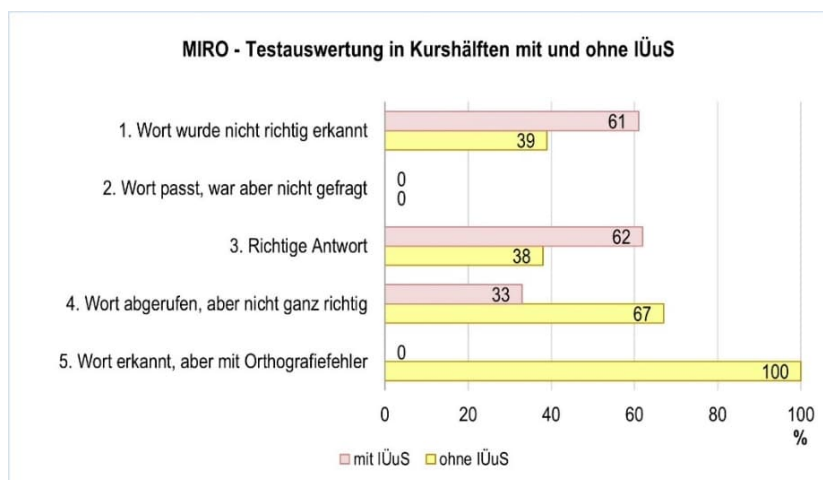


Abb. 48: MIRO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

In Bezug auf die IÜuS verdeutlicht die Abbildung 48, dass die richtigen Antworten von MIRO im Rahmen der Lektionen mit IÜuS (62%) deutlich höher sind als deren Quote bei den Lektionen ohne IÜuS (38%). Entsprechend fallen die Werte zur Kategorie (4) (erkannte Wörter, die aber nicht vollkommen richtig abgerufen wurden) aus, die die fehlenden Kompetenzen zum Memorieren des Wortschatzes darstellen. Diese sind im Rahmen der IÜuS-Zyklen deutlich geringer (33%) als die in der Kurshälfte ohne IÜuS (67%). Hingegen sind die nicht erkannten Wörter (Kategorie [1]) während der IÜuS-Zyklen erheblich höher (61%). Diese treten bei der Lektion 6 und 2 mit 64% und 50% am häufigsten auf.

9.3.3 Testergebnisse – VALO

Von der Lernenden VALO liegen 10 Tests zu Lektionen 1–10 vor. Eine auffallende Tendenz in VALOs Lernentwicklung ist in der Kategorie (1) (nicht erkannte Wörter) ersichtlich. Diese beginnt mit 10% in der Lektion 1 und wächst ständig bis zu 46% bei der Lektion 4. Eine extreme Steigerung dieser ist im Test der Lektion 5 (IÜuS-Zyklus 4) mit der Prozentzahl 82% ersichtlich. Ab dem Test der Lektion 6 fällt diese Zahl kontinuierlich bis zu Lektion 10, in der nur 6% der gefragten Wörter unerkannt geblieben sind. In der komparativen Auswertung der beiden Kurshälften mit und ohne IÜuS fällt eine enorme Diskrepanz auf. 76% der insgesamt nicht erkannten Wörter kommen in den IÜuS-Lektionen und 24% in den Lektionen ohne diese vor.

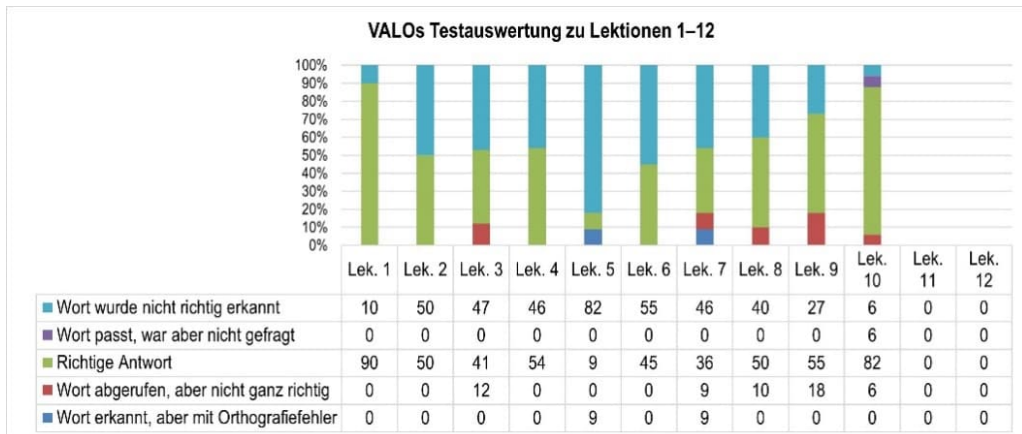


Abb. 49: VALO – Testauswertung zu Lektionen 1-12

VALO - Kategorien der Testauswertung										
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler		Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig		richtige Antwort		Wort passt, war aber nicht gefragt		Wort wurde nicht richtig erkannt		
Lek. 5	9%	Lek. 9	18%	Lek. 1	90%	Lek. 10	6%	Lek. 5	82%	
Lek. 7	9%	Lek. 3	12%	Lek. 10	82%			Lek. 6	55%	
		Lek. 8	10%	Lek. 9	55%			Lek. 2	50%	
		Lek. 7	9%	Lek. 4	54%			Lek. 3	47%	
		Lek. 10	6%	Lek. 8	50%			Lek. 4	46%	
				Lek. 2	50%			Lek. 7	46%	
				Lek. 6	45%			Lek. 8	40%	
				Lek. 3	41%			Lek. 9	27%	
				Lek. 7	36%			Lek. 1	10%	
				Lek. 5	9%			Lek. 10	6%	
gesamt	18	55		512		6		409		
ohne	0	0%	24	44%	272	53%	6	100%	98	24%
mit	18	100%	31	56%	240	47%	0	0%	311	76%

Abb. 50: VALO – Kategorien der Testauswertung

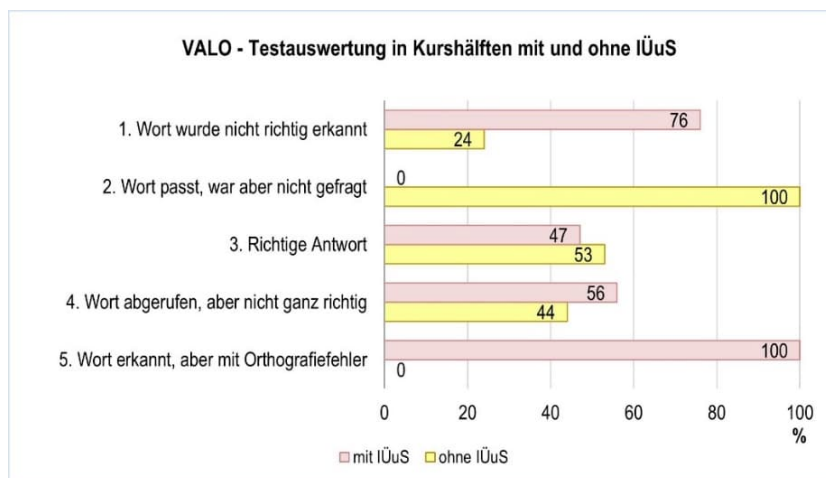


Abb. 51: VALO – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Die Werte zu richtigen Antworten (Kategorie 3) weisen eine dynamische Tendenz bei VALO auf. Im ersten und zehnten Test sind die höchsten erreichten Punkte festzustellen (90% und 82%). Der niedrigste Wert mit 9% bezieht sich auf den Test der Lektion 5 (IÜuS-Zyklus 4), die einen Wendepunkt in der Entwicklungskurve darstellt. In einem Gesamtvergleich ist die Kategorie (3) in beiden Kurshälften mit einem geringen Unterschied von 6% vertreten.

Das Memorieren der Wörter, die in der Kategorie (4) eingebettet sind, gelingt in den Lektionen ohne IÜuS erfolgreicher. Die fehlenden erfolgreichen Abrufe der Wörter sind in den Lektionen mit IÜuS 56% und in den weiteren Lektionen mit 44% vorhanden. VALOs Orthografiefehler (Kategorie [5]) betreffen nur die IÜuS-Zyklen, die in den Lektionen 5 und 7 jeweils mit 9% der Gesamtfragen auftreten.

9.3.4 Testergebnisse – MEUR

In den Tests von MEUR, der letzten Lernenden im Herbstkurs, fallen die Werte zu den Kategorien 1, 3 und 4 besonders auf.

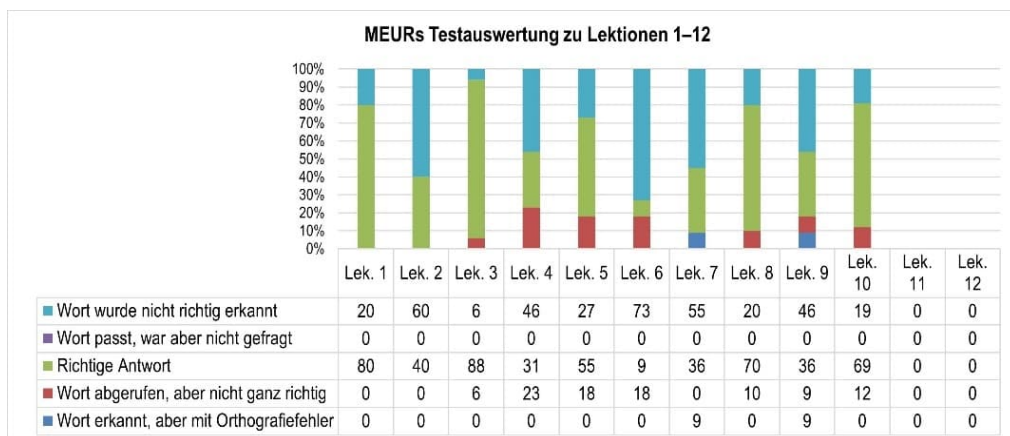


Abb. 52: MEUR – Testauswertung zu Lektionen 1-12

MEUR - Kategorien der Testauswertung					
Wort erkannt, aber mit Orthografiefehler	Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig	richtige Antwort	Wort passt, war aber nicht gefragt	Wort wurde nicht richtig erkannt	
Lek. 7 9%	Lek. 4 23%	Lek. 3 88%		Lek. 6 73%	
Lek. 9 9%	Lek. 5 18%	Lek. 1 80%		Lek. 2 60%	
	Lek. 6 18%	Lek. 8 70%		Lek. 7 55%	
	Lek. 10 12%	Lek. 10 69%		Lek. 9 46%	
	Lek. 8 10%	Lek. 5 55%		Lek. 4 46%	
	Lek. 9 9%	Lek. 2 40%		Lek. 5 27%	
	Lek. 3 6%	Lek. 9 36%		Lek. 1 20%	
		Lek. 7 36%		Lek. 8 20%	
		Lek. 4 31%		Lek. 10 19%	
		Lek. 6 9%		Lek. 3 6%	
gesamt 18	96	514	0	372	
ohne 9 50%	39 41%	194 38%	0%	158 42%	
mit 9 50%	57 59%	320 62%	0%	214 58%	

Abb. 53: MEUR – Kategorien der Testauswertung

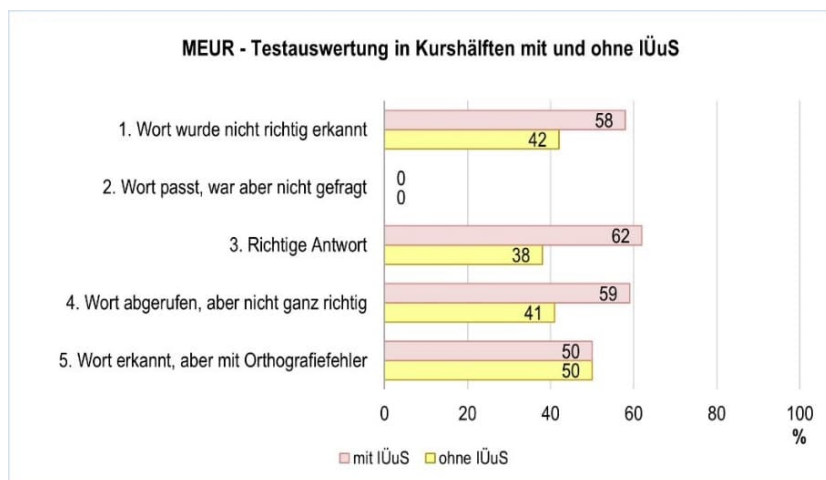


Abb. 54: MEUR – Testauswertung in Kurshälften mit und ohne IÜuS

Die nicht erkannten Wörter (Kategorie [1]) haben ihre höchste Quote im Test zur Lektion 6 (73%). Lektion 2 (IÜuS-Zyklus 1) mit 60% und Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 5) stehen an der zweiten und dritten Position. Diese sind in den Lektionen mit dem Einsatz der IÜuS mit 58% evaluiert und in den Lektionen ohne IÜuS mit 42%. Zudem lässt sich feststellen, dass die hohe Anzahl der richtigen Antworten (Kategorie [3]), die insbesondere bei der Lektion 3 (IÜuS-Zyklus 2) mit 88%, der Lektion 1 mit 80% und der Lektion 8 (IÜuS-Zyklus 6) mit 70% auftreten, ein deutlich besseres Ergebnis in der ersten Kurshälfte mit IÜuS aufweisen.

