

Modul 4: AFM

Vertiefungsmodul – Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Affektiv-emotionale Dimension und Motivation beim Erlernen einer Sprache.....	2
SCHRITT 1.....	3
SCHRITT 2.....	10
SCHRITT 3.....	19
SCHRITT 4.....	29
LITERATURVERZEICHNIS.....	38

Affektiv-emotionale Dimension und Motivation beim Erlernen einer Sprache

Im Laufe dieses Moduls werden wir fünf Schritte durchlaufen, um die im einführenden Teil des Moduls behandelten Inhalte zu vertiefen.

- 1. SCHRITT:** Hindernisse für das affektiv-emotionale Wohlbefinden der Schüler: Angst vor den Blicken anderer und Angst, Fehler zu machen
- 2. SCHRITT:** Umgang mit Konfliktsituationen: eigene Emotionen ausdrücken und die Emotionen der Schüler berücksichtigen
- 3. SCHRITT:** Die Identität des Schülers wertschätzen: von sich erzählen, sich selbst durch eigene Emotionen und die der anderen erleben
- 4. SCHRITT:** Die Motivation der Lernenden: Förderung positiver Emotionen im Unterricht und Stärkung ihres Kompetenzgefühls

SCHRITT 1.

Hindernisse für die affektiv-emotionale Sicherheit der Schülerinnen und Schüler: Angst vor den Blicken der anderen und Angst, Fehler zu machen

ERINNERUNG UND REFLEXION

Wie wir im Grundlagenmodul gesehen haben, müssen Emotionen beim Lehren und Lernen von Sprachen berücksichtigt werden. Deshalb ist es sehr wichtig, darauf zu hören, was uns die *Affektiven und Sozialen Neurowissenschaften (ASN)* zu sagen haben, deren bekannteste und am meisten beachtete Vertreterin in Frankreich die Kinderärztin Catherine Gueguen (2018) ist, die die ASN wie folgt definiert: „*Les NAS étudient les mécanismes cérébraux des émotions, des sentiments et des capacités relationnelles, ainsi que leur impact très profond sur le cerveau et donc sur le développement de la personne*¹“ (S. 15).

Emotionen, die lange Zeit in der Forschung ignoriert wurden, sind inzwischen sehr wichtig, um zu verstehen und aufzuklären, was sich in einem Klassenzimmer und insbesondere in einem Klassenzimmer, in dem eine Sprache unterrichtet wird, abspielt. Zu den ASN kommen somit die auf die Bildung angewandten kognitiven Wissenschaften hinzu, die sich, um die Aussage von Gentaz (2022) aufzugreifen, für die inzwischen in der Forschung klar gezeigte Verbindung zwischen Emotion und Kognition interessiert (Houdé, 2019; Sander, 2015). Wie Gueguen (2023) erklärt: „*La sécrétion d’ocytocine et de dopamine est stimulée par le soutien, l’encouragement, la collaboration, la coopération et le plaisir. Au contraire, cette sécrétion est bloquée par le stress, la compétition et la comparaison*²“ (S. 24). Emotionaler Missbrauch hat daher einen negativen Einfluss auf die Gehirnentwicklung von Kindern und Jugendlichen (zur Information: Die Reifung des Gehirns ist mit etwa 24 Jahren abgeschlossen, Salthun-Lassalle, 2018).³ Ebenfalls bezieht sich nach Gueguen (2023) emotionaler Missbrauch auf jede Form von physischer oder verbaler Gewalt, die den Lernenden erniedrigt, demütigt, bestraft, diskriminiert, ablehnt und bei ihm negative Emotionen wie Angst oder Scham hervorruft. Diese Emotionen führen dann zur Ausschüttung von Cortisol, das Stress verursacht, der sich auf die Gehirnentwicklung des

¹ „Die ASN untersuchen die Gehirnmechanismen von Emotionen, Gefühlen und Beziehungsfähigkeit sowie deren sehr tief greifenden Auswirkungen auf das Gehirn und damit auf die Entwicklung der Person“

² „Die Ausschüttung von Oxytocin und Dopamin wird durch Unterstützung, Ermutigung, Zusammenarbeit, Kooperation und Freude angeregt. Andererseits wird die Ausschüttung durch Stress, Konkurrenz und Vergleiche gehemmt“

³ <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/l-adolescence-s-etend-desormais-de-10-ans-jusqu-a-24-ans-12771.php>

Kindes auswirkt und „*risque de développer chez lui des pathologies comportementales et psychiatriques : agressivité, anxiété, dépression etc...*“⁴ (S. 25).

Darüber hinaus muss die Bedürfnistheorie nach Maslow (1943) herangezogen werden, die für das Verständnis der Notwendigkeit, den Schülern emotionale Sicherheit zu geben, unverzichtbar ist.

Maslow hat die Bedürfnisse der Menschen nach ihrer Wichtigkeit in fünf Stufen eingeteilt (Kotsou et al., 2022; Loton, 2020):

- physiologische Bedürfnisse (Essen, Trinken, Schlafen usw.);
- Sicherheitsbedürfnisse (physisch, moralisch, finanziell);
- soziale Bedürfnisse (Freundschaft, Liebe, Familie, beachtet und wertgeschätzt zu werden);
- Bedürfnisse nach Wertschätzung (das Gefühl, kompetent, nützlich, respektiert, erfolgreich zu sein, Selbstvertrauen zu haben).

Diese beiden Kategorien beziehen sich auf psychologische Bedürfnisse. Die letzte Stufe entspricht dem Bedürfnis nach „*d’accomplissement de soi (apprendre, se développer, évoluer, créer...)*“⁵ (Kotsou et al., 2022, S. 106). Laut Loton (2022) unterstreicht diese Modellierung der Bedürfnisse die Bedeutung der Sicherheit in Lernsituationen und verdeutlicht, dass die Motivation mit der Befriedigung dieser verschiedenen Bedürfnisse verbunden ist. Dennoch weist die Forscherin mit Bezug auf die Bindungstheorie (Bowlby, 1978) darauf hin, dass das Bedürfnis nach Sicherheit den physiologischen Bedürfnissen oft vorausgeht: „*En situation de classe, on observe par exemple des élèves se retenant d’aller aux toilettes pour se soumettre aux règles de l’enseignant. (...) Le besoin de sécurité relationnelle par l’établissement d’un lien affectif (continue, stable) est, dans la théorie de l’attachement, premier et socle des autres besoins.*“⁶ (S. 121).

Kehren wir nun zu den beiden Situationen zurück, die im Grundlagenmodul beschrieben wurden.

⁴ „das Risiko birgt, dass sich bei ihm verhaltens- und psychiatrische Pathologien entwickeln: Aggressivität, Angstzustände, Depressionen, usw.“

⁵ „Selbstverwirklichung (lernen, sich entwickeln, sich weiterentwickeln, etwas schaffen ...)“

⁶ „In einer Klassensituation beobachtet man zum Beispiel, dass Schüler den Gang zur Toilette zurückhalten, um sich den Regeln des Lehrers zu unterwerfen. (...) Das Bedürfnis nach Beziehungssicherheit durch den Aufbau einer (kontinuierlichen, stabilen) affektiven Bindung ist in der Bindungstheorie das erste Bedürfnis und das Fundament der anderen Bedürfnisse.“

BEMERKUNG

Kehren wir zu den Klassensituationen zurück, die Paul und Mélissa erlebt haben. Es scheint, dass ihr Bedürfnis nach Sicherheit nicht befriedigt wurde und sie deshalb beim Sprechen blockiert sind. Ihre Bereitschaft, in der Zielsprache zu kommunizieren (willingness to communicate), wird behindert.

WAS MEINEN SIE?

- **Beantworten Sie diese beiden Fragen:**
 1. Was hätten Sie ganz konkret und genau anstelle von Laure (Pauls Englischlehrerin) oder anstelle von Yann (Mélissas Lehrer für Französisch als Zweitsprache) getan, um diesen beiden Schülern Sicherheit zu geben und somit ihre mündliche Ausdrucksweise zu fördern?
 2. Wie viel Raum für Fehler lassen Sie Ihren Schülern in der Interaktion mit Ihnen und den anderen Mitschülern und welches Feedback geben Sie ihnen, wenn sie Fehler machen?

ERKLÄRUNGEN und PÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE

Guedat-Bittighoffer (2014, 2024) konnte im Rahmen von Interviews mit fremdsprachigen Schülern, die eine weiterführende Schule besuchen, deren Angst analysieren, sich vor anderen zu äußern, insbesondere in der Regelklasse (wir sprechen von Regelklasse, wenn die fremdsprachigen Schüler zusammen mit den anderen Schülern des Aufnahmelandes unterrichtet werden und im Gegenzug von Sprachvorbereitungskurs, wenn sie mit anderen fremdsprachigen Schülern Unterricht in der Zweitsprache erhalten).

Nehmen wir ein Beispiel aus einem Gespräch mit Alexandru⁷ (rumänischer Herkunft), das prototypisch für das ist, was Mélissa vielleicht auch empfindet: „*Wenn ich etwas Falsches sagen würde, würden sie mich auslachen und so, also das war auch ein Grund.*“ Diese Erklärung lieferte er angesichts seiner Weigerung, Mitschüler und Lehrkräfte um Hilfe zu bitten, wenn er in der Regelklasse etwas nicht verstanden hat. Wenn Alexandru den Ausdruck „*etwas Falsches sagen*“ verwendet, meint er wahrscheinlich, wenn er einen Fehler macht. An seinen Worten können wir also erkennen, dass einen Fehler zu machen mit einem verwerflichen, ungesunden Verhalten assoziiert wird, das folglich einen negativen moralischen Wert hat. „Falsches“ bezieht sich natürlich auf den Begriff „Fehler“, der für die Schüler mit Schuldgefühlen verbunden ist. Es ist also wichtig, „*décontaminer l’erreur de la faute dans les apprentissages*“⁸, wie Favre (2013, S. 171) empfiehlt. In der Studie zum neurolinguistischen Ansatz (NLA) an der weiterführenden Schule von Dewaele et al. (2024) wurde die Angst von Schülern, die mit Englisch als erster Fremdsprache an der weiterführenden Schule in Frankreich begonnen haben, auf einer 5-stufigen Skala gemessen. Wie bei Paul in Laures Klasse ist das Angstniveau bei den 181 getesteten Schülern in allen Klassenstufen recht hoch: 2,7 im Durchschnitt. Mehrere Schülerantworten bezogen sich auf die Angst, vor anderen zu sprechen, wenn es darum ging, eine Situation zu beschreiben, in der sie im Englischunterricht negative Emotionen empfanden. Ihre Antworten beschrieben ein Gefühl der Scham, der Inkompetenz, der Angst, von anderen beurteilt und ausgelacht zu werden, und auch körperliche Symptome von Angst und Stress waren zu erkennen: „*Ich habe mich gestresst gefühlt, als ich mit anderen Schülern zur Tafel gehen musste, um eine mündliche Prüfung abzulegen, und nicht bestanden habe. Ich hatte Herzklopfen und konnte mich nicht konzentrieren*“ (Lea); „*Es war ein Tag, an dem ich mich nicht bereit für die mündliche Prüfung fühlte, deshalb habe ich sie nicht bestanden und ich fühlte mich wirklich zu gestresst*“ (Ila); „*[ich fühle mich schlecht] Wenn ich vor allen in der*

⁷ Alle Vornamen sind fiktiv, um die Anonymität der befragten Schüler zu wahren.

⁸ „den Fehler beim Lernen von der Vorstellung des Versagens loszulösen“

Klasse mündlich geprüft werde“ (Nalia); „Es war der Tag, an dem wir die mündliche Prüfung in Englisch hatten und ich vor allen sprach. Ich war gestresst und konnte nicht, weil ich mich schämte“ (Marine); „Bei meiner ersten mündlichen Prüfung hatte ich Angst vor den Beurteilungen der anderen“ (Mahmoud); „Ich mag es nicht, wenn man mündlich geprüft wird, also habe ich Angst“ (Lina); „Als Leonie und ich vor allen anderen mündlich geprüft werden sollten, fühlte ich mich überhaupt nicht wohl, ich wurde rot und fühlte mich schlecht“ (Margot).

Die Angst vor den Blicken der anderen ist also bei beiden Gruppen von Jugendlichen sehr präsent, was ein echtes Problem für ihre Bereitschaft zur Kommunikation darstellt.

Um den Abbau dieser Angst vor dem Sprechen im Sprachunterricht zu erleichtern, schlagen wir Ihnen vor, folgende Aktivität aus dem Buch von De Andrés und Arnold (2009, S. 27) durchzuführen.

VORGESCHLAGENE AKTIVITÄT: „1, 2, 3 – ANSTARREN!“

Machen Sie sich mit dieser Aktivität vertraut.

- **Ziele:** Sprechen. Spaß zu haben kann helfen, die Angst vor dem Sprechen zu verringern und eine größere Beteiligung zu fördern.
- **Niveau:** Anfänger A1.
- **Dauer:** 5 bis 10 Min.
- **Vorbereitung:** Eine Reihe von Karten mit Aufgaben, die je nach Alter und Sprachniveau der Gruppe variieren (siehe Beispiele unten).
- **Wichtiger Hinweis:** Spiele im Sprachunterricht, die sich auf das Selbstwertgefühl konzentrieren, sind nicht wettbewerbsorientiert, also vergeben Sie keine Punkte: Gewinnen bedeutet, die Angst vor dem Sprechen zu überwinden und die Teilnahme als Teil des Lernprozesses zu schätzen.

Ablauf in der Klasse:

1. Bitten Sie die Klasse, sich im Kreis aufzustellen. Erklären Sie, dass, wenn Sie „1,2,3 – ANSTARREN!“ sagen, jede*r eine*n andere*n anstarren muss. Wenn sich zwei Schüler anschauen, stellt sich das Paar in die Mitte des Kreises, wo sie eine Aufgabe erfüllen müssen. (Wenn es mehrere Paare gibt, können sie sich Ablösen).
2. Das Paar in der Mitte zieht zwei der Aufgabenkarten und wählt zwischen diesen eine aus, die es erfüllen muss.
3. Dieses Spiel mehrmals wiederholen.

Vorschläge für Aufgaben, die zu zweit gelöst werden sollen (entweder auf Englisch, Französisch oder Deutsch)

Fragt euch gegenseitig, welches eines eurer Lieblingswörter ist.	Singt ein Lied, das ihr beide kennt.	Fragt euch gegenseitig, welches eines eurer Lieblingswörter ist.
Fragt euch gegenseitig, was ihr gestern gemacht habt.	Einer von euch nennt fünf Körperteile und der andere zeigt den benannten Teil.	Sprecht über euer Lieblingsessen.
Sprecht über die Einheit/Lektion, die ihr lernt.	Sagt fünf Wörter, die mit A beginnen.	Fragt euch gegenseitig, was ihr in den nächsten Ferien vorhabt.
Buchstabiert den Namen des anderen auf Englisch, Französisch, Deutsch.	Jeder von euch sagt etwas, was er gut kann.	Fragt euch gegenseitig nach jemandem, den ihr bewundert.
Jeder von euch erzählt von seinem Lieblingsspielzeug, das er als Kind hatte.	Diskutiert darüber, ob es besser ist, in der Stadt oder auf dem Land zu leben.	Sprecht über das Erlernen von Englisch, Deutsch und Französisch.
Einer von euch gibt Befehle (Geh zur Tür, ...) und der andere führt sie aus.	Denkt euch einen Dialog aus zwischen einem Verkäufer und einem Kunden (z. B. im Reisebüro).	Diskutiert darüber, was einen guten Freund ausmacht.

SIE SIND DRAN ...

Wenn Sie die Möglichkeit haben, testen Sie diese Aktivität in Ihrer Klasse und geben Sie uns Feedback darüber, wie sie verlaufen ist (Beiträge und Schwierigkeiten in Bezug auf das Sprechen in der Klasse). Idealerweise, und wenn es möglich ist, wäre es gut, die Aktivität zu filmen und das Video auf die Lernplattform hochzuladen.

Kennen Sie eine Aktivität, mit der die Angst der Schüler vor Fehlern im Sprachunterricht verringert werden kann? Verraten Sie sie uns, beschreiben Sie ihren Ablauf und erläutern Sie, warum es Ihrer Meinung nach interessant ist, diese Aktivität durchzuführen?

SCHRITT 2.