Die erkannten Wörter, die nicht vollständig richtig memoriert bzw. abgerufen wurden (Kategorie [4]), fallen bei MEUR insbesondere bei der Lektion 4 (IÜuS-Zyklus 3) mit 23% und bei den Lektion 5 (IÜuS-Zyklus 4) sowie Lektion 6 jeweils mit 18% auf. Diese sind allerdings in den Lektionen 8–10 mit einem Anteil von 9–12%, zu denen keine IÜuS eingesetzt waren, ersichtlich. In der komparativen Analyse der zwei Kurshälften kann festgestellt werden, dass die Kategorie (4) bei den IÜuS-Zyklen mit insgesamt 59% stärker vertreten ist.

9.4 Komparative Analyse der Tests im Sommer- und Herbstkurs

Die individuellen Ergebnisse der quantitativen Analyse der Tests wurden oben nach 5 Kategorien ausführlich beschrieben (Analyseschritt [2]). Um die Ergebnisse zum Analyseschritt (3) übersichtlicher zu präsentieren, werden die 5 definierten Kategorien in den folgenden Grafiken komparativ dargestellt (siehe Abbildungen 55–59: Komparative Analyse der Tests nach 5 Auswertungskategorien). Diese komparative Analyse findet einerseits zwischen den beiden Kurshälften mit und ohne IÜuS und andererseits zwischen den beiden Probekursen, Sommer- und Herbstkurs, statt. Die beiden Deutschkurse waren Intensivkurse und die Zwischentests fanden in einem engen Zeitraum (1–3 Tage nach dem Unterrichten der jeweiligen Lektionen) statt. Die Zahlen bilden die durchschnittlich erreichten Werte der geschriebenen Tests ab.

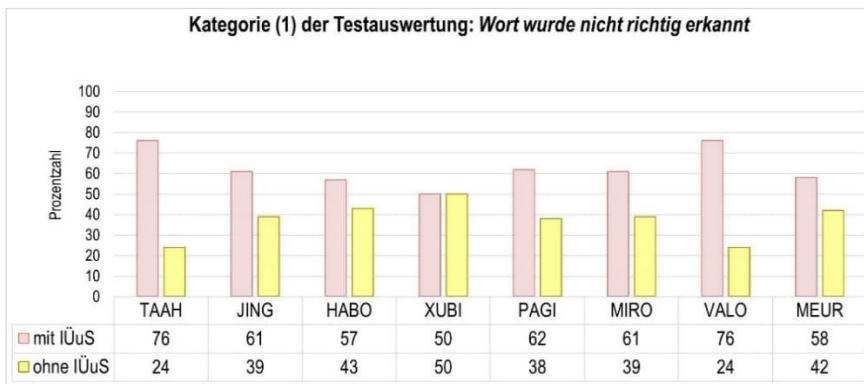


Abb. 55: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 1

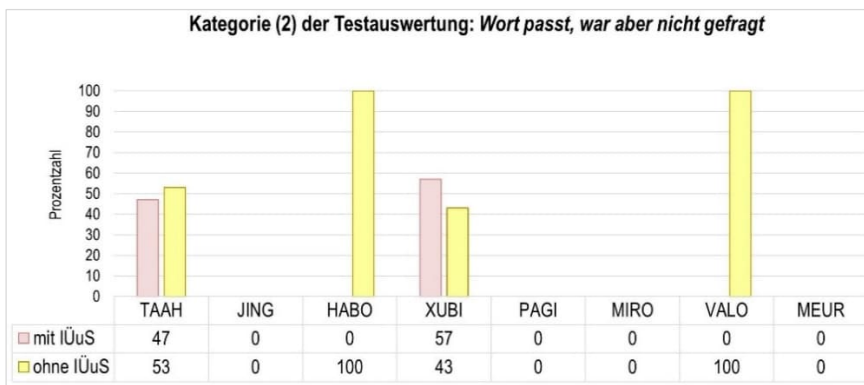


Abb. 56: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 2

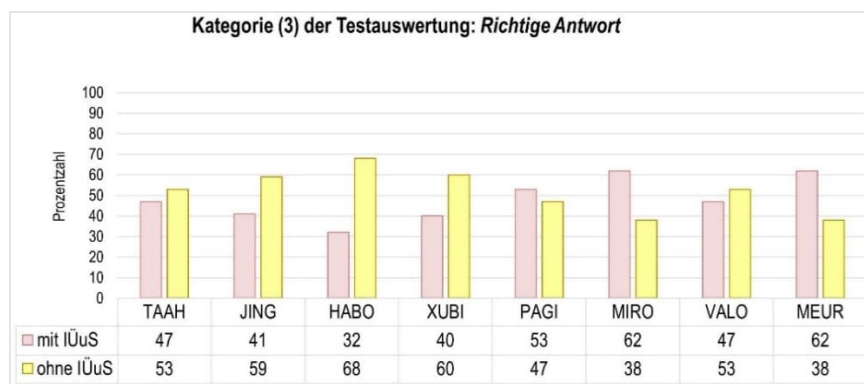


Abb. 57: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 3

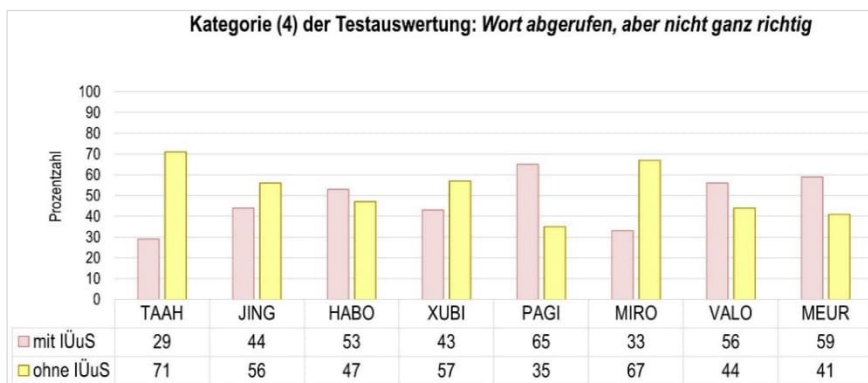


Abb. 58: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 4

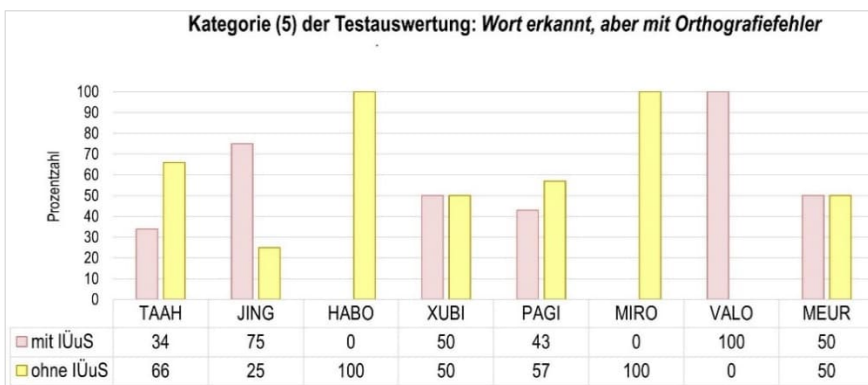


Abb. 59: Komparative Analyse der Tests nach Auswertungskategorie 5

Nach der komparativen Analyse der Kategorie (1) kamen die nicht richtig erkannten Wörter in den Lektionen mit den IÜuS-Sequenzen häufiger als in denen ohne diese vor. Die Diskrepanz zwischen den Werten der beiden Kurshälften waren bei TAAH im Sommerkurs sowie bei VALO im Herbstkurs am höchsten. Diese Diskrepanz lag bei JING und MIRO identisch vor und nur mit 1% Abweichung bei PAGIs Werten. Ebenso wiesen MEUR und HABO nur mit einem 1%-igen Unterschied fast identische Zahlen nach. Bei XUBI ist keine Diskrepanz der Werte zwischen den beiden Kurshälften erkennbar.

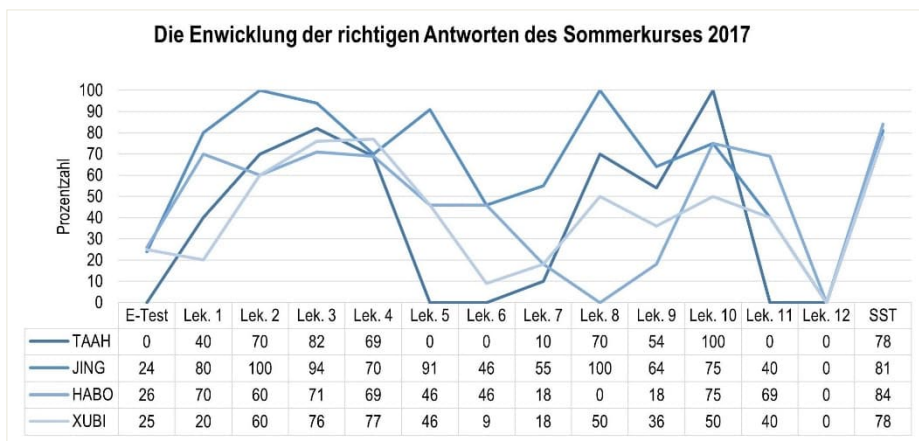
Die Kategorie (2), Wort passt, war aber nicht gefragt, kam insgesamt im Sommerkurs häufiger als im Herbstkurs vor, sodass diese die drei Lernenden des Sommerkurses und eine Lernende des Herbstkurses betraf. Die durchschnittliche Anzahl der Antworten, die zwar passten, jedoch nicht gefragt waren, war in der Kurshälfte ohne IÜuS höher.

Wie die Grafik zur Kategorie (3), richtige Antworten, darstellt, erreichte diese im Sommerkurs ausnahmslos in der Kurshälfte ohne IÜuS höhere Werte. Im Herbstkurs war hingegen die Anzahl der richtigen Wörter in der Kurshälfte mit IÜuS bei 3 von insgesamt 4 Lernenden höher.

Anhand der Ergebnisse der Untersuchung der Kategorie (4), Wort abgerufen, aber nicht ganz richtig, die einen weiteren Aspekt des Memorierens thematisierte, war diese Kategorie im Sommerkurs in der Kurshälfte ohne IÜuS bei 3 von 4 Lernenden ausgeprägter. Im

Herbstkurs hingegen weist die Kategorie der „nicht richtig abgerufenen Wörter“ in der Kurshälfte mit IÜuS höhere Werte auf. Aufgrund der sequentiell unterschiedlichen Anordnung der IÜuS im Sommerkurs in der ersten Kurshälfte und im Herbstkurs in der zweiten wird mit Vorsicht geschlussfolgert, dass die Kategorie (3) und (4) außer der Lehrmethode IÜuS auch von anderen Faktoren wie z. B. der Thematik der Lektionen beeinflusst wurde. Der Vergleich beider Kategorien zeigt, dass die Anzahl der „richtigen Antworten“ (Kategorie [3]) sowie der „nicht vollständig memorierten und abgerufenen Wörter“ (Kategorie [4]) in der ersten Kurshälfte höher war.