Umgang mit Konfliktsituationen: Ausdruck der eigenen Emotionen und Berücksichtigung der Emotionen der Schüler

ERINNERUNG UND REFLEXION

Wie wir im Grundlagenmodul gesehen haben, ist die Schule ein hochgradig symbolischer Ort, da sie die Intensität der Beziehungen zwischen jugendlichen Schülern untereinander und zu den Lehrkräften verstärkt. Man muss nur die Schüler zu Wort kommen lassen und ihnen während der Gespräche im Rahmen von Forschungsprojekten gut zuhören, um sich dessen bewusst zu werden. So erklärt es auch Marsollie (2023): *„Dans la vie des enfants et des adolescents, l'école constitue l'un des principaux espaces, avec celui de la famille, qui les expose à éprouver des émotions vives et parfois douloureuses à l'occasion de multiples interactions, faits et décisions qui jalonnent leurs apprentissages et leur vie scolaire⁹“* (S. 12). Cuisinier und Pons (2011) sagen nichts anderes über die Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext: *„La classe constitue un contexte privilégié de survenue des émotions. Situation sociale normée, la classe est dédiée à des activités susceptibles de confronter l'enfant, comme l'adulte, à des événements nouveaux, déroutants, plus ou moins agréables¹⁰“* (S. 3).

Wie wir bereits erläutert haben, hat die Schule Emotionen lange Zeit negativ bewertet (und tut dies auch heute noch sehr oft), was mit dem (heute als falsch erkannten und im Grundlagenmodul erläuterten) Gegensatz zwischen Emotion und Vernunft zusammenhängt. Petiot und Visioli (2022) erklären auch, dass die Schule in Frankreich *„s'est construite, dans une certaine mesure, sur le déni d'émotions jugées perturbatrices à la rationalité des esprits à former¹¹“* (S. 14). Die Schüler kennen diese Spielregeln und haben sehr oft keine Lust, ihre Emotionen und insbesondere ihre Verletzlichkeit auszudrücken: *„Associée à des émotions désagréables comme la peur, la honte et la culpabilité, chacun vit intérieurement sa vulnérabilité, dans l'intimité d'un triple rapport : au risque, à soi, aux autres. Chez beaucoup de jeunes, le réflexe acquis est de fuir ou d'esquiver leur gêne, leur*

⁹ „Im Leben von Kindern und Jugendlichen ist die Schule neben der Familie einer der wichtigsten Lebensräume, in denen sie bei den zahlreichen Interaktionen, Ereignissen und Entscheidungen, die ihr Lernen und ihr Schulleben prägen, starken und manchmal schmerzhaften Emotionen ausgesetzt sind“

¹⁰ „Die Klasse stellt ein hervorragendes Umfeld für das Aufkommen von Emotionen dar. Als normierte soziale Situation ist enthält der Unterricht Aktivitäten, die das Kind wie auch den Erwachsenen mit neuen, verwirrenden sowie mehr oder weniger angenehmen Ereignissen konfrontieren können“

¹¹ „sich in gewissem Maße auf der Verleugnung von Emotionen aufgebaut hat, die als störend für die Rationalität der zu bildenden Geister angesehen wurden“

*émotion, leur souffrance*¹² (Marsollier, 2023, S. 19). In ähnlicher Weise versuchen einige Lehrkräfte, ihre Emotionen nicht auszudrücken, und sind der Meinung, dass es nicht zu ihren Aufgaben gehört, die Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, wie Marsollier (2023) erklärt: „*Formés principalement à la didactique de leur discipline, ils ne sentent [sic] pas capables, pas légitimes pour accompagner et donc s’ouvrir à la souffrance d’un jeune. Accueillir son émotion participe d’un élan, d’une sensibilité ou d’une responsabilité, d’un choix personnel que d’aucuns ne sentent pas prêts à accompagner*“¹³ (S. 35). Marsollier (2023) spricht auch von einer Anästhesie der Emotionen; die Schüler sind gezwungen, ihre Emotionen zu verbergen, um sich nicht zu schwach zu zeigen. Er verweist damit unter Berufung auf Jung (1933) auf die sozialen Masken, hinter denen sich die Jugendlichen verstecken. Die Schüler haben in der Schule nur sehr wenige Möglichkeiten, ihre Gefühle frei zu äußern: „*L’école manque cruellement d’espaces de parole dans lesquels les élèves puissent, en toute sécurité, exprimer leur ressenti notamment lorsqu’il est désagréable, déstabilisant, porté par des angoisses, des sentiments de colère, d’injustice, d’humiliation ou de peur*“¹⁴ (Marsollier, 2023, S. 71).

In diesem Kontext findet der manchmal schwierige Austausch mit den Schülern statt, vor allem in der weiterführenden Schule und im Sprachunterricht, wo sie besonders verletzbar sind. Von Lehrkräften wird daher erwartet, dass sie sich sozial-emotionale Kompetenzen (SEK) oder auch psychosoziale Kompetenzen (PSK) aneignen, die es ihnen laut Gueguen (2023) ermöglichen würden, „*de ressentir un sentiment d’accomplissement, du bien-être et les enfants progressent sur tous les plans personnel, social et intellectuel*“¹⁵ (Barsade et al., 2008).“ S. 36. Um diese SEK zu entwickeln, muss die Lehrkraft ihren Schülern gegenüber Wohlwollen entgegenbringen und respektvoll mit ihnen interagieren. Wohlwollen wird von Jellab und Marsollier (2018) wie folgt definiert: „*La bienveillance vise donc à la fois : l’épanouissement de l’autre, son bien-être, ses progrès et sa protection. Elle s’observe dans*

¹² „In Verbindung mit unangenehmen Gefühlen wie Angst, Scham und Schuld erlebt jeder innerlich seine Verletzlichkeit in dreierlei Hinsicht: zum Risiko, zu sich selbst und zu anderen. Bei vielen jungen Menschen besteht der erlernte Reflex darin, zu fliehen oder ihrem Unbehagen, ihren Gefühlen, ihrem Leiden auszuweichen“

¹³ „Da sie hauptsächlich in der Didaktik ihres Fachs ausgebildet sind, fühlen sie sich unfähig und nicht legitimiert, eine begleitende Rolle zu spielen und sich somit dem Leiden eines jungen Menschen zu öffnen. Um auf ihre Emotionen zu reagieren, bedarf es eines Impulses, einer Sensibilität oder Verantwortung, einer persönlichen Entscheidung, wofür etliche nicht bereit sind“

¹⁴ „In der Schule gibt es viel zu wenige Räume für Gespräche, in denen die Schüler in aller Sicherheit ihre Gefühle ausdrücken können, insbesondere wenn diese unangenehm, verunsichernd, von Ängsten, Wut, Ungerechtigkeit, Demütigung oder Angst getragen sind“

¹⁵ „ein Gefühl der Erfüllung, des Wohlbefindens zu empfinden, so dass die Kinder auf allen persönlichen, sozialen und intellektuellen Ebenen Fortschritte machen“

*les actes et la communication*¹⁶“ (S. 60). Der respektvolle Umgang (*bienveillance*) wird von Loton (2020) wie folgt beschrieben: „*« La bienveillance est une disposition d’ouverture et d’écoute compréhensive avec le souci de “veiller au bien” de l’autre*¹⁷“ (S. 93).

Wie man diese Haltung im Unterricht und insbesondere im Sprachunterricht konkret umsetzen kann, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

BEMERKUNG

Kehren wir wieder zu unseren beiden Situationen zurück. In beiden Fällen stehen die Lehrkräfte vor pädagogischen Sackgassen.

Laure und Paul sind in eine Konfliktsituation geraten, die Kommunikation ist gestört und um ihre Autorität nicht zu verlieren, greift Laure zu Strafen, indem sie ihn auffordert, die Klasse zu verlassen, und vielleicht wird Paul eine Disziplinarstrafe erhalten (Nachsitzen, eintägiger Schulverweis).

Im Fall von Mélissa ist Yann hilflos und weiß nicht, wie er mit dem Schweigen der fremdsprachigen Schülerin umgehen soll. Ihre Beziehung ist daher ebenfalls problematisch.

WAS MEINEN SIE?

- **Beantworten Sie diese drei Fragen:**

1. Hätten Sie angesichts von Pauls aggressivem Verhalten genauso gehandelt wie Laure, d. h., hätten Sie auf eine Bestrafung oder Sanktion zurückgegriffen? Wenn ja, erklären Sie warum, und wenn nein, was hätten Sie konkret getan?
2. Können Sie angesichts von Mélissas Schweigen Yanns Macht- und Hilflosigkeit nachvollziehen und hätten Sie wie er resigniert? Wenn ja, erklären Sie warum, und wenn nein, was hätten Sie konkret getan?
3. Wie würden Sie Ihre pädagogische Beziehung zu Ihren Schülern und insbesondere zu denen, die im Unterricht Probleme bereiten, beschreiben?

¹⁶ „Wohlwollen zielt also gleichzeitig auf Folgendes ab: die Entfaltung des anderen, sein Wohlbefinden, seinen Fortschritt und seinen Schutz. Es wird in den Handlungen und der Kommunikation beobachtet“

¹⁷ „Der respektvolle Umgang ist eine Bereitschaft zur Offenheit und zum verständnisvollen Zuhören mit dem Ziel, für „das Wohl des anderen“ zu sorgen“

ERKLÄRUNGEN und PÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE

Es gibt Möglichkeiten, die bereits erwähnten sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK) zu entwickeln, die Ihnen helfen können, Beziehungen und Konflikte mit Schülern besser zu bewältigen. Wir werden auch betrachten, wie wir dafür sorgen können, dass die Identität der Schüler im Unterricht gefördert wird, damit sie sich beim Erlernen der Sprache wohlfühlen. Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist ein möglicher Ansatz, um Situationen, insbesondere Konflikte mit Schülern, bestmöglich zu bewältigen. Laut Gueguen (2023) schlägt die GFK „*une communication empathique, consciente et bienveillante*“¹⁸ (S. 37) vor. Sie wurde 1984 von Rosenberg entwickelt, einem Psychologen, der stark von Rogers inspiriert wurde, der ebenfalls Psychologe war und bei dem Rosenberg studiert hat. Rogers war der erste, der sich für die Bedeutung der affektiven Dimension in der Schule einsetzte. Er ist auch der Begründer der verständnisvollen und empathischen Dimension in zwischenmenschlichen Beziehungen und insbesondere in Gesprächstechniken.

Empathisches Zuhören ist daher eines der Hauptmerkmale der GFK (Gaspard & Schmider, 2023). Wenn wir den Austausch zwischen Paul und seiner Lehrerin Laure genauer betrachten, steigt der Ton zwischen den beiden sehr schnell an, denn nach einer Bemerkung seiner Englischlehrerin reagiert Paul aggressiv. Sie nimmt dies persönlich und antwortet sehr autoritär und unterbricht jegliche Kommunikation, indem sie ihn aus der Klasse wirft. Gaspard und Schmider stellen eine Fallstudie vor, in welcher der Sportlehrer Julien nach einer GFK-Schulung bei Konfliktsituationen mit seinen Schülern nicht mehr autoritär mit Sanktionen oder Bestrafungen reagiert. Er nimmt eine empathische Haltung ein, um sich die Bedürfnisse seiner Schüler anzuhören. Gaspard und Schmider (2023) erklären in Bezug auf die positiven Beiträge der GFK zu solchen schwierigen Situationen, dass die GFK „*permet de prendre du recul, de moins prendre les choses contre soi et de désamorcer la situation au lieu de l’amplifier par des réactions habituelles : si l’enseignant ne prend pas pour lui la réaction de l’élève, il évite de la vivre comme une attaque et n’a pas besoin de réagir pour se défendre. Il reste alors disponible pour écouter ce que l’élève vit, confiant dans le fait qu’en restant à l’écoute la situation va s’apaiser. Cette compétence permet de traverser des situations complexes avec un coût humain bien inférieur à celui que peut engendrer une réaction autoritaire ou punitive*“¹⁹ (S. 104).

¹⁸ „eine einfühlsame, bewusste und wohlwollende Kommunikation“

¹⁹ „ermöglicht, Abstand zu gewinnen, die Dinge weniger persönlich zu nehmen und die Situation zu entschärfen, anstatt sie durch die üblichen Reaktionen zu verstärken: Wenn die Lehrkraft die Reaktion des Schülers nicht persönlich nimmt, vermeidet sie, sie als Angriff zu empfinden, und sieht sich nicht genötigt, sich zu verteidigen. Sie ist dann verfügbar, um sich anzuhören, was der Schüler erlebt, und vertraut darauf, dass sich die Situation durch sein Zuhören

Um die Bedeutung des Ausdrucks der eigenen und der Emotionen der Schüler zu verdeutlichen, werden wir die von Kotsou et al. (2022) beschriebenen Schritte aufgreifen, um den Ausdruck der eigenen Emotionen in einer verständnisvollen und empathischen Haltung zu ermöglichen.

Diese vier Schritte, die wir hier beschreiben werden, entsprechen praktisch den vier Phasen des Prozesses, der in der Beziehung gemäß der GFK in Gang gesetzt wird, nämlich:

- Phase 1: Beobachtung (Was ist passiert?/Fakten);
- Phase 2: Ausdruck von Emotionen;
- Phase 3: Identifizierung von Bedürfnissen bei beiden Beziehungspartnern;
- Phase 4: Bitte (Welche Maßnahmen sollen ergriffen werden, um die Situation zu ändern). (Gaspard & Schmider, 2023, S. 42).

➤ Erster Schritt: „*Différencier l’expression d’un jugement et l’expression d’une émotion*“²⁰ (S. 160)

In der Praxis bedeutet dies, dass es wichtiger ist, Fakten zu nennen, die sich auf die erlebte Situation beziehen, als Urteile über andere zu äußern.

Greifen wir ein von Gaspard und Schmider (2023) angeführtes Beispiel für urteilsfreie Kommunikation auf:

Urteile	Beispiel für sachliche Aussagen
<i>Du respektierst mich nicht.</i>	<i>Du bist hereingekommen, ohne anzuklopfen.</i>

Analysieren wir nun Laures Äußerungen gegenüber Paul. Sie greift auf Urteile aus dem Bereich Gut und Böse zurück, um sein Verhalten zu bewerten: „*lästig, egoistisch, Grundschulkind*“. Sie macht ihm Vorwürfe: „*Du hörst nicht auf zu schwatzen, du störst mich und die ganze Klasse, du verhältst dich wie ein Grundschulkind, du warst mir gegenüber unverschämt.*“ Sie greift auch auf das Adverb „immer“ zurück, das die Intensität des Vorwurfs noch verstärkt. Bei ihren Bemerkungen gegenüber Paul hätte Laure auf sachliche Aussagen, auf feststellbare Faktoren in der Haltung des Schülers zurückgreifen können, ohne ein Urteil oder eine Meinung über ihn zu äußern.

beruhigen wird. Diese Kompetenz ermöglicht es, komplexe Situationen mit einem weitaus geringeren menschlichen Opfer zu durchstehen, als es bei autoritären oder strafenden Reaktionen der Fall wäre“

²⁰ „*Zwischen dem Ausdruck eines Urteils und dem Ausdruck einer Emotion unterscheiden*“

Urteile (Was Laure gesagt hat)	Beispiel für sachliche Aussagen (Was sie hätte sagen können)
„Paul, du solltest ein für alle Mal aufhören, immer zu schwatzen, denn du störst nicht nur deinen Mitschüler, der neben dir sitzt, sondern auch die ganze Klasse und das wird langsam lästig.“	Paul, seit Beginn der Stunde hast du mehrmals mit Louis geschwätzt, während ich gesprochen habe oder deine Mitschüler mir geantwortet haben. Ich konnte ihre Antworten deshalb nicht hören. Kannst du bitte damit aufhören?

Auf diese potenzielle Klarstellung von Laure wird Paul wahrscheinlich genauso reagieren, also fahren wir fort und sehen uns den zweiten Schritt im Umgang mit dieser Situation in der Klasse an.

➤ Zweiter Schritt: „*Exprimer son émotion d’une manière adaptée*“²¹ (S. 162)

In einer Konfliktsituation neigt die Lehrkraft dazu, eher über den einen Schüler oder die eine Schülerin als über sich selbst zu sprechen. Laut Kotsou et al. (2022) muss man die Verantwortung für den Ausdruck der eigenen Emotionen übernehmen. Es geht nicht darum, die Verantwortung des Schülers/der Schülerin für die Situation zu leugnen, sondern darum, wieder Herr der Situation zu werden; es hängt nicht alles nur vom Schüler/von der Schülerin ab, sondern auch von der Lehrkraft.

Wiederum nehmen wir ein konkretes Beispiel, um vom Urteilen zum Ausdruck von Emotionen und damit von der anklagenden DU-Botschaft („*TU accusateur*“) zur verantwortungsbewussten ICH-Botschaft („*JE reponsabilisé*“) zu gelangen (S. 163).