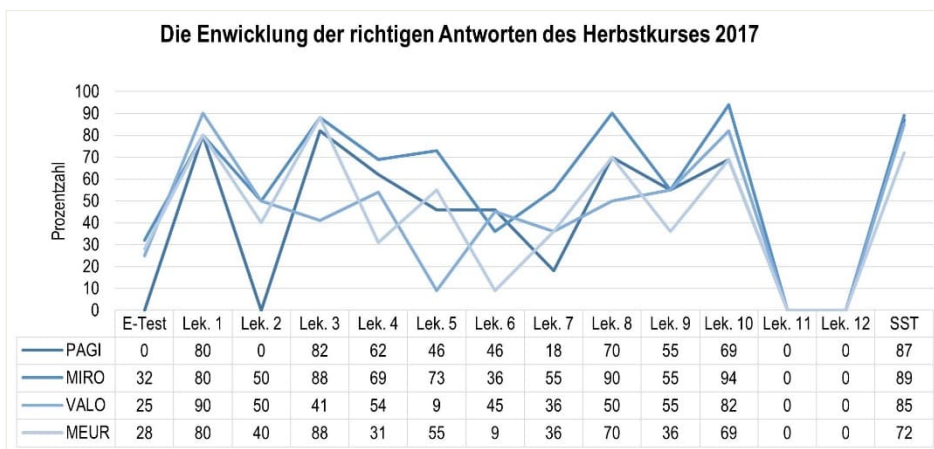
In der Analyse der Kategorie (5) der richtig erkannten, aber mit Orthografiefehler geschriebenen Antworten ist ersichtlich, dass diese bei den einzelnen Lernenden sehr individuelle Tendenzen aufweist und schwer auf eine bestimmte Kurshälfte mit oder ohne IÜuS bezogen werden kann. Um die Entwicklungstendenz des Lernzustandes im jeweiligen Kursverlauf und individuell zu analysieren, wird nachfolgend nur auf die Entwicklung der Kategorie (3), richtige Antworten, eingegangen. Die folgenden Grafiken (Abbildungen 60 und 61) zeigen die Entwicklung dieser Kategorie in den beiden untersuchten Deutschkursen auf:



E-Test: Einstufungstest

SST: Sprachstandtest

Abb. 60: Die Entwicklung der richtigen Antworten des Sommerkurses 2017



E-Test: Einstufungstest

SST: Sprachstandtest

Abb. 61: Die Entwicklung der richtigen Antworten des Herbstkurses 2017

Anhand der Ergebnisse des Einstufungstests (standardisierte C-Tests für alle sprachlichen Stufen A–C nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen [GER]) im Sommerkurs lag der Sprachstand der Lernenden zu Beginn des Kurses sehr nahe beieinander (24–26%).¹⁶³ Im Abschlusstest, einem Sprachstandtest nach dem GER für die Stufe A2, wiesen die erworbenen Noten der Lernenden (78–84%) ebenso einen vergleichbaren Sprachstand zum Ende des Kurses nach.

Die Zwischentests des Sommerkurses – mit Fokus auf den Wortschatz der jeweiligen Lektionen – zeigen individuell unterschiedliche Tendenzen. Im Hinblick auf das Forschungsarbeitskonzept wurde die Analyse der Testergebnisse in zwei Abschnitten der Lektionen 1–6 (Kurshälfte ohne IÜuS) und 7–12 (Kurshälfte mit IÜuS) durchgeführt. Bei der Lektion 1 wurde eine relativ große Diskrepanz der Testergebnisse (zwischen 20% bis 80%) ersichtlich. Diese reduzierte sich bei den Lernenden TAAH, HABO und XUBI im Zeitraum der Lektion 2–4 immer mehr. Außer TAAH zeigten die drei weiteren Lernenden bis zur Lektion 3 eine ansteigende Tendenz. Bei der Lektion 4 näherten sich die Testergebnisse der vier Lernenden in einer überwiegend fallenden Tendenz, indem sie alle Punkte zwischen 69–77% erwarben. Als Ausnahme ist bei XUBI eine steigende Tendenz zwischen Lektion 3 und 4 zu beobachten. Die fallende Tendenz setzte sich bis zur Lektion 6 fort, bei der die tiefsten Werte dieser Kurshälfte erreicht wurden.¹⁶⁴

Einen auffälligen Aspekt der zweiten Kurshälfte (Lektion 7–12) mit IÜuS-Sequenzen bilden die deutlich häufiger wiederholten Wendepunkte in den Entwicklungskurven. Die bei Lektion 6 fallenden Werte stiegen erneut bei Lektion 7 zum ersten IÜuS-Zyklus an. Eine Ausnahme hierbei sind die Werte von HABO, die im Vergleich zu Lektion 6 leicht fielen. Bei der Lektion 8, im zweiten IÜuS-Zyklus, ist ein deutlicher Anstieg der Werte von TAAH, JING und XUBI festzustellen.¹⁶⁵ Zwischen der Lektion 8 und 11 waren eine fallende und dann steigende und erneut wieder fallende Entwicklung wiederzufinden.

¹⁶³ TAAH war nicht verpflichtet, den Einstufungstest abzulegen, da sie bereits den vorherigen Kurs zur Stufe A1.2 beim Kursträger (IIK) erfolgreich abgeschlossen hatte.

¹⁶⁴ Von TAAH waren zu den Lektionen 5 und 6 keine Tests vorhanden.

¹⁶⁵ Von HABO war kein Test zur Lektion 8 vorhanden.

Wie sich die höchsten und tiefsten Werte der jeweiligen Lernenden im Kursverlauf darstellen, wird folgendermaßen zusammengefasst. Bei TAAH bildeten die Werte zur Lektion 10 (IÜuS-Zyklus 4) mit 100% und der Lektion 3 mit 82% die ersten und zweiten Höhepunkte der Entwicklungslinie. Die geringsten Werte betrafen die Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1) mit 10% (die von ihrer Abwesenheit während der beiden vorangegangenen Lektionen beeinflusst worden sein könnte) und dann die Lektion 1 mit 40%. Bei JING konnten die höchsten Werte den Lektionen 2 und 8 (IÜuS-Zyklus 2) mit 100% sowie der Lektion 3 mit 94% zugeschrieben werden. Die geringsten Werte kamen bei Lektion 11 (IÜuS-Zyklus 5) mit 40% und Lektion 6 mit 46% vor. HABOs Profillinie schilderte eine mildere Kurve im Vergleich zu den drei anderen Lernenden des Sommerkurses. Die höchsten Werte erwarb sie bei der Lektion 10 (IÜuS-Zyklus 4) mit 75% und Lektion 1 mit 70%. Die niedrigsten Prozentzahlen zu richtigen Antworten gingen auf die Lektionen 7 (IÜuS-Zyklus 1) und 9 (IÜuS-Zyklus 3) mit 18% zurück. Bei XUBI zeigt die Entwicklungskurve viele Parallelen zu JINGs Kurve auf. Die wachsenden und fallenden Punkte folgten bei den zwei Lernenden außer bei den Lektionen 4 und 5 ähnlichen Tendenzen. Die Spitze von XUBIs Werten fiel mit 77% auf Lektion 4 und an der zweiten Stelle mit 76% auf Lektion 3. Die geringsten Werte gehörten mit 9% zur Lektion 6 und mit 18% zur Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 1). Anhand der o. g. Ergebnisse der Kategorie (3) im Sommerkurs kann zusammengefasst werden, dass TAAH sowohl das höchste als auch niedrigste Testergebnis in der zweiten Kurshälfte mit IÜuS nachwies. Dies ergab sich ebenso bei HABOs Lernentwicklung. Bei JING wurde das beste Ergebnis in der Kurshälfte ohne IÜuS und das Schlechteste in der Kurshälfte mit IÜuS abgeliefert. Bei XUBI lagen die beiden Werte in der ersten Kurshälfte ohne IÜuS.

Die Entwicklung der erzielten „richtigen Antworten“ im Herbstkurs, in dem die IÜuS überwiegend in der ersten Kurshälfte (Lektionen 2–5, 7–8) eingesetzt wurden, zeigt die Grafik 49. Im Vergleich zum Sommerkurs, in dem die Wendepunkte der Kurven in der Kurshälfte mit IÜuS präziser waren, stellten die Kurven der Herbstkursgruppe zahlreiche Wendepunkte im gesamten Kursverlauf dar. Anhand der Ergebnisse des Einstufungstests bewiesen die Lernenden des Herbstkurses vergleichbare Sprachniveaus sowohl in ihrer Ausgangslage (25–32%) als auch nach dem Abschluss des Kurses (72–89%).¹⁶⁶ Für die Analyse dieser Grafik wurden die Lektionen 2–5 und 7–8 in die Gruppe *mit IÜuS* und die Lektionen 1 und 9–12 in der Gruppe *ohne IÜuS* zugeordnet. Trotz der individuell unterschiedlichen Wendepunkte konnten Lektionen erkannt werden, bei denen die vier Lernenden vergleichbare Tendenzen aufwiesen: die fallenden Kurven der Lektion 1 auf Lektion 2, die steigende Entwicklung von Lektion 7 auf 8 (Kurshälfte mit IÜuS) sowie von Lektion 9 auf 10 (Kurshälfte ohne IÜuS). Die Entwicklung zwischen den Lektionen 1–4 zeigt zuerst fallende (Lektion 1–2), dann steigende (Lektion 2–3) und dann erneut fallende (Lektion 3–4) Tendenzen der drei Lernenden PAGI, MIRO und MEUR. Zwischen den Lektionen 4 und 5 sind die Entwicklungstendenzen MIROs und MEURs ähnlich, indem ihre Werte von der Lektion 3 auf Lektion 4 fielen und von der Lektion 4 auf Lektion 5 anstiegen. Die Lektion 5 repräsentiert die einzige Stelle, an der PAGIs Werte trotz der steigenden Punkte von MIRO und MEUR sanken. Die Lektion 3 war der Punkt, an dem die Werte der „richtigen Antworten“ der Lernenden – außer bei VALO – in den Lektionen

¹⁶⁶ PAGI war nicht verpflichtet, den Einstufungstest abzulegen, da sie bereits den vorherigen Kurs zur Stufe A1.2 beim Kursträger (IIK) erfolgreich abgeschlossen hatte.

mit IÜuS sehr nah beieinander liegen (82–88%). In den Lektionen ohne IÜuS lagen diese Werte aller vier Lernenden bei der Lektion 1 (80–90%). Die größte Diskrepanz zwischen den Punkten entstand bei der Lektion 5 (9–73%) und Lektion 7 (18–55%). Da keine Tests der Lektionen 11 und 12 vorlagen, konnte die Untersuchung der IÜuS-Kurshälfte nur auf die Lektionen 1, 8 und 9 bezogen werden, die ebenso eine ähnliche Instabilität wie die in der Kurshälfte mit IÜuS darstellten.

In einer individuellen Betrachtung der Werte werden die höchsten und tiefsten Werte zu jedem Fall wie folgt zusammengefasst: Bei PAGI betrugten die höchsten Werte der richtigen Antworten bei der Lektion 3 (IÜuS-Zyklus 2) 82% und bei der Lektion 1 80%. Die niedrigsten Werte gingen auf Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 5) mit 18% und auf Lektion 5 (IÜuS-Zyklus 4) und 6 jeweils mit 46% zurück. MIRO erreichte die höchsten Punkte zur Lektion 10 (94%) und Lektion 8 (90%). Die niedrigsten Punkte erzielte sie im Test zur Lektion 2 (IÜuS-Zyklus 1) mit 50% und bei Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 5) sowie Lektion 9 mit jeweils 55%. VALOs Kurve, die im Vergleich zu anderen Lernenden eine teilweise gegensätzliche Tendenz hatte, zeigt die höchsten Punkte bei Lektion 1 mit 90% und Lektion 10 mit 82%. Die niedrigsten Werte zeigten die Lektion 5 (IÜuS-Zyklus 4) mit 9% sowie Lektion 7 (IÜuS-Zyklus 5) mit 36%. MEURs höchste Werte betrafen die Lektion 3 (IÜuS-Zyklus 2) mit 88% sowie Lektion 1 mit 80% und ihre niedrigsten Werte kamen beim Test der Lektion 6 mit 9% und Lektion 4 (IÜuS-Zyklus 3) mit 31% vor.

Anhand der individuellen Testergebnisse im Herbstkurs zur Entwicklung der Kategorie (3) kann zusammengefasst werden, dass bei PAGI sowohl die höchsten als auch die niedrigsten Wendepunkte die Lektionen mit IÜuS betreffen. MIRO zeigte hingegen ihren sowohl höchsten als auch niedrigsten Wendepunkt bei der Kurshälfte ohne IÜuS. VALOs bestes Testergebnis betrifft die Kurshälfte ohne IÜuS und ihr niedrigster Punkt die mit IÜuS. Bei MIRO ist die Entwicklung gegensätzlich, d. h., dass der höchste Wendepunkt in der Kurshälfte mit IÜuS und der Tiefste in der ohne diese vorkommt.