DU-Botschaft	ICH-Botschaft
„Du störst wirklich.“	„Ich fühle mich frustriert.“

Auch hier macht Laure einen Vorwurf und drückt nicht wirklich klar aus, was sie fühlt. Diese Haltung hängt zweifellos mit der Vorstellung zusammen, dass eine Lehrkraft ihre Emotionen im Unterricht nicht ausdrücken sollte: Sie muss in der Tat im Bereich der Bildung und damit der Rationalität neutral bleiben, da sie die negative Sicht auf Emotionen, die seit Jahren von der Institution Schule vermittelt wird, verinnerlicht hat.

²¹ „Emotionen auf angemessene Weise ausdrücken“

DU-Botschaft (Was Laure gesagt hat)	ICH-Botschaft (Was Laure hätte sagen können)
„Du bist lästig.“	„Ich bin wütend.“
„Du bist egoistisch, denkst nur an dich und nicht an mich und an die anderen.“	„Ich bin traurig und enttäuscht.“

➤ **Dritter Schritt: „Exprimer ses besoins²²“ (S. 164)**

Hier geht es darum, positiv auszudrücken, was man braucht, damit sich die Beziehung verbessert. So bleiben diese Bedürfnisse nicht implizit in Urteilen und Vorwürfen enthalten und Frustration wird vermieden.

Das vorherige Beispiel wird wiederholt, aber um den Ausdruck des Bedürfnisses ergänzt (S. 164).

DU-Botschaft	„ICH-Botschaft + identifizierte Emotion + ausgedrücktes Bedürfnis“
„Du störst wirklich.“	„Ich bin frustriert, weil ich Ansporn brauche.“

Nehmen wir also das Beispiel von Laures Äußerungen wieder auf und fügen die geäußerten Bedürfnisse hinzu.

DU-Botschaft (Was Laure gesagt hat)	ICH-Botschaft (Was Laure hätte sagen können)
„Du bist lästig.“	„Ich bin wütend, weil ich die volle Aufmerksamkeit aller meiner Schülerinnen und Schüler auf die Englisch-Übungen gerichtet benötige.“
„Du bist egoistisch, denkst nur an dich und nicht an mich und an die anderen.“	„Ich bin traurig und enttäuscht, denn es ist wichtig für mich, Paul, dass du erfolgreich bist und es ist wichtig für mich, in einem Klassenklima zu arbeiten, in dem die Zusammenarbeit zwischen allen meinen Schülerinnen und Schülern funktioniert.“

²² „Bedürfnisse ausdrücken“

➤ **Vierter Schritt: „Écouter les émotions et les besoins des autres²³“ (S. 166-167)**

Dieser emotionale Prozess, der auf die Lehrkraft angewendet wurde, muss auch auf die Schülerin/den Schüler angewendet werden. Die Lehrkraft muss eine Haltung des empathischen Zuhörens einnehmen, um zu verstehen, welche Frustrationen vorliegen und wo der Ursprung der Anschuldigungen liegen, die der Schüler/die Schülerin gegen sie erhebt. Dann kann eine andere Strategie als der Gegenangriff durch die Einnahme einer autoritären Haltung, die systematisch in der Bestrafung/Sanktion endet, in Betracht gezogen werden.

Was Paul gesagt hat	Die automatische Reaktion von Laure	Versuch, sich die von Paul empfundenen Emotionen vorzustellen	Versuch, sich Pauls Bedürfnisse vorzustellen
<i>Aber warum immer ich, warum hacken Sie immer auf mir herum? Louis und Sarah tun das Gleiche, und ihnen sagen Sie nie etwas.</i>	<i>Ich kann dein Verhalten nicht mehr ertragen, das zeigt, dass du dich immer noch wie ein Grundschulkind verhältst. Du bist egoistisch und denkst nur an dich und nicht an die anderen. Du ermüdest mich. Zum Glück sind nicht alle Schüler in dieser Klasse so wie du.</i>	Wut und Ärger. Gefühle, die mit einem Gefühl der Ungerechtigkeit verbunden sind	Bedürfnis, sich wie die anderen behandelt zu fühlen, nicht der Sündenbock von Laure zu sein; Vielleicht das Bedürfnis, nicht als der Schüler mit Schwierigkeiten gegenüber den anderen Schülern gesehen zu werden, die in Englisch erfolgreich sind und denen gegenüber Laure toleranter ist.
<i>Und Englisch ist mir sowieso egal, das nützt mir nichts. Auf jeden Fall ist es viel zu schwer für mich. Ich habe mich mehrmals bemüht und Sie haben es nicht einmal gesehen, und manchmal hebe ich den Finger und weiß die</i>	<i>Du ermüdest mich. Zum Glück sind nicht alle Schüler in dieser Klasse so wie du. Da du mir gegenüber unverschämter warst, möchte ich dich die ganze</i>	Angst, Furcht, Scham, Traurigkeit aufgrund von Ungerechtigkeitsgefühlen und dem Blick der Gleichaltrigen auf ihn (Spott);	Bedürfnis nach affektiv-emotionaler Sicherheit, Wertschätzung, Anerkennung seiner Bemühungen und Fortschritte (es gab welche, aber offenbar wurden sie von

²³ „Auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer hören“

<i>Antwort und Sie nehmen mich nicht einmal dran. Sie fragen mich, wenn ich es nicht weiß und dann machen sich die anderen über mich lustig und sagen, dass ich einen schlechten Akzent habe.</i>	<i>Woche über nicht sehen und deshalb verlässt du die Klasse und gehst sofort zum Sozialpädagogen über.</i>	das Gefühl, nichts zu können; Entmutigung, Schulabbruch (Kontext der Verletzlichkeit in einer Sprachlernsituation)	Laure nicht berücksichtigt)
---	---	---	-----------------------------

SIE SIND DRAN ...

Wie wir im Laufe dieses Abschnitts gesehen haben, gliedert sich die GFK in vier Phasen. Wir haben hier anhand des Fallbeispiels von Paul und Laure die ersten drei Phasen verfolgt: Phase 1 mit der Beobachtung der Fakten (Schritt 1), Phase 2 mit dem Ausdruck der Emotionen (Schritt 2) und Phase 3 mit dem Ausdruck der Bedürfnisse von Laure und Paul (Schritte 3 und 4). Es fehlt die vierte Phase, d. h. die Bitte (die Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, um aus der Krise zwischen Laure und Paul herauszukommen).

- Die Frage lautet: Welche anderen Lösungen als die von Laure (Sanktionen und Strafen) schlagen Sie angesichts dessen, was wir zuvor im Laufe des Moduls gesehen haben, vor, um kurzfristig aus dieser Krise mit Paul herauszukommen und ganz allgemein langfristig, um ihn aus seiner Ernüchterung bezüglich des Englischlernens herauszuholen?

SCHRITT 3.

Aufwertung der Identität der Schülerinnen und Schüler: von sich erzählen, sich durch seine Emotionen und die anderer erleben

ERINNERUNG UND REFLEXION

Erinnern Sie sich bitte an Frage 6 aus dem explorativen Teil unseres Moduls 4. Wir stellten uns die Frage, warum Emotionen beim Lehren und Lernen von Sprachen so wichtig sind. Wir haben dann über die identitätsstiftende Funktion der Sprache gesprochen, auf die wir nun zurückkommen werden. Zunächst werden wir definieren, was Identität und was das Selbstkonzept ist. Dies sind zwei grundlegende Begriffe, die man verstehen muss, bevor man sich mit der Frage befasst. De Andrés & Arnold (2009) definieren Identität wie folgt: „Das Identitätsgefühl bezieht sich auf das Wissen und die Wahrnehmungen, die wir von uns selbst haben. Es geht darum, zu wissen, wer ich bin und was ich werden kann. Identität kann als das Bild beschrieben werden, das wir von uns selbst haben; und Selbstwertgefühl ist die Art und Weise, wie wir uns in Bezug auf dieses Bild fühlen²⁴“ (S. 45). Das Selbstkonzept bezieht sich laut Nocus (2022) „aux aspects descriptifs du soi²⁵“ (S. 48). Jugendliche, die eine neue Sprache (Zweit- oder Fremdsprache) lernen, werden also durch das Selbstkonzept mit ihrer Identität konfrontiert. Diese identitätsstiftende Funktion der Sprache ist also bei allen Jugendlichen vorhanden, die sich gerade in einem Prozess der Identitätsbildung befinden, „qui résulte d’un processus contradictoire d’identifications à l’autre et aux autres (Lachal, 2007)²⁶“ (Sanchis Zozaya, 2023, S. 156). Für fremdsprachige Schüler ist diese Frage der Identität natürlich noch präsenter als für andere Schüler in der weiterführenden Schule. Auch Auger (2008) hat, Vigner (2001) zitierend, Folgendes betont: „La question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens, et l’est donc doublement pour les ENA [élèves nouvellement arrivés] étrangers²⁷“ (S. 220).