10 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Wirksamkeit der IÜuS auf die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes bei erwachsenen Lernenden des Deutschen als Fremd-/Zweit-sprache zu untersuchen.¹⁶⁷ Zwecks der Untersuchung wurden qualitative und quantitative Daten erhoben, die das Analyseverfahren der Arbeit sowohl aus internaler als auch externaler Perspektive darstellten.¹⁶⁸ Wie bereits im Forschungsarbeitskonzept beschrieben, wird der Begriff Lernen im Lern-Selbstkonzept in Bezug auf (1) die Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen bzw. ihre Entwicklung sowie (2) auf den Lernprozess und seine Veränderung untersucht. Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage und -thesen zusammengefasst. In der Schlussbemerkung wird die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse über die IÜuS-Methode für die Fremdsprachendidaktik reflektiert.

¹⁶⁷ Die Datenerhebung erfolgte in zwei Deutschintensivkursen (Sommer- und Herbstkurs) mit internationalen Studierenden aus 14 Nationen, die in einem Zeitraum von vier Wochen und im Umfang von 70–80 Unterrichtseinheiten (UE) in Göttingen stattfanden.

¹⁶⁸ Die gewonnenen Ergebnisse der Analyseschritte (1) und (3) beziehen sich auf die primäre Forschungsfrage sowie die These (1) und (2) der vorliegenden Forschungsarbeit. Die Ergebnisse des Analyseschritts (2) lassen sich der These (3) zuordnen.

10.1 Evaluationsergebnisse zur primären Forschungsfrage

In der primären Forschungsfrage wurde der Wirksamkeitsrahmen der IÜuS infrage gestellt.

- ▶ Inwieweit kann eine Lehrmethode mit IÜuS im Hinblick auf die Vermittlung neuen Wortschatzes und den sprachlichen Ausdruck die Entwicklung des kognitiv-akademischen sowie emotional-affektiven Lern-Selbstkonzeptes im DaZ-Erwerb beeinflussen?

Alle Lernenden – außer MIRO, die bereits Improvisationsvorerfahrungen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts einbrachte – nahmen die IÜuS als eine unbekannte Lehrmethode (im Vergleich zu ihren vorherigen Deutschkursen) wahr. Die IÜuS als Lernmethode wurden schrittweise ins Lernkonzept der Lernenden integriert. Aufgrund ihrer vielfältigen Darstellungsform wurden sie (z. B. bei HABO) zu Beginn als affektiv wirksame Lerntätigkeiten wahrgenommen. Im IÜuS-Verlauf konnten dann die kognitiven Lernaspekte bzw. der Sinn und die Gewichtung der IÜuS im Sprachlernprozess von den Lernenden erfahren bzw. ihrem Lernkonzept hinzugefügt werden. Aufgrund dieses Prozesses wurde die Darstellung prozedural als ein von den Lernenden geeignet wahrgenommener Lernweg in ihr Lernkonzept eingebettet.

Ein erhobener Aspekt der IÜuS-Wirksamkeit bildeten die lernförderlichen Aspekte der IÜuS-Lehrmethode, die sich außer der Entwicklung der Kommunikationskompetenzen insbesondere im Bereich der Lernstrategien/-verfahren zum neuen Umgang mit dem Wortschatzlernen widerspiegeln. Die lernförderlichen Aspekte der IÜuS fielen jedoch in Bezug auf die kognitive und affektive Lern-Selbstwahrnehmung individuell unterschiedlich aus. Hierbei hatten die eingebrachten Lernbiografien, Lernhaltungen, -erfahrungen und -vorstellungen sowie das individuelle Bewusstsein gegenüber den eigenen Sprachkompetenzen, ihrer Entwicklung und dem eigenen Lernprozess einen entscheidenden Einfluss auf diese Wahrnehmung. In Bezug auf die Wahrnehmung des Wortschatzlernens standen die Funktion des Gedächtnisses und die Bedeutung der dauerhaften konzentrierten Beschäftigung mit dem Wortschatz im Vordergrund (TAAH, XUBI, MEUR). Diese Wahrnehmung wurde mit dem sprachförderlichen Aspekt der Handlungsorientierung in der produktiven Lernphase durch die Lernaktivität denkendes Sprechen (TAAH, PAGI, HABO) verknüpft. Somit konnten die Lernenden über die Funktionalität der IÜuS-Lehrmethode zum Memorieren des Wortschatzes (durch das Erraten pantomimisch dargestellter Wörter: XUBI) sensibilisiert werden. Durch die Unterrichtsbeobachtungen wurde in diesem Prozess eine Entwicklung in den Lern-Selbstkonzepten beim Umgang mit unbekanntem Wörtern während der Handlungs- bzw. Improvisationssituation erkennbar, *sodass die Weiterführung der Sprechaktivitäten trotz der hemmenden affektiven und kognitiven Faktoren möglich war*. Die affektiven (Angst und Schüchternheit: PAGI, MIRO) sowie kognitionsbedingten Hemmungen (Verunsicherung der eigenen Sprachkompetenzen zur Teilnahme an den IÜuS: TAAH, MEUR) ließen sich durch aktives Eingehen auf die hemmenden Lernsituationen überwinden. Die Funktion der IÜuS war hier, nicht nur Handlungs*impulse*, sondern vielmehr in einem kreativen Rahmen Handlungs*chancen* anzubieten.

Da das Lern-Selbstkonzept von den Lernwahrnehmungen geprägt wurde, wurden bei der Untersuchung der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes unter dem Einfluss der IÜuS verschiedene Fokusveränderungen in den Lernwahrnehmungen erkennbar. Dies deutete darauf hin, dass im Verlauf der IÜuS die Aspekte der Handlungsorientierung und die

sprachliche Produktivität schrittweise in die Lernwahrnehmung der Lernenden rückten.¹⁶⁹ Dies geschah durch das Ausprobieren der IÜuS-Lernform sowie die subjektive Erkenntnisgewinnung über die didaktische und lernbezogene Sinnhaftigkeit der IÜuS. Diese Sinnhaftigkeit wurde von den Lernenden in Bezug auf das Memorieren sowie Praktizieren des neuen Wortschatzes argumentiert, beispielsweise durch:

- die Lerneffektivität *innerhalb* des Unterrichts (Reduzierung des Selbststudiums und Nachlernens: TAAH),
- visuelle Darstellung als eine fördernde Lernform zum schnellen Abrufen des Wortschatzes aus dem Gedächtnis (XUBI),
- Gedächtnisförderung durch die Ausschaltung der mentalen Übersetzung der Gedanken von der Herkunftssprache in die Fremd-/Zweitsprache (MEUR),
- Improvisation als optimaler Zeitpunkt zur Realisierung und Praktizierung der erworbenen Sprachkenntnisse (MIRO),
- lehrreiche und selbstoptimierende Praxis (MEUR),
- situative Verwendung des erworbenen sprachlichen Wissens im Rahmen der lebenspraxisorientierten IÜuS (HABO),
- sprachlicher Fortschritt mithilfe der *Lernerfahrung* und kreativer Sprechhandlung im Unterricht (JING),
- Vergnügen und aktivierende Übungen zum freien Sprechen (VALO),
- Entspannung und Ausbalancierung im Lernprozess und damit die Unterstützung der Auseinandersetzung mit den komplexeren Lerninhalten (PAGI).

Im Anschluss an die reflektierten Aspekte der Sinnhaftigkeit der IÜuS stellte sich ebenso der konzeptionelle Rahmen der Lernwirksamkeit der IÜuS heraus, der die didaktischen Grenzen dieser Wirksamkeit einschränkte. Aufgrund dessen wurde z. B. aus Perspektive des akademischen Lern-Selbstkonzeptes die Kurshälfte ohne IÜuS geeigneter für das Lernen und Memorieren neuen Wortschatzes empfunden und aus Sicht des affektiven Selbstkonzeptes die Kurshälfte mit IÜuS für lernförderlich gehalten (HABO). Der Einsatz des IÜuS-Konzeptes wurde als sinnvoll und umsetzbar erachtet. Dieses jedoch im Hinblick auf die sprachliche Grund- bis Oberstufe in Kombination mit weiteren Lehrmethoden (XUBI). Insbesondere in der Herbstkursgruppe (die 10 Unterrichtseinheiten weniger als die Sommerkursgruppe umfasste) wurde die Wirksamkeit der IÜuS beim Wortschatzerwerb mit der Notwendigkeit des Vor- und Nachlernens der Vokabeln in Verbindung gesetzt. Die pragmatische Funktion der IÜuS wurde hier vielmehr auf die sprachliche Performanz der bereits erlernten Inhalte zurückgeführt, und nicht auf die Funktionalität eines Lerninstrumentes zwecks des Einstiegs in die Lernphase neuer Inhalte (MIRO, VALO). Ansonsten gab es den Bedarf, die sprachliche Performanz der IÜuS mit den Schreibaktivitäten zu verbinden, um das erworbene Wissen dadurch zu fixieren.

¹⁶⁹ Bspw. die Änderung des Wahrnehmungsfokus auf Grammatik zum Fokus auf die Themen- und Alltagsbezogenheit (TAAH, MIRO, MEUR); Fokusänderung von Lese-/Schreiborientierung zur Sprechorientierung sowie Interaktion und denkendem Sprechen (JING); vom Lernanspruch zum fehlerfreien Sprachwissen zur Kommunikationsorientierung und Wissensverwendung (HABO), von der Lehrpersonorientierung in den monolingualen Lerngruppen auf die Lernendenorientierung in den mehrsprachigen Lerngruppen (XUBI). Darüber hinaus wurde dem Lern-Selbstkonzept der Lernenden neue Lernerfahrungen hinzugefügt, zum Beispiel Erfahrungen mit dem aktiven, situativen und dynamischen Lernen (VALO) und der Einbindung der Emotionen in das Lernverfahren (MEUR).

Für die konkretere Beschreibung der Evaluationsergebnisse wird die Veränderung des akademischen Lern-Selbstkonzeptes im Folgenden zunächst in Bezug auf die Sprachkompetenzen und weiterhin in Bezug auf den Lernfortschritt zusammengefasst.

10.1.1 Veränderungen im akademischen Lern-Selbstkonzept (bzgl. der Sprachkompetenzen)

Da die Lernhaltungen der Proband*innen gegenüber den sprachlichen Handlungsaktivitäten im Rahmen des IÜuS-Lernarrangements individuell unterschiedlich geprägt waren, führte die Analyse der Lernwahrnehmungen während der IÜuS zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen. Daher ist es an einigen Stellen unvermeidbar, die Untersuchungserkenntnisse isoliert zu beschreiben.

Die Sprachkompetenzen durch die IÜuS nahmen die Lernenden in erster Linie in Bezug auf die Sprech- und Handlungskompetenz wahr. Lernende mit einer (teil-)geprägten extrinsischen Lernmotivation assoziierten die IÜuS mit der Sprechnot in den simulierten Improvisationssituation. Sie nahmen diese als eine *Pflicht* sowie ein *Muss* (TAAH und MIRO) wahr und bezeichneten die sogenannten Sprechnotsituationen als vorteilhaft für die Entwicklung der Sprechkompetenzen. Hingegen wurde das Angebot der IÜuS zur sprachlichen Improvisation von Lernenden mit ausgeprägter intrinsischer Lernmotivation als eine *Chance* gesehen (PAGI, HABO und MEUR). Dieser Unterschied zeigte sich in der Handlungspraxis im Prozess, die sprachliche Kommunikations-Komfortzone zu verlassen und in die Improvisationshandlung einzusteigen. Anhand dieser Erkenntnisse kann geschlussfolgert werden, dass die IÜuS je nach Prägung der individuellen Lern-Selbstkonzepte entweder durch *Selbstverpflichtung* oder *Fremdverpflichtung* zur sprachlichen Handlung motivieren.

Im Hinblick auf die Beobachtungen der Forscherin der vorliegenden Arbeit konnte aus diesen unterschiedlichen Lernhaltungen keine Schlussfolgerung gezogen werden, ob die Lernenden mit einer extrinsischen Handlungsmotivation sich im Endeffekt weniger an den IÜuS beteiligten als die Lernenden mit intrinsischer Handlungsmotivation. Auf dieser Grundlage kann zu der Erkenntnis gelangt werden, dass die IÜuS nicht die sprachlichen Ressourcen schafften, sondern diese erschlossen.

Außer den Sprech- und Handlungskompetenzen ließ sich die Wahrnehmung der lexikalischen Kompetenzen auf die IÜuS beziehen. Die Überzeugung der eigenen vorhandenen oder mangelnden lexikalischen Kompetenzen bildete die Basis der Lern-Selbsteinschätzung zur Handlungskompetenz, die sich unter dem Einfluss der IÜuS individuell unterschiedlich entwickelte. Die Verunsicherung der eigenen mangelhaften lexikalischen Kompetenzen und in der Folge Ausdruckskompetenzen blieb bspw. bei TAAH bis Ende des Kurses unverändert.

Außer bei den einzelnen Sprachkompetenzen sensibilisierten die IÜuS die Lernenden insbesondere beim Umgang mit der Sprache als Ganzes. Bspw. bei JING rückte die Wahrnehmung des *ganzheitlichen* Wesens der/seiner Sprache, anstatt der sprachlichen Einheiten (Grammatik) oder einzelnen Kompetenzen, im IÜuS-Verlauf mehr in den Fokus. Diese holistische Wahrnehmung der *Sprache als Ganzes* deutete auf die Veränderung seines akademischen Lern-Selbstkonzeptes im Kursverlauf hin. Im Laufe dieser Veränderung ließ sich feststellen, dass er den Begriff Lernen in der zweiten Kurshälfte (mit IÜuS) nicht mehr als reines Wissen der sprachlichen Strukturen erkannte, sondern vielmehr als sprachliches Können zur Wiedergabe insbesondere der grammatischen Strukturen bzw. als Produktivität

der Sprache. Eine deutliche Entwicklung der Lernhaltung bei JING ist dadurch nachweisbar, dass die praxisbezogenen Kompetenzen im Sprachlernen immer mehr in den Vordergrund seiner Wahrnehmung rückten. Die IÜuS bezeichnete er als „benefit for learning“ (JING, LTB-Eintrag 7: P. 21) und die Auseinandersetzung mit Lernherausforderungen („more challenging“ [JING, Abschlussinterview: Z. 24]) während der IÜuS-Sequenzen als sinnvoll für das Lernen.

Im Rahmen der IÜuS wurde ebenso die Darstellung als Lernform unterschiedlich wahrgenommen. XUBI verknüpfte das erfolgreichere Lernen und Memorieren neuer Inhalte mit den darstellenden IÜuS. In MIROs Lern-Selbstkonzept wurde eine Unterscheidung in ihrer Wahrnehmung der Prozesse Lernen und Wissens-Praktizierung erkannt, die von ihr als sehr lineare Prozesse angesehen wurden. Sie bestätigte die Wirksamkeit der IÜuS auf das Praktizieren neuer Inhalte bzw. des erworbenen Wissens, jedoch nicht auf das Erwerben des Wissens bzw. das Lernen dieser. Die Veränderung des akademischen Lern-Selbstkonzeptes war aus Sicht der Forscherin nicht bei allen Lernenden (z. B. VALO und MEUR) konkret einschätzbar.

10.1.2 Veränderungen im affektiven Lern-Selbstkonzept (bzgl. der Sprachkompetenzen)

Um sich von der Sinnhaftigkeit der innovativen IÜuS-Lehrmethode zu überzeugen, benötigten die Lernenden ausreichend Zeit, damit sie die neue Methode ausprobieren und entsprechend die Chance zur freiwilligen Teilnahme an den IÜuS nutzen konnten (z. B. PAGI). Die praxisorientierte Lehrmethode musste zuerst von den Lernenden kennengelernt werden. Diese konnten sie nur dann realitätsnah wahrnehmen und bewerten, als die Übungen von den lernenden Subjekten tatsächlich praktiziert wurden (z. B. MEUR). Dies führte bei PAGI, JING, TAAH, HABO und XUBI zur Entwicklung ihres Teilnahmemutes. Nicht nur die Zeit, sondern auch die affektive Überzeugung über die eigenen Sprechkompetenzen bildeten zentrale Voraussetzungen zur freiwilligen Beteiligung an den IÜuS.

Anhand der Evaluationsergebnisse konnte festgestellt werden, dass das vielfältige Lehr-/Lernarrangement durch die methodische Kombination der individuellen und kooperativen Lernaktivitäten positive Lernwahrnehmungen veranlassten, die zu einer Zufriedenheit mit dem eigenen Lernen (JING) beitrugen. Zudem konnte die Verdeutlichung der eigenen Lernbedürfnisse zur Optimierung der Kommunikationskompetenzen (JING, HABO, MEUR, PAGI), zur Vertiefung des Wissens durch das Selbststudium (TAAH, PAGI, MEUR), zur Förderung der Konzentration und der Sprechkompetenzen (TAAH, PAGI, MEUR) als Folgen des IÜuS-Lehrarrangements erkannt werden. Die entwickelten positiven Gefühle führten zur Stärkung der intrinsischen Lernmotivation, die neben dem Lernen sprachlicher Einheiten und Strukturen für das Lernen einer Fremd-/Zweitsprache bzw. für die kommunikativen Kompetenzen als „nötig“ bewertet wurden (JING). Eine Sprachkompetenz, die im engen Zusammenhang mit der Lernmotivation stand, war die Kompetenz des sprachlichen Verstehens bzw. der sprachlichen Verständigung in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation. Die Relevanz dieser Fähigkeit für das affektive Lern-Selbstkonzept wurde von TAAH und MIRO besonders hervorgehoben, da sie dazu diente, sich durch die auf Verstehen und Verständnis basierende Kommunikation in der Welt der Fremd-/Zweitsprache heimisch zu fühlen. Somit wurde die Emotionalität im Zusammenhang mit den kognitiv-rezeptiven Kompetenzen (zum Verstehen der Aufgaben und der

Inhalte im Unterricht) erkannt. MIRO hatte ihr fehlendes Verstehen einiger in der Unterrichtskommunikation artikulierten Wörter als den Grund ihrer Verunsicherung bezeichnet; und TAAH ihr fehlendes Verstehen der kommunizierten Kontexte. Die Aspekte des Verstehens spielten ebenso bei HABO und VALO in Bezug auf die Äußerungen der Lerngruppe während der IÜuS eine zielführende Rolle im Lernprozess.

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der IÜuS-Lehrmethode betrafen die hemmenden Emotionen PAGI (Angst vor der freiwilligen Teilnahme an den Improvisationsspielen), MIRO (Schüchternheit bei Sprechaktivitäten) und MEUR (das Gefühl, nicht gut genug sprechen zu können). Die Überwindung dieser Hemmungen, insbesondere bei PAGI und MEUR, bestätigte die Wirksamkeit der IÜuS, da diese Ängste durch ein *Hineingehen* in die Misserfolgssituation und nicht durch die *Flucht* (vgl. Pekrun/Jerusalem 1996¹⁷⁰; vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 127) überwunden werden konnten. Während der dauerhaften Auseinandersetzung mit IÜuS überzeugten sich die Lernenden selbst von ihren Improvisationsfähigkeiten. Die Analyse des Lernbewusstseins der Lernenden über die Relevanz und Sinnhaftigkeit der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess zeigte eine Diskrepanz der individuellen Wahrnehmung auf: JING und MIRO glichen den Begriff Emotion dem Begriff Motivation an und stellten diesen als wichtigstes Merkmal zum Lernerfolg in den Vordergrund ihrer Bewertung. Im Gegensatz zu JING, der sich häufig zur Interaktion der IÜuS und seiner sprachlichen Entwicklung äußerte, sprach MIRO ihre Emotionalität im Lernprozess kaum an. XUBI und TAAH lenkten den Fokus der Lernwahrnehmung eher auf die akademischen Aspekte, daher konnten ihre Positionen bzgl. der Emotionen im Lernprozess nicht klar bestimmt werden.

XUBIs Wahrnehmung der spielerischen affektiven Aspekte der IÜuS (im Zyklus 1) wurde im Kursverlauf um die akademischen bzw. sprechfördernden Aspekte erweitert. Zwei Lernende (PAGI und VALO) wiesen bzgl. der Affektivität im Lernen auf ihre unterschiedlichen Strategien des Fremdsprachenlernens im Kindes- bzw. Erwachsenenalter hin und unterschieden entsprechend zwischen dem intuitiven und strukturbasierten Lernen. Die Relevanz der Einbindung der Emotionen in den Lernprozess wurde ebenso von MEUR und HABO bestätigt, die diese für die Lernmotivation, das Meistern der Lernherausforderungen sowie die Erfüllung der Lernziele zum fließenden Sprechen der deutschen Sprache als entscheidend entstuften.

Anhand der Evaluationsergebnisse übten die eingebrachten individuellen Wahrnehmungen der Eigenschaften des Deutschen als Fremd/Zweitsprache (das komplizierte Sprachsystem, spezifischer Sprachklang, besondere Sprachlernkomplikationen) keinen konkret zuzuordnenden Einfluss auf das individuelle Lernen dieser Sprache aus. Diese Wahrnehmungen konnten sich im Lernverlauf bzw. aufgrund der Entwicklung der Sprachkompetenzen verändern (z. B. bei MIRO). Aber die Selbstwahrnehmung in der Lernerrolle, die auch von der Wahrnehmung sowie der Haltung gegenüber den Komplikationen beim Sprachlernen beeinflusst werden konnte, führte dazu, sich ein Bild von der möglichen Entwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenzen in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch zu machen. Diese Selbstvorstellung übte auf affektiver Ebene einen Einfluss auf das Selbstbild aus.

¹⁷⁰ Mehr zu diesem Thema siehe: Pekrun, Reinhard & Jerusalem, Matthias (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In Möller, Jens & Köller, Olaf (Hrsg.). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz. 3–22.

Die Schlussfolgerung der Arbeit bzgl. der Wirksamkeit der IÜuS im Hinblick auf die primäre Forschungsfrage lautet:

Die Veränderung des kognitiv-akademischen Lern-Selbstkonzeptes unter dem Einfluss der IÜuS-Lehrmethode bezog sich je nach Ausgangslage und Lernbiografie der Lernenden auf individuell unterschiedliche Aspekte. Auf der affektiven Ebene konnten jedoch Schnittmengen zwischen den Lernwahrnehmungen der Lernenden festgestellt werden, die auf die Förderung des Teilnahmemuts und der Sprechaktivität trotz affektiver und kognitiver Hemmungen, Kreativität bei der freien Sprachhandlung, die Einbindung der Emotionen, Entspannung und mentale Ausbalancierung im Lernprozess und selbstreflektierendes lernmotivierendes Vergnügen hindeuten.

10.2 Evaluationsergebnisse zur These (1)

Mit der Beantwortung der primären Forschungsfrage wurden die Evaluationsergebnisse zu den Wirksamkeitsrahmen der IÜuS-Lehrmethode zur Veränderung des (kognitiven und affektiven) Lern-Selbstkonzeptes in Bezug auf die Sprachkompetenzen präsentiert. Die These (1) sprach die Chancen der Improvisation als eine Handlungskompetenz zur Förderung der Lern-Selbstwirksamkeit an. Vertiefend wurde die zweite Perspektive des Lern-Selbstkonzeptes, die Veränderungen der Wahrnehmung der Relevanz der Selbstwirksamkeit zur (Mit-)Gestaltung des eigenen Lernprozesses, untersucht.

- ▶ Die IÜuS-Lehrmethode trägt zur bewussten Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses (akademisches und affektives Lern-Selbstkonzept) und in der Folge zur Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit bei.