Für ein wohlwollendes Lehren und Lernen muss man seinen Schülern Wertschätzung entgegenbringen, und diese Wertschätzung setzt voraus, dass man ihre Identität und Kultur hervorhebt. Damit nähern wir uns interkulturellen Ansätzen, die den Ausdruck von

²⁴ Originalfassung im Text: „Sense of identity refers to the knowledge and perceptions that we have of ourself. It is knowing who I am and what I can become. Identity can be described as the picture that one holds of oneself; and self-esteem is how we feel about that image“.

²⁵ „auf die beschreibenden Aspekte des Selbst“

²⁶ „der aus einem widersprüchlichen Prozess der Identifikation mit dem Anderen und den anderen (Lachal, 2007) resultiert“

²⁷ „Die Frage der Identitätsdarstellung ist für die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule von entscheidender Bedeutung und ist daher für ausländische NAS [neu angekommene Schüler] doppelt so wichtig“

Emotionen wirklich ermöglichen. Wir werden die Frage der Interkulturalität, die in Modul 2 über interkulturelle Kommunikation behandelt wird, nicht vertieft behandeln, aber wir werden sie dennoch unter dem Blickwinkel der Emotionen betrachten.

Wir hatten bereits erwähnt, dass die Wissenschaft über lange Zeit eine falsche Sicht auf Emotionen hatte und dass die Emotionen in den Schulen nicht beachtet wurden. Piccardo (2013) erinnert daran, dass dies auch in der Didaktik der Sprachen und Kulturen (DDLC) lange Zeit so war: *„Si nous considérons la place des émotions dans la recherche en Didactique des langues, nous pouvons remarquer qu’en général elle demeure très modeste”*²⁸ (S. 23). Sie erklärt weiter, dass erst der Durchbruch des Interkulturellen in der DDLC in den 1980er und später 1990er Jahren den Lernenden zu einem von Emotionen und Gefühlen durchdrungenen und u. a. kulturell geprägten Wesen machte: *„Il n’est pas surprenant que l’entrée en jeu de la dimension interculturelle, introduite en DDL à partir des années 1980 et développée pendant les années 1990, ait été saluée comme une grande avancée. Elle se préoccupait de rendre plus « vivant » et « réel » cet être neutre et indéfini qu’était « l’apprenant » en fournissant un cadre et un but authentiques, ou au moins réalistes, pour l’apprentissage ainsi qu’une mise en relation des cultures”*²⁹ (S. 24).

Im Sprachunterricht ist es wichtig, von sich selbst und von anderen erzählen zu können, insbesondere wenn es sich um fremdsprachige Schüler oder um Migranten im weiteren Sinne handelt. Das authentische Erzählen von sich selbst ist eines der zentralen Ziele des interkulturellen Ansatzes. Gout (2017) berichtet von mehreren Experimenten mit erwachsenen Migranten in England, die auf diesem Prinzip des Erzählens von sich selbst beruhen, um sich die Sprache des Aufnahmelandes besser anzueignen. So erwähnt er die von Cooke et al. (2013) umgesetzte Praxis des *„Speaking from within* (Sprechen aus dem Herzen)“, die zeigt, dass: *„... lorsque les discussions portent sur des questions qui visent à la vie personnelle des apprenants alors, au contraire : les apprenants se délient de la peur de l’erreur linguistique, l’expression devient spontanée, ils parlent « from within » avec leur cœur et avec leurs tripes, ils s’investissent plus intensément et personnellement dans le*

²⁸ „Wenn wir den Stellenwert von Emotionen in der sprachdidaktischen Forschung betrachten, können wir feststellen, dass er im Allgemeinen sehr bescheiden bleibt“

²⁹ „Es ist nicht überraschend, dass der Einzug der interkulturellen Dimension, die in die DDL in den 1980er Jahren eingeführt und während der 1990er Jahre weiterentwickelt wurde, als großer Fortschritt begrüßt wurde. Sie war bestrebt, das neutrale und undefinierte Wesen „Lernender“ „lebendiger“ und „realer“ zu machen, indem sie einen authentischen oder zumindest realistischen Rahmen und Zweck für das Lernen sowie die Verknüpfung von Kulturen bereitstellte“

débat et, plus étonnamment, les chercheurs ont remarqué alors qu'ils se mettent à produire un langage plus complexe, plus riche et plus fluide³⁰ (S. 190).

Hier kommen wir wieder auf die Idee zurück, von sich zu erzählen, sich einem anderen mitzuteilen, intime Momente des eigenen Lebens in vollem Vertrauen gegenüber anderen zu enthüllen. Wie Beacco (2018) erklärt: *„Ce souci de faire affleurer le vécu profond des apprenants est, dans cette perspective, considéré comme créant, dans une atmosphère moins scolaire, des conditions pour que l'apprentissage de la langue du nouvel environnement se transforme en désir d'appropriation³¹“* (S. 241).

Damit kommen wir zur Frage des Gruppenzusammenhalts, der eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, dass es in der Klasse zu einer interkulturellen Begegnung durch die Enthüllung des eigenen Ichs und der Emotionen kommen kann. Ohne Gruppenzusammenhalt befindet sich der Lernende in emotionaler Unsicherheit (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021) und kann sich somit nicht für den anderen öffnen. Wie Lipiansky (1999) erklärt: *„Si le groupe n'a aucune cohésion, s'il est déchiré par des conflits, cela crée un climat anxiogène qui conduit les individus à un sentiment de danger et à des réactions défensives (d'attaque ou de fuite) qui paralysent les échanges³²“* (S. 285). Lipiansky (1999) beschreibt die Auswirkungen dieses fehlenden Gruppenzusammenhalts so: *„Si le groupe n'a aucune cohésion, s'il est déchiré par des conflits, cela crée un climat anxiogène qui conduit les individus à un sentiment de danger et à des réactions défensives (d'attaque ou de fuite) qui paralysent les échanges³³“* (S. 285).

Die affektiv-emotionale Absicherung für interkulturelle Ansätze wie auch für das Erlernen einer Sprache scheint also einmal mehr unerlässlich zu sein.

³⁰ „... wenn es in den Diskussionen um Fragen geht, die das persönliche Leben der Lernenden betreffen, die Lernenden die Angst vor sprachlichen Fehlern ablegen, sich spontan ausdrücken, aus dem Herzen und aus dem Bauch „from within“ sprechen, sich intensiver und persönlicher in die Diskussion einbringen und, was die Forscher überraschenderweise feststellen konnten, eine komplexere, reichhaltigere und flüssigere Sprache hervorbringen“

³¹ „Dieses Bemühen, die tiefen Erfahrungen der Lernenden an die Oberfläche zu bringen, wird in dieser Perspektive so verstanden, dass es in einer weniger schulischen Atmosphäre die Voraussetzungen dafür schafft, dass sich das Erlernen der Sprache der neuen Umgebung in den Wunsch nach Aneignung verwandelt“

³² „Der Gruppenzusammenhalt schafft einen sicheren Rahmen und ein Gefühl von Gemeinschaft und Solidarität. Er kann daher eine günstige Grundlage für zwischenmenschliche Beziehungen sein und somit den Kontakt zwischen Teilnehmern aus verschiedenen Kulturen erleichtern“

³³ „Wenn die Gruppe keinen Zusammenhalt hat und durch Konflikte zerrissen wird, entsteht ein angstbesetztes Klima, das die Einzelnen zu einem Gefühl der Gefahr und zu defensiven Reaktionen (Angriff oder Flucht) führt, die den Austausch lähmen“

BEMERKUNG

Bisher haben wir nicht viel über den Fall von Mélissa und ihrem Lehrer Yann gesprochen. Dazu kommen wir jetzt. Wir haben uns bereits über das monatelange Schweigen dieser fremdsprachigen Schülerin gewundert, welches ihren Lehrer völlig hilflos macht. Sie scheint jedoch auf Yann zugehen zu wollen, sie gibt ihm Zeichnungen, auf denen sie etwas von sich selbst enthüllt (sehr oft ist eine Familie, ein Haus darauf zu sehen). Wenn es um den informellen Austausch in der Klasse mit ihren Mitschülern geht, spricht sie mit ihnen in einer gemeinsamen Sprache, häufig in ihrer Erstsprache. Sie ist also gegenüber anderen nicht völlig verschlossen. Hat Yann also interkulturelle Ansätze innerhalb der Einrichtung umgesetzt, um die Kultur, das Sprachrepertoire seiner Schüler aufzuwerten? Gibt er ihnen die Möglichkeit, über sich selbst, ihre Familie, ihre Gefühle in der Schule und im Gastland zu sprechen?