In der Evaluation der vorliegenden Forschungsarbeit wurde deutlich, dass der Rückblick auf das eigene Sprachhandeln an den Unterrichtstagen mit kooperativen integrativen Aspekten der IÜuS stärker ausfällt als an Unterrichtstagen ohne diese Aspekte. Die Handlungsanreize und -impulse in den simulierten Situationen im Rahmen der IÜuS-Phasen (siehe Kapitel 6.8: Inhalt der IÜuS-Zyklen und Beobachtungsprotokolle) bringen die Lernenden dazu, sich mit den Fragen zu beschäftigen, inwieweit sich diese IÜuS-Anreize sinnvoll auf ihr Lernen ausgewirkt haben und aus welchen Gründen (vgl. z. B. die Äußerungen und Begründungen von XUBI, TAAH sowie PAGI zu ihrer Wahrnehmung der IÜuS). Bei der induktiven Analyse der Lern-Selbstwahrnehmung der vorliegenden Arbeit stellte sich die Wahrnehmung des Begriffes Lernen unter zwei Kategorien heraus: das sprachliche *Können* (Wie wird gelehrt) und das sprachliche *Wissen* (Was wird gelernt). Laut der Ergebnisse konnte die Auseinandersetzung mit der Was-Frage des Lernens die Selbstwirksamkeit der Lernenden zur Erweiterung eigener Sprachkompetenzen (JING, HABO, MIRO) und ebenso die Auseinandersetzung mit der Wie-Frage des Lernens die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die eigenen Lernwege (TAAH, JING, XUBI, PAGI, MEUR und VALO) beeinflussen. Die Aspekte der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die IÜuS wurden beim Erkennen der eigenen Sprachkompetenzen, der individuellen Lernbedürfnisse und dem Vorhaben des Selbststudiums sowie bei der Reflexion der individuellen Lernkanäle festgestellt. Anhand der Analyse ist eine Entwicklungstendenz der Lernwahrnehmung von der Was- zur Wie-Frage zu erkennen (TAAH, JING). Auf der Ebene der metakognitiven Lern-Selbstwahrnehmung wurde die Annahme des Lernprozesses durch die Schreib- und

Sprechaktivitäten zu Beginn des Kurses durch aktives Lernen durch Denken und Sprechen während der sprachlichen Handlung der IÜuS erweitert. Ebenso verdeutlichen die Analyseergebnisse (von TAAH), dass der Entstehungsprozess sowie das Ereignis der Improvisation während der situativen IÜuS-Handlungen so erlebbar war, dass das Lernen als ein Prozess durchgehend stärker als das Lernen als ein Produkt in das Lernbewusstsein der Proband*innen integriert wurde.

Für die sprachliche Performanz im Rahmen der kommunikativen Unterrichtsmethode spielte die Beziehung in der Gruppe eine entscheidende Rolle. (Die Relevanz dieser wurde bei MIRO, PAGI und MEUR ersichtlich.) Die Gestaltung einer Lernatmosphäre, in der ein Sicherheitsgefühl während des Unterrichts bzw. bei der sprachlichen Handlung entsteht, stellte sich als eine wichtige Funktion des Unterrichtsdesigns heraus. Anhand der Reflexionen der Lernenden zu den IÜuS wurde ersichtlich, dass ein intersubjektiver Übergang zwischen der kooperativen Lerntätigkeit und der individuellen kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff geschaffen wurde, der die *kollektive Selbstwirksamkeit* hervorhob. Durch die IÜuS-Lehrmethode, die ein auf gemeinsamer Unterrichtsgestaltung basiertes Lehrarrangement darstellte, wurde einerseits die Bedeutung der Interaktion zur Optimierung der Sprechkompetenzen wahrgenommen, und andererseits die Relevanz des Lernendenengagements für die Gewährleistung der praxisbezogenen Nutzbarkeit der IÜuS-Lehrmethode. Die Lehrmethode allein reichte nicht für die Förderung der Sprech- und Kommunikationskompetenzen aus. Der individuelle Lernerfolg während der IÜuS wurde in dieser Hinsicht von der Aktivität oder Passivität der Lerngruppe beeinflusst (VALO). Die Bedeutung des Lernumfeldes bzw. der Lernatmosphäre (JING) zur Entwicklung des Lern-Selbstbildes sowie sprachlicher Kompetenzen veranlasste die Gestaltung einer kollektiven Lern-Selbstwirksamkeit (TAAH, JING, HABO, PAGI, MIRO, VALO, MEUR). Die individuelle Lern-Selbstwirksamkeit wurde hauptsächlich beim Selbststudium der veräumten Unterrichtsinhalte (TAAH) bzw. dem selbstständigen Nachlernen der Inhalte (HABO, PAGI, MIRO, VALO, MEUR) wahrgenommen. Wie die IÜuS die individuelle Selbstwirksamkeit beeinflussen konnten, kann bei TAAH, XUBI und VALO nicht unmittelbar festgestellt werden. JING hatte bereits eine Lern-Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Entwicklung seines Grammatikwissens zur Optimierung der sprachlichen Ausdruckskompetenzen eingebracht. Sein Lernbewusstsein wurde durch die Wahrnehmung der besonderen Potenziale der IÜuS-Lehrmethode zur Aktivierung des Lern-Selbsteinsatzes (im Gegensatz zu erlebten lernpflichtorientierten Unterrichtsmethoden in seinem Herkunftsland) ersichtlich. Seine Betonung der Sinnhaftigkeit der individuellen Handlungserfahrungen während der IÜuS-Interaktionen und dadurch die Schlussfolgerung seiner sprachlichen Entwicklung (Sprechen und Hören) verdeutlichen dies.

In HABOs Umgang mit ihrem eigenen Lernen wurde eine starke Lern-Selbstwirksamkeit evident, die sie von Beginn an einbrachte. Ihr Bewusstsein gegenüber dem eigenen Lernprozess und ihren Lernbedürfnissen dokumentierte sie im Kursverlauf mehrfach. Das Lernengagement von HABO zeigte sich insbesondere bei ihrer Suche nach selbstbestimmten und zum Memorieren neuer Inhalte wirksamen Lernstrategien, durch ihre Selbstkritik an der mangelhaften Verwendung sprachlicher Inhalte und Strukturen, durch ihren Anspruch, fließend und grammatisch korrekt Deutsch zu sprechen sowie anhand ihrer (Selbst-)Fehlerkorrektur. Ihre Anerkennung der Wirksamkeit der IÜuS zur Optimierung der Sprechkompetenzen verstärkte ihre Lernmotivation sowie -selbstwirksamkeit, obwohl im

Moment der selbstbestimmten Teilnahme an den Improvisationssequenzen Unsicherheiten über die eigenen lexikalischen Kompetenzen aufkamen.

PAGI zeigte sich als Lernende, die nicht nur ihre Sprachkompetenzen reflektierte, sondern auch ihr Bewusstsein gegenüber dem Lernprozess, ihren Lernbedürfnissen und -herausforderungen. Sie demonstrierte eine ausgeprägte Lern-Selbstwirksamkeit, auch im Umgang mit den IÜuS. Ihre prozessorientierten akademischen sowie affektiven Lern-Selbstreflexionen während der IÜuS, die bewusste Wahrnehmung der eigenen Ängste, die selbstverpflichtende Lernhaltung, sowie ihre Selbstbeobachtung und ihr Selbstmanagement bestätigten diese Annahme. Zudem wiesen ihre Selbstkritik und -motivation zur freiwilligen Teilnahme an den IÜuS sowie ihr Anspruch am Lernen des gesamten Lernwortschatzes auf eine hohe Lern-Selbstwirksamkeit hin. Außer der individuellen Selbstwirksamkeit waren ebenso Aspekte der kollektiven Selbstwirksamkeit bei ihr ersichtlich, da sie ihre Achtsamkeit gegenüber der Lernsituation der Lerngruppe dokumentierte.

Die Lern-Selbstwirksamkeit von MIRO unter dem Einfluss der IÜuS wurde in Bezug auf die sprachliche Handlung deutlich. Sie war motiviert, die im Rahmen der IÜuS erworbenen Handlungskompetenzen im realen Leben einzusetzen. MEURs Selbstwirksamkeit wurde allgemein – und nicht spezifisch IÜuS-bezogen – im Hinblick auf ihre Motivation zum Selbststudium, das Nachsprechen von Wörtern, das Erkennen ihrer Lernstrategie durch die Schreibaktivitäten und ihre Lern-Selbstbeobachtung (ein bildliches Gedächtnis zu haben) ersichtlich. Somit konnte geschlussfolgert werden, dass:

die These (1) teilweise und auf den individuell unterschiedlichen Ebenen bestätigt wurde.

Die Lernenden, die eine starke Lern-Selbstwirksamkeit einbrachten, zeigten während der IÜuS-Lehrmethode eine Entwicklung der Lern-Selbstwirksamkeit. Bei den Lernenden, die ein Lern-Selbstbild als Rezipienten des Unterrichtsangebots – und nicht an erster Stelle als aktiv Handelnde – einbrachten, wurde keine große Veränderung der Lern-Selbstwirksamkeit festgestellt.

10.3 Evaluationsergebnisse zur These (2)

Mit der These (2) wurde die Bedeutung der Multimodalität als eine Ressource der IÜuS-Lehrmethode zur Förderung der fremdsprachlichen Kommunikation thematisiert:

- ▶ Die Multimodalität der IÜuS-Lehrmethode in Form der sprachlichen Performanz (kommunikative Aspekte) wird von den Lernenden als eine Ressource zum Lernen wahrgenommen.

Im didaktischen Konzept der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die integrativen IÜuS-Bausteine mit den zu vermittelnden sprachlichen Lerninhalten verknüpft. Die Lernaktivitäten im Rahmen der IÜuS wurden so konzipiert, dass sie einerseits die Sprach- und Handlungskompetenzen interdisziplinär beanspruchten bzw. förderten und andererseits mit verschiedenen didaktischen Lernformen (improvisatorische Sprechhandlung, Darstellungen, Pantomime, nonverbale und paraverbale Ausdrucksformen, individuelle oder kooperative Lernaktivitäten) verbunden waren. Diese Lerntätigkeiten sollten die Einbindung der Emotionen in die sprachlichen Handlungen ermöglichen, um dadurch die Übertragung

der sprachlichen Trägerfunktion von der Herkunftssprache in die Zielsprache Deutsch zu fördern. Die Annahme der Forschungsarbeit war, dass die Vielfalt sowie der freie Gestaltungsraum im Rahmen der IÜuS multimodale Handlungskompetenzen unterstützen. Wie die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen, wurden die handlungsbezogenen sprachproduktiven Kompetenzen während der IÜuS-Zyklen von den Lernenden zentral reflektiert. Zur kooperativen sprachlichen Performanz der IÜuS konnte konstatiert werden, dass die Lernenden die IÜuS als Unterrichtsform mit unterschiedlichen Charakteristika wahrnahmen. TAAH bezeichnete die IÜuS als *Spiele, Praktika, Übungen, Partner*inArbeit, Gruppenarbeit, Gruppenspiele* und *Fragen-und-Antworten-game*. JING erkannte die akademischen bzw. die interaktiven, methodenbezogenen („way of teaching“) sowie sozialformbedingten („standing in a circle“) Aspekte der IÜuS. HABO bezeichnete die IÜuS-Sequenzen mit den Begriffen *Vergnügung, Spiele, Simulation, Sprache in Situation* und XUBI mit *Audio-Video-Lektion, game* und *Sprachübungen*. PAGI nannte sie als *Spiele*. MIRO und MEUR hoben den Teil der Pantomimen der IÜuS-Sequenzen besonders hervor. VALO erläuterte sie mit „Gruppenarbeit und Gruppenspiele“, wobei sie in ihrem LTB ansonsten nicht direkt auf die Lehrmethode hinwies.

TAAH, die in ihren Äußerungen das Thema *Verstehen und Verständigen* in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation auf die verbale Ebene bezog, brachte zudem die Erkenntnis der Multimodalität (Para- und Nonverbalität) in der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation ein, indem sie die Intonation bzw. die Satzmelodie als Alternative zum Ausdruck von Emotionen durch den bisher erworbenen Wortschatz beschrieb. Die Erfüllung der sprachlichen Performanz empfand sie als abhängig vom gegenseitigen Verstehen während der Kommunikation. In ihrem Lern-Selbstbild zeigt sich, dass sie ihre Rolle nicht nur als Lernende, sondern auch als Kommunikationspartnerin interpretiert. Die Alltagsbezogenheit hielt sie für zur fremd-/zweitsprachlichen Handlung nötig. Zudem wies sie auf die gruppenbezogene Multimodalität während der IÜuS hin, die ihr zufolge Lerneffekte ausübte. Das Lernverfahren sah sie während der IÜuS durch Anschauen, Nachdenken, Aktivierung bzw. Abruf der Vorkenntnisse sowie Verknüpfung dieser mit den neuen Inhalten und das gleichzeitige konzentrierte Anschauen, Zuhören sowie Aussprechen der Wörter unterstützt. Dieser Lernprozess, den sie als zum Erfolg führendes Lernverfahren bewertete, erleichterte ihr zufolge das Memorieren der Wörter, sodass sie während der IÜuS-Lektionen weniger Bedarf am Selbststudium hatte.

Der Begriff Multimodalität ließ sich bei JING in Bezug auf das von ihm als „Arrangement“ bezeichnete Unterrichtsangebot durch die IÜuS erkennen. HABO hob in Bezug auf die IÜuS die Lernmodalitäten bzw. die Modalitäten des Lernwegs durch das Nachdenken über den Lernwortschatz in Dialogen als positiv hervor. XUBI verwies auf die beschleunigende Auswirkung der multimodalen darstellenden Aktivitäten auf das Memorieren des Wortschatzes. In ihren Äußerungen sind nicht nur ihre Wahrnehmungen der Multimodalität des IÜuS-Zyklus, sondern auch des multimodalen Sprachlernens während der IÜuS durch die parallele Förderung der Ausdrucks- und gestalterischen Kompetenzen der Lernenden erkennbar.

In der Herbstkursgruppe konnte die Wahrnehmung der Modalität bei PAGI und MIRO eindeutig im lehr-/lernmethodischen Kontext festgestellt werden. MIRO wies auf unterrichtsbezogene Aspekte wie z. B. die regelmäßigen narrativen Aufgaben der Lernenden (Berichte über den vorangegangenen Tag) als wirksamen Aspekt der Multimodalität der

Unterrichtsaktivitäten hin. Bei MIROs und MEURs Beschreibungen wurden die pantomimischen Aspekte der IÜuS als sprachliche Performanz hervorgehoben, die ihnen zufolge einen positiven Einfluss auf das Lernen ausübten. MEUR zeigte sich begeistert von der sprachlichen Performanz während der IÜuS und nahm die Handlungsmodalitäten der IÜuS (z. B. Pantomime) affektiv positiv wahr, da sie das Lernen durch „Praktizieren“ als „lehrreich“ erkannte. Die Darstellungsmodalität der IÜuS schien sich auf VALO herausfordernd ausgewirkt zu haben, da die Aufgaben ihr zufolge an einigen Stellen von ihr und der Lerngruppe nicht gänzlich verstanden wurden. Die Schlussfolgerung der Forschungserkenntnisse hierbei war, dass:

bzgl. der These (2) sich bestätigte, dass die IÜuS-Lehrmethode die Lernenden auf individuell unterschiedlichen Ebenen sensibilisiert und die Handlungsressourcen erschließen kann.

Die Untersuchungen und Beobachtungen der vorliegenden Arbeit verdeutlichten, dass die Sensibilität und das Bewusstsein der lernenden Subjekte gegenüber der zu lernenden Sprache und der fremd-/zweitsprachlichen Kommunikation eine Voraussetzung für die kommunikationsfördernde Auswirkung der Multimodalität der sprachlichen Performanz war. Die Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsprozess benötigte ein persönliches Interesse. Anhand der Ergebnisse wurde festgestellt, dass diejenigen Lernenden mit solch einem Interesse während der Kommunikationspraxis der IÜuS auf ihr eigenes Verhalten sowie das Verhalten der anderen Lernenden sensibler reagierten.

10.4 Evaluationsergebnisse zur These (3)

Die didaktischen Grenzen der IÜuS-Lehrmethode bzw. das Zusammenspiel der IÜuS und des Lernerfolgs bilden die Themenschwerpunkte, die in der These (3) infrage gestellt werden:

- ▶ Die IÜuS-Zyklen im Deutschunterricht üben einen positiven Einfluss auf das Ergebnis der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen aus.

Die detaillierten quantitativen Analyseschritte wurden im Kapitel neun präsentiert. Dabei wurde verdeutlicht, dass die Ergebnisse der Zwischentests sehr individuell sowie im Kursverlauf teilweise fluktuativ waren. In den beiden Kursen konnten die Testergebnisse in komparativer Hinsicht der beiden Kursteile so zusammengefasst werden, dass unabhängig davon, ob die IÜuS in der ersten oder zweiten Kurshälfte eingesetzt wurden, die Werte in der ersten Kurshälfte generell besser ausfielen. Daher wurde das Wortmaterial der Zwischentests in die Untersuchung eingebunden, um den Hintergrund der Ergebnisse nachzuvollziehen. Anhand der definierten Kriterien zur Analyse des Wortmaterials (siehe Kapitel 9.1) ließ sich feststellen, dass sich dieses im Kursverlauf komplexer gestaltete, indem die Lesekompetenz der Lernenden zum Verstehen der Zusammenhänge in den Fragen in den späteren Tests intensiver beansprucht wurde. Die Wortlänge, Komposita und Einbettung der grammatischen Aspekte in die semantischen Inhalte der Fragen trugen zur steigenden Komplexität der Tests bei (welche sich allerdings an der Lernprogression orientierte). Sicherlich erforschenswert wäre die Frage, wie die Testergebnisse ausfallen würden, wenn sie in einem breiteren Zeitrahmen nach dem Lernen der jeweiligen Lektionen

eingesetzt wären. Ein weiterer auffälliger Punkt in den Testergebnissen der beiden Probe-kurse waren die tiefsten Werte in den mittleren Lektionen fünf bis sieben. Diese schienen sich unabhängig von der Lehrmethode zu ergeben. Die fluktuativen Ergebnisse waren zwar individuell leicht unterschiedlich, zeigten sich jedoch im Gesamtkurs bei fast allen Lernenden. Das verkomplizierte die Bezugnahme der Ergebnisse auf die IÜuS-Methode. Im Hinblick auf die Grafiken (siehe Kapitel 9.4: Komparative Analyse der Tests im Sommer- und Herbstkurs, Abbildungen 48–49) lässt sich feststellen, dass die Kontinuität der positiven Ergebnisse (richtige Antworten) in der ersten Kurshälfte etwas prägnanter war und die Ergebnisse der zweiten Kurshälfte etwas schwankender ausfielen.

Im Rahmen der Analyse der externalen Bewertung der lexikalischen Kompetenzen im Rahmen der These (3) konnte im Hinblick auf die Testbedingungen kein explizit auf die IÜuS-bezogener positiver Einfluss festgestellt werden.

Die IÜuS-Lehrmethode wurde zur sprachlichen Handlung, Verwendung der sprachlichen Vorkenntnisse, Förderung des Memorierens neuen Wortschatzes und zum integrativen Lernen sinnvoll eingesetzt. Alle Lernenden, die sich auf der sprachlichen Grundstufe A2.1 befanden, bestanden den standardisierten Sprachstandtest A2 am Ende des Kurses erfolgreich (72-89% der Gesamtpunkte).

10.5 Schlussbemerkungen

Die IÜuS wurden im Lehrkonzept der vorliegenden Forschungsarbeit als fester Bestandteil in die Lehrmethode integriert. Anhand der Unterrichtsbeobachtungen konnte festgestellt werden, dass sie eine ganzheitliche, dynamische und kreative Ausein-der-setzung mit den zu erlernenden sprachlichen Inhalten sowie die Einbeziehung der Emotio-nalität¹⁷¹ in die improvisierten Situationen in den kooperativen Lernprozess ermöglichten. Die Improvisation als sprachliche Handlungsform wurde von den Lernenden als lernför-derlich wahrgenommen. Durch das Angebot des freien Handlungsraums unterstützten die IÜuS außer der Freude am Sprachlernen – durch das Ineinanderfließen der Lernbereiche des Spielerischen und des Strukturellen – ebenso die Konzentration im Lernprozess. Ähn-lich jenes innovativen Phänomens zu dem es wenige Erfahrungen gibt und das daher mit Herausforderungen verbunden ist, mussten die Lernenden ebenso die Lern- und persön-lichen Herausforderungen bewältigen, damit sie die *Chancen* des handlungsorientierten Lernens wahr- sowie in Anspruch nehmen konnten. Wichtig dabei war, die sprachlich

¹⁷¹ Die sprachliche Herausforderung kann ohne die Berücksichtigung der emotionalen Situation nicht bewältigt werden. Die Teilnehmenden, die einen intensiveren emotionalen Bezug zur deutschen Sprache und Kultur (durch Familie, Freunde, etc.) hatten, brachten in der Regel mehr Aufgeschlossenheit, Motivation und Lern-bereitschaft ein und repräsentierten sich im Unterricht tendenziell positiver (JING, HABO, XUBI). Diese Repräsentation konnte zudem von anderen Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. vom Lernumfeld (Lern-gruppe, Kursplan und -zeiten), unterschiedlichen Lernmotivationen der Teilnehmenden bzw. ihrer Lern-gruppe, individuellen Lernbiografien (Herkunfts-ländern, -kulturen und -sprachen, eingebrachten Lern-erfahrungen, Studienfächern), Beziehungen innerhalb der Lerngruppe unter den Lernenden (Intersub-jektivität) und/oder zwischen ihnen und der Lehrperson, etc. Eine weitere Herausforderung für erwachsene Lernende bildete die Begegnung mit der neuen Lernumgebung, in die sie sich integrieren wollen. Als Merk-male dieser Umgebung in Deutschland können in erster Linie Heterogenität und Mehrsprachigkeit der Lerngruppen genannt werden. Einen Zugang zum neuen Lernumfeld zu finden, ist für den Lernfortschritt bzw. die Kompetenzentwicklung bedeutsam.

rezeptiv-geprägte Lern-Komfortzone bewusst zu verlassen, um sich aktiv und eigenständig auf die fremd-/zweitsprachliche Handlung einlassen zu können. Die IÜuS-Lehrmethode überschritt die Grenzen der Lerngewohnheiten der erwachsenen Lernenden, brachte neue Lerngewohnheiten durch neues Lernverhalten und diverse Lernerfahrungen hervor und regte sie zum Nachdenken über das eigene Lernen, die eigenen Lernstrategien sowie zur Wahrnehmung der vielseitigen interdisziplinären Handlungskompetenzen an.

Laut den Forschungserkenntnissen sowie den Unterrichtsbeobachtungen halfen die Regelmäßigkeit, Kontinuität und Nachhaltigkeit des Einsatzes der IÜuS sowie die Flexibilität in ihrer Gestaltung den Lernenden dabei, die neue IÜuS-Lernform schrittweise in das eigene Lern-Selbstkonzept zu integrieren, sich selbst als Lernende darin wieder zu finden sowie sich zu trauen, sich freiwillig und aktiv mit den sprachlichen lernorientierten Handlungsherausforderungen auseinanderzusetzen. Die Vorerfahrungen oder ein generelles Interesse am Theaterspielen wurden nicht als Voraussetzung zur Teilnahme an den IÜuS festgelegt. Die Teilnahme war vielmehr von den Lern-Selbstwahrnehmungen eigener sprachlicher Kompetenzen beeinflusst.

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse hat die IÜuS-Lehrmethode eine große Bedeutung für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, um eine Sensibilisierung der Lernenden für die bewusste Wahrnehmung eigener Lernemotionen, sprachlichen Kompetenzen, der Wie-Frage ihres Lernens und des eigenen sprachlichen Fortschritts sowie bei der Förderung ihrer Freiwilligkeiten bzw. des Selbstengagements zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses zu fördern. Metaphorisch beschrieben, ist der Lernprozess durch die IÜuS wie eine imaginäre Reise aus der Welt der Herkunftssprache heraus. Mit Ressourcen der eigenen Kompetenzen, Erfahrungen und Kenntnisse sowie dem Instrument der Fremd-/Zweitsprache in der Hand gestalten die Lernenden ihre Welt gemeinsam. In dieser selbst geschaffenen Welt bringen sie ihre eigenen Gedanken und Emotionen ein. Hierzu sollte der Umgang mit der handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik dem Lernen angepasst werden, indem die Untersuchung der bewussten subjektiven Lern-Selbstwahrnehmungen im Lernprozess intensiver in der Forschung etabliert wird. Dabei sollte mit einer hohen Diversität von Lernwahrnehmungen und Lern-Selbstkonzepten gerechnet werden, die eine natürliche und daher unvermeidbare Eigenschaft von Lernprozessen darstellen.

11 Forschungsausblick

Die vorliegende Dissertationsarbeit war ein wissenschaftlicher Versuch zur Untersuchung der Lern-Selbstwahrnehmung sowie der Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes unter dem Einfluss der IÜuS-Lehrmethode im DaZ-Unterricht für Erwachsene. Die IÜuS-Lehrmethode vermittelt eine kommunikative und handlungsorientierte Herangehensweise beim Fremd-/Zweitspracherwerb mit der Botschaft, dass *die Kommunikation, sprachliche Handlung und Improvisation nicht nur das Ziel des Sprachenlernens darstellen, sondern das wichtigste Instrument sowie der Weg dazu sind*. Entsprechend zur individuellen Vielfalt der lernenden Subjekte (heterogene Lernbiografien, Herkunftssprachen und -kulturen) zeigen die Erkenntnisse und Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit ein nach der Lernbiografie unterschiedliches Spektrum der Lern-Selbstwahrnehmungen sowie des Umgangs mit dem eigenen Spracherwerb auf. Diese Vielfalt ist in den internationalen Lerngruppen – wie die der vorliegenden Arbeit – aufgrund der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität besonders stark ausgeprägt. Anhand der Forschungserfahrungen, -herausforderungen und -konsequenzen im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit lassen sich die folgenden Impulse als Forschungsausblick zusammenfassen.