WAS MEINEN SIE?

- **Beantworten Sie diese drei Frage:**

1. Was tun Sie konkret, um die Identität Ihrer Schüler, ihre Kulturen und ihr Sprachrepertoire hervorzuheben?
2. Setzen Sie in Ihren Sprachkursen interkulturelle Ansätze um? Ja/Nein, erläutern Sie Ihre Antworten.
3. Was tun Sie, um in Ihrer Klasse die Zusammenarbeit/Begegnung zwischen Ihren Schülern anzuregen, insbesondere im Fall von jenen aus unterschiedlichen Kulturen?

Damit die Schüler ihre Identität und ihre Gefühle ausdrücken und auf andere in der Zielsprache zugehen können, schlagen wir Ihnen zwei Aktivitäten vor. Aktivität Nr. 1 richtet sich an Anfänger (A1/A2), Aktivität Nr. 2 an Fortgeschrittene (A2/B1). Diese beiden Aktivitäten sind dem englischsprachigen Buch von De Andrés und Arnold (2009) entnommen, sie befinden sich auf S. 48-50 bzw. S. 54-55.

VORSCHLAG FÜR ZWEI AKTIVITÄTEN

Machen Sie sich mit diesen beiden Aktivitäten vertraut.

AKTIVITÄT Nr. 1: „SCHÜLERBINGO“ (ENGLISCHER ORIGINALTITEL: WE BINGO)

- **Ziele:** Sprechen und Schreiben. Verwendung von Fragen. Dies ist ein effektiver Eisbrecher, der den Schülern helfen kann, mehr über die Talente der anderen zu erfahren; sie üben das Stellen und Beantworten von Fragen und den Gebrauch verschiedener verbaler Zeitformen in einem *Enjoyment*-Klima. Diese Aktivität wird für die ersten Wochen des Schuljahres empfohlen.
- **Niveau:** Anfänger (A1/A2)
- **Dauer:** Runde Nr. 1 (5 bis 10 Min.); Runde Nr. 2 (20 bis 30 Min.).
- **Vorbereitung:** Fotokopien des Fragebogens für alle Schüler anfertigen.

Ablauf in der Klasse:

- **Runde Nr. 1**
 1. Bitten Sie Ihre Schüler, den folgenden Fragebogen auszufüllen, oder bereiten Sie einen Fragebogen vor, der auf das Alter und das Niveau der Schüler abgestimmt ist. Geben Sie den Schülern, die große Schwierigkeiten haben, eine spezielle Hilfe mit dem Wortschatz, den sie benötigen. Es kann sehr hilfreich sein, spezifische Faktoren Ihrer Schüler zu kennen, um eine persönlichere Beziehung zu ihnen aufbauen zu können. Der Fragebogen kann zur Vorbereitung weiterer Aktivitäten aufbewahrt werden.

Fragebogen zum Austeilen an die Schülerinnen und Schüler

Nachname und Vorname:
1. In meiner Freizeit mache/gehe ich gerne.....
2. Interessante Dinge, die ich gemacht habe
3. Dinge, die ich kann.....
4. Etwas Besonderes, das ich habe.....
5. Dinge, die ich wirklich liebe.....
6. Etwas, das ich im letzten Jahr gemacht habe

1. Sammeln Sie die ausgefüllten Fragebögen ein und lassen Sie zu jeder Frage ein oder zwei Schüler sagen, was sie geantwortet haben (zum Beispiel: „In meiner Freizeit gehe ich mit meinen Freunden aus ...“). Fragen Sie bei bestimmten Fragen, wie viele andere Schüler das Gleiche tun. Bewahren Sie diese Fragebögen anschließend auf und nutzen Sie die Informationen, um für Ihre Schüler individuelle Bingokarten zu erstellen. Versuchen Sie, von jeder Schülerin/von jedem Schüler etwas aufzunehmen; wenn Sie aber mehr als 24 Schüler haben, wählen Sie Kategorien aus, die mehrere Schüler gemeinsam haben können. Sie können Elemente auswählen, die es ihnen ermöglichen, verschiedene Tempora oder/und den Wortschatz, den sie gelernt haben, zu üben.

- **Runde Nr. 2**

2. Bevor Sie die Aktivität durchführen, können Sie die Fragen üben, die Ihre Schüler benötigen werden. Ändern Sie gegebenenfalls mit der Bingokarte in der Hand einige der Fragen für die Schüler und geben Sie ihnen auch einige Minuten Zeit, um über die anderen Fragen selbst nachzudenken; kontrollieren Sie dann die ganze Klasse, bis Sie sicher sind, dass sie wissen, wie alle Fragen zu formulieren sind. Für Schüler, die Schwierigkeiten haben, können Sie einige Musterfragen an die Tafel schreiben, die sie während des Spiels verwenden können.

Für die untenstehende Bingokarte sind hier einige Beispielfragen:

- Magst du Schokolade?
 - Singst du gerne?
 - Kannst du reiten?
 - Sprichst du zwei Fremdsprachen?
 - Bist du gut im Umgang mit Computern?
 - Hast du ein Fahrrad?
 - Bist du gut organisiert?
 - Hast du schon einmal in einem Theaterstück mitgespielt?
 - Hast du einmal einen Preis gewonnen?
 - Bist du nachts schon einmal am Strand entlanggelaufen?
 - Warst du schon einmal in einem anderen Land?
3. Weisen Sie die Schüler an, in den nächsten Minuten mit so vielen Mitschülern wie möglich zu sprechen, um für jede Kategorie ‚jemanden zu finden‘. Dabei

schreiben sie den Namen der Person in die entsprechende Kategorie. Bevor Sie beginnen, sagen Sie ihnen, dass der oder die erste, die das Blatt komplett ausfüllt hat, BINGO! ruft. Wenn jemand fertig ist, sagen Sie ihm bzw. ihr, dass er/sie sich vor die Klasse stellen soll. Lassen Sie den anderen aber noch ein paar Minuten Zeit, bis weitere Schüler fertig sind. Bitten Sie sie, ebenfalls nach vorne zu kommen. Sagen Sie dann „*Ende des Spiels*“ und fordern Sie den Rest der Klasse auf, sich zu setzen.

4. Der nächste Schritt besteht darin, den vor der Klasse stehenden Schülern Fragen zu stellen, z. B.:
 - Lehrer/in: *Wer mag Schokolade?*
 - Schüler/in 1 (nach den Informationen, die er/sie auf seinem/ihrer Blatt hat): *Silvia mag Schokolade.* (Wie Sie sich vorstellen können, werden sich nun alle Blicke auf Silvia richten).
 - Lehrer/in zu den anderen vor der Klasse stehenden „Gewinnern“: *Wer mag noch Schokolade?* Andere Namen werden laut genannt, und auf diese Weise machen andere Schüler ihre Mitschüler auf sich aufmerksam.
 - Fahren Sie mit zwei oder drei weiteren Kategorien fort, und lassen Sie dann den Rest der Klasse den vorne stehenden Mitschülern die verbleibenden Wer-Fragen stellen.

Bingo-Karte für die Schüler

..... kann gut kochen.	 liest viel.	 spielt Fußball.	 hat ein Fahrrad.
..... hat eine Party organi- siert.	 kann reiten.	 ist gut im Umgang mit Computern.	 mag Schokolade.
..... hat einen Preis gewon- nen.	 hat in der Öffentlich- keit gesprochen.	 singt gerne.	 leistet Freiwilligen- arbeit.
..... spricht zwei Fremdspra- chen.	 hat in einem Theater- stück mitgespielt.	 hat Austern gegessen.	 war schon einmal in einem anderen Land.
.....			

geht gern schwimmen.	hat einen Baum gepflanzt.	mag Musik.	spielt ein Instrument.
..... ist nachts am Strand entlanggelaufen.	 war segeln.	 ist gut organisiert.	 war in einem Zoo.