Angelehnt am Ansatz der Didaktischen Entwicklungsforschung und des Design Research wäre eine Längsschnittanalyse der Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode auf die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes sowie den Lernerfolg, in einem Zeitraum von über einen Kurs hinaus sinnvoll. Die Untersuchung des sowohl an der sprachlichen Progression der Lernenden angepassten Lehrdesigns als auch der sprachstandbedingten Wahrnehmungen der Lernenden der IÜuS können diesbezüglich neue Forschungsaspekte darstellen. Zudem ist der Einfluss der Lernkulturen auf die Prägung des Lern-Selbstkonzeptes der internationalen erwachsenen Sprachlernenden ein wichtiges Thema, welches am Rande der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurde und in einer zukünftigen Forschung als ein

selbstständiger Aspekt untersucht werden kann. In Bezug auf die Wirksamkeit der IÜuS-Lehrmethode wurden anhand der Forschungsergebnisse der vorliegenden Dissertation die Merkmale des individuellen und kooperativen Lernens von den Lernenden besonders hervorgehoben. Verknüpft dazu und im Hinblick auf den Ansatz der *kollektiven Selbstwirksamkeit* kann die Wahrnehmung der Relevanz der Individualität und Kooperativität im Lernprozess in folgender Forschungsfrage gestellt werden; Ist der Begriff *Selbst* im Sprachlernprozess lediglich auf das *einzelne Subjekt* als *Einheit* zu beziehen, oder lässt sich ebenso ein *kollektives Selbst* für die Sprachlerngruppe definieren?

Die Untersuchung der Bedeutung der improvisationsorientierten Lehrmethoden zum Aufbau eines Überganges zwischen den rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen ist in die Didaktikforschung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache bzw. in die Lehrkräfteausbildung intensiver einzubetten. Die aus persönlichem Interesse und parallel zur Dissertation geführten Audio-/Video-Interviews mit verschiedenen Akteur*innen des DaF-/DaZ-Bereichs (nationalen und internationalen Deutschlehrkräften an Volkshochschulen, europäischen Goethe-Instituten, dem Deutschen Auslandsschulwesen, Germanistikabteilungen der ausländischen Universitäten sowie der Leitung eines Standortes des Goethe-Instituts, der Leitungsprofessur der Deutschabteilung einer australischen Universität und den Improvisationstheater-Pädagog*innen) über die Sinnhaftigkeit der Integration der theatralischen und improvisatorischen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht deuten auf ein großes Interesse sowie den großen Bedarf des Lehrpersonals an einer wissenschaftsbasierten Weiterbildung in diesem Bereich hin. Nach Auffassung der interviewten Kolleg*innen wurde die Improvisation als Handlungskompetenz oder ästhetische Darstellungsform für eine sehr sinnvolle Lehr-/Lernmethode im Fremdsprachenunterricht gesehen, um Lernende spielerisch, handelnd und kreativ an die deutsche Sprache bzw. an Fremd-/Zweitsprachen allgemein heranzuführen.

Literaturverzeichnis

- Apolinarski, Beate & Brandt, Tasso (2016). *Ausländische Studierende in Deutschland, Ergebnisse der Befragung bildungs ausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/-upload_filestore/pub/Auslaendische_Studierende_in_Deutschland_2016.pdf. <21.06.2020>.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Hrsg. der deutschen Ausgabe: Verres, Rolf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barnow, Sven (2011/2012). Kognition versus Emotion? Ein Versuch zur Überwindung dualistischer Konzepte. In: *Jahresbericht „Marsilius-Kolleg 2011/2012“*: Universität Köln, 155–162.
- Batz, Michael & Schroth, Horst (1983). *Theater zwischen Tür und Angel: Handbuch für Freies Theater*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Baur, Rupprecht S. et al. (2013): *proDaZ*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/-prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf. <14.01.2019>.
- Bausch, Karl-Richard et al. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke UTB.
- Bindel Walter Rolf & Güntherr, Herbert (2002): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Von der klassischen Übungstherapie über die phonologische Instruktionstherapie zum situativen Lernen in der Konversationstherapie. In: Berg, Reni et al. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen*. München/Basel: Ernst Reinhardt. 135–168.
- Boal, Augusto (1979). *Theater der Unterdrückten*. Hrsg. der deutschen Ausgabe: Spinu, Marina & Thorau, Henry. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bubenhof, Noah (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Burwitz-Melzer, Eva (2020). Die Rolle der Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.). *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. 9–22.
- Butzkamm, Wolfgang (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Christ, Herbert (2005). Beim Lehren und Lernen fremder Sprachen stehen Personen im Mittelpunkt. Anmerkungen zu Inge Christine Schwerdtfegers fremdsprachendidaktischer Theorie. In: Duxa, Susanne et al. (Hrsg.). *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 1–12.
- Cziboly, Adam (Projektleiter im DICE-Konsortium) (Hrsg.). *DICE – Die Würfel sind gefallen, Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama, Informationsunterlagen*. <https://www.dramanetwork.eu>. <26.05.2021>.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humantwissenschaften*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Edelstein, Wolfgang (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform – Zur Diagnose der Situation. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft*. Weinheim/-Basel: Beltz Verlag. 13–27.
- Edmonson, Willis J. & House, Juliane (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke UTB.
- Einsiedler, Wolfgang (2011). Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 41–70.
- Elis, Franziska (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT. 89–115
- Feld-Knapp, Ilona (2010). Autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag. 21.
- Figuroa, Silvana (2012). Wann und weshalb ist Improvisation kreativ? In: Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.). *Kreativität und Improvisation, Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS. 187–207.
- Funk, Hermann et al. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett Verlag.
- Goffman, Erving (1969). *Wir alle spielen Theater, Die Selbstdarstellung im Alltag*. Hrsg. der deutschen Ausgabe: Weber-Schäfer, Peter. München: Piper Verlag GmbH.
- Grotjahn, Rüdiger et al. (1992). C-Tests in der praktischen Anwendung. Erfahrungen beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Band 1)*. Bochum: Brockmeyer. 263–296.

- Grünewald, Andreas et al. (2014). Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen: Design-Based Research. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25: 2. 237–253.
- Günther, Britta & Günther, Herbert (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Habersack, Charlotte et al. (2013). *Menschen, Deutsch als Fremdsprache A2.1, Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Halbmayer, Ernst & Salat, Jana (2011). *Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie*. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-66.html>. <03.06.2020>.
- Hänze, Martin (2009). *Denken und Gefühl, Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hassan Zadeh Pashang, Soheyla (2013). *Die Bedeutung des Theaters im „Kommunikativen DaF-Unterricht“*. Teheran/Iran: Teheraner Shahid-Beheshti Universität.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hasselhorn, Marcus et al. (2017) (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. 4., aktualisierte Auflage*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Holl, Edda (2011). *SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern -Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Jerusalem, Matthias (2002). Einleitung. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.) (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 8–12.
- Johnstone, Keith (1993). *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag.
- Kirsch, Dieter (2013). *Szenisches Lernen – Theaterarbeit im DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Krelle, Michael (2016). Deutschdidaktik als (zu) gestaltende Wissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.). *Denkrahmen der Deutschdidaktik, Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 229–240.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods, Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurt, Ronald & Göttlich, Udo (2012). Kreativität und Gewohnheit: Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.). *Improvisation und Kreativität, Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS. 9–15.
- Kurt, Ronald & Näumann, Klaus (Hrsg.) (2008). *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kurt, Ronald (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: Göttlich Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation, Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS. 165–186.

- Kurtz, Jürgen (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kurtz, Jürgen (2010). Improvisation. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 110–111.
- Küster, Lutz (2020). Emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht – eine leib-seelische Erfahrung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.). *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. 104–117.
- Lösel, Gunter (2013). *Das Spiel mit dem Chaos: Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lütge, Christiane (2010). Handlungskompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 97–98.
- Lütge, Christiane (2010). Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 98–99.
- Lutzker, Peter (2007). *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Meyer, Karl-A.S. (2005). *Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik*. Berlin: Universität der Künste.
- Moser, Karin S. (2000). *Metaphern des Selbst: wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Lengerich: Pabst.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schroker-v. Difturth, Marita (Hrsg.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Naudascher, Brigitte (1980). *Das übergangene Selbst: pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Nodari, Claudio (2002). Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: *Barriere Sprachkompetenz: Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*, SIBP Schriftenreihe Nummer 18. 9–14.
- Peters, Maria & Roviró, Bàrbara (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In: Doff, Sabine & Komoss, Regine (Hrsg.). *Making Change Happen, Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS. 19–32.
- Prediger, Susanne (2019). *Theorizing in Design Research: Methodological reflections on developing and connecting theory elements for language-responsive mathematics classrooms*. Avances de Investigación en Educación Matemática, 15, Dortmund: TU Dortmund University. 5–27.
- Prediger, Susanne et al. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Michael Komorek & Susanne Prediger (Hrsg.). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Band 5. Münster: Waxmann. 9–23.
- Reich, Kersten (2005). Konstruktivistische Didaktik, Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: *Lernen als Prozess, Schulmagazin 3*. 5–10.

- Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: eine Einladung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Die vergessenen Weggefährten des Lernens. Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning*. Arbeitsbericht Nr. 1. <https://opus-bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/369/file/Arbeitsbericht01.pdf>. <09.11.2020>.
- Reusser, Kurt (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 11–40.
- Rickheit, Gert et al. (2010). *Kognitive Linguistik, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: A. Francke UTB.
- Riemer, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri, Julia et al. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB. 15–31.
- Röttger, Evelyn (2010). Handlungsorientierung. In: Barkowski, Hans. Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag. 112–113.
- Sambanis, Michaela (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schäfer, Hilmar (2012). Kreativität und Gewohnheit: Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.). *Improvisation und Kreativität, Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS. 17–44.
- Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schmenk, Barbara (2010). Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 11–12.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.) (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 28–53.
- Schwarz-Friedel, Monika (2013). *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke (2. Auflage).
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 587–606.
- Spolin, Viola (2010). *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie & Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Stangl, Werner (2018). *Handlungstheorie. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/3644/handlungstheorie/>. <09.08.2018>.
- Stangl, Werner (2020). *Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen - Warum lernen sie*. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml>. <22.02.2020>.
- Surkamp, Carola (2020). Zur Komplexität der Rolle von Emotionen im Fremdsprachenunterricht und den Potenzialen der Dramapädagogik. In: Burwitz-Melzer, Eva

- et al. (Hrsg.). *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. 224–236.
- Ünal, Dalim & Önmez Genç, Nurchihan (2017). Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht - Eine Untersuchung zur Selbsteinschätzung bei türkischen Schülerinnen und Schülern. In: *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/17*. Ankara/Türkei: Hacettepe University Research Information System. 501–534.
- Volmert, Johannes (2000). Sprache und Sprechen: Grundbegriffe und sprachwissenschaftliche Konzepte. In: Volmert, Johannes (Hrsg.): *Grundkurs Sprachwissenschaft: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. München: Wilhelm Fink Verlag. 9–28.
- Wissenschaft weltoffen kompakt, Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland (2020). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) & Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020_kompakt_de.pdf. <21.06.2020>.
- Witte, Arnd & Harden, Theo (2010). Lehrerinnen und Lehrer: 148. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 1324–1339.
- Wolff, Dieter (2004). Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 87–103.

Anhang

Die erhobenen Daten der Lernenden, die im Rahmen der empirischen Untersuchung der Arbeit ausgewertet wurden, sind im Anhang der elektronischen Veröffentlichung der Dissertation zu finden:

- Eingangsumfragen
- Lerntagebücher (LTB)
- Transkriptionen der Eingangs- und Abschlussinterviews
- Einstufungs-C-Test (ein Beispiel)
- Zwischentests der Lektionen 1–12

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die schriftliche wissenschaftliche Abhandlung (Dissertation) selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe und dass anderweitig keine entsprechende Promotion beantragt wurde und hierbei die eingereichte Dissertation oder Teile daraus vorgelegt worden sind.

Göttingen, den 13.07.2020

(Ort) (Datum)

Soheyla Pashang

(Unterschrift)

Verbindliche Erklärung

Hiermit erkläre ich verbindlich, dass diese digitale Fassung mit der schriftlichen wissenschaftlichen Abhandlung übereinstimmt.

Göttingen, den 13.07.2020

(Ort) (Datum)

Soheyla Pashang

(Unterschrift)