AKTIVITÄT Nr. 2: „ÜBER MICH REDEN“ (ORIGINALTITEL AUF ENGLISCH: *TALKING ABOUT ME*)

- **Ziele:** Sprechen. Wir stärken unser Identitätsgefühl, wenn wir uns an positive Dinge über uns erinnern, und noch mehr, wenn wir anderen davon erzählen. Dies kann im Rahmen eines Spiels sehr gut durchgeführt werden.
- **Niveau:** A2/B1
- **Dauer:** 30 bis 40 Min.
- **Vorbereitung:** Bringen Sie eine Kopie des Spielbretts (unten) und einen Würfel für jede Gruppe mit.

Ablauf in der Klasse:

1. Teilen Sie die Schüler nach dem Zufallsprinzip in 3er- oder 4er-Gruppen ein: Bitten Sie sie, sich in ihrer Gruppe im Kreis zu setzen. Geben Sie jeder Gruppe einen Würfel und eine Fotokopie des Spielbretts. Geben Sie ihnen dann einige Minuten Zeit, um die Themen, über die sie vielleicht sprechen müssen, zu lesen und Ideen zu entwickeln. Dabei können sie Wörterbücher benutzen oder Sie fragen, wie man etwas sagt, bei dem sie sich nicht sicher sind.
2. Jedes Gruppenmitglied würfelt und die Person mit der höchsten Zahl beginnt das Spiel. In jeder Runde rückt jeder Mitspieler die vom Würfel angegebene Anzahl an Feldern vor und spricht dann 30 bis 60 Sekunden lang über das Thema, das auf dem Feld angegeben ist, auf dem sie/er gelandet ist. Wer zuerst das Feld ZIEL erreicht, gewinnt, aber in diesem Spiel sind alle Gewinner, da alle von der aufgebauten positiven Stimmung profitieren.

Spielbrett

START →	Eine Person, die mir geholfen hat	Etwas, das ich gerne lernen würde	Etwas, das ich gut kann	Wie ich mich heute fühle ↓
Etwas, das ich an meiner Muttersprache mag ↓	Eine Person, die ich bewundere	Etwas, was mich glücklich macht	Ein Ziel, das ich habe	Ein schönes Erlebnis, das ich diese Woche hatte ←
Ein Wert, der für mich wichtig ist →	Ein Freund/eine Freundin	Etwas, das ich in Englisch/Französisch/Deutsch mag	Etwas, für das ich dankbar bin	Ein Gegenstand bei mir Zuhause, der für mich besonders ist ↓
Ein Wort, das ich in meiner Muttersprache mag ↓	Eine angenehme Erinnerung	Etwas, das ich diese Woche gelernt habe	Mein Lieblingslied	Ein Ort, der für mich besonders ist ←
Jemand aus meiner Familie →	Etwas, das ich gerne nächstes Jahr machen würde	Ein Moment, der mich überrascht hat	Ein schönes Geschenk, das ich erhalten habe	ZIEL

Eine kürzere Version des Spiels kann mit einer Münze gespielt werden. Bei Kopf rücken die Schüler um ein Feld vor, bei Zahl um zwei Felder.

Verlängerung: Wenn alle Gruppen fertig sind und immer noch im Kreis sitzen, erzählt jeder der ganzen Klasse etwas, das er/sie während des Spiels über die Mitschüler erfahren hat. Damit alle erwähnt werden, können Sie festlegen, dass die Schüler etwas über die Schülerin oder den Schüler zu ihrer/seiner Linken erzählen. Es ist gut, wenn Sie selbst als Lehrkraft sich am Spiel beteiligen.

SIE SIND DRAN ...

Wenn Sie die Möglichkeit haben, testen Sie eine dieser Aktivitäten oder beide in Ihrer Klasse und geben Sie uns Feedback darüber, wie es verlaufen ist (Beiträge und Schwierigkeiten in Bezug auf die Begegnung mit den anderen und sich selbst und in Bezug auf den Ausdruck eigener und fremder Emotionen). Idealerweise und wenn Sie können, wäre es gut, die Aktivität zu filmen und das Video auf die Lernplattform hochzuladen.

SCHRITT 4.

Motivation der Lernenden: Positive Emotionen im Unterricht fördern und das Kompetenzgefühl der Lernenden hervorheben

ERINNERUNG UND REFLEXION

Wie wir in den Fragen 5, 6 und 7 des Grundlagenmoduls gesehen haben, hängt die Motivation von den Emotionen und dem Affekt der Schüler ab.

Petiot und Visioli (2022) zeigen unter Zitierung von Orlova et al. (2015) den Zusammenhang zwischen Emotionen und dem, was sie als „*l’impulsion décisive à la motivation*“³⁴ (S. 67) bezeichnen. So führen Aktivitäten oder Situationen im Unterricht, die mit Gefühlszuständen mit negativer Valenz und hohem Aktivierungsniveau verbunden sind (siehe Abbildung rechts³⁵), zu negativen Emotionen (z. B. Scham), die den Schüler demotivieren und mit Misserfolg gleichgesetzt werden, während Aktivitäten oder Situationen, die mit Freude verbunden sind, positive Emotionen (z. B. Stolz) hervorrufen und mit Erfolg in Verbindung gebracht werden. Allard-Latour und Kermarrec (2022) erklären es so: „*En ce sens, les émotions peuvent être explicatives de la motivation ou, plus précisément, de l’intérêt pour une discipline scolaire, ou pour une situation d’apprentissage particulière*“³⁶ (S. 34). Positive Emotionen fördern somit das Lernen und das Engagement für die Aufgabe.

Positive Emotionen wurden von der Positiven Psychologie, die laut Petiot und Visioli (2022) „*constitue une branche de la psychologie axée sur ce qui génère la résilience, le bonheur ou l’optimisme*“³⁷ (S. 79), erst wirklich beachtet. Tatsächlich hat sich die traditionelle Psychologie jahrelang ausschließlich auf negative Emotionen konzentriert. Der wichtigste Begründer der Positiven Psychologie, der sich mit positiven Emotionen in der Schule und positiven Emotionen, die günstige Lernbedingungen fördern, befasst, ist Csikszentmihalyi (1990), der das Konzept des *Flow*³⁸ geprägt hat. Ein Merkmal dieses *Flow*-Zustands ist die intrinsische Motivation. Es ist daher wichtig zu untersuchen, welche Bedingungen das Auftreten positiver Emotionen begünstigen und was die Entstehung von intrinsischer

³⁴ „entscheidenden Impuls für die Motivation“

³⁵ Ein affektiver Kreis: Im Original „An affective circumplex“. (Feldman Barrett, 2017, S. 74)

³⁶ „In diesem Sinne können Emotionen die Motivation oder, genauer gesagt, das Interesse an einem Schulfach oder an einer bestimmten Lernsituation erklären“

³⁷ „einen Zweig der Psychologie darstellt, der sich auf das konzentriert, was Resilienz, Glück oder Optimismus erzeugt“

³⁸ Das Konzept des *Flow* könnte mit den Begriffen mit *flux* oder *autotélie* ins Französische übersetzt werden, aber wie bei *Enjoyment* möchte der Autor es nicht übersetzen, da es unübersetzbar ist und die beiden vorgeschlagenen französischen Begriffe die Bedeutung des Wortes *Flow* nicht wiedergeben.

Motivation fördert. Stefaniak (2021) hebt integrative Motivationsansätze hervor, die sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000; 2008) stützen, und die vor allem darauf abzielen, die Bedingungen für Motivation beim Lernenden selbst zu suchen (Deci & Flaste, 2018). Stefaniak (2021) sagt: „*Pour atteindre ce niveau d'autodétermination, les situations d'apprentissage doivent satisfaire les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation*³⁹“ (S. 52). Kompetenz bezieht sich also auf das Gefühl, sich effizient zu fühlen, die Zugehörigkeit auf das Bedürfnis, einer Gruppe anzugehören, und die Autonomie auf den Wunsch, Aufgaben selbstständig zu erledigen. Um diese Selbstbestimmung zu fördern, müssen die Unterrichtskontexte jedoch auch die Entstehung einer intrinsischen Motivation bei den Lernenden ermöglichen, die einer extrinsischen Motivation entgegensteht (Deci & Ryan, 1985). Petiot und Visioli (2022) geben in Anlehnung an Deci und Ryan (1991) folgende Definition von intrinsischer Motivation: „*Elle se définit comme la réalisation d'une activité par le seul effet du plaisir ou de la satisfaction qu'elle génère. En somme, les émotions positives qu'une personne ressent pour une activité augmentent sa motivation à s'y atteler et contribuent à faciliter la réussite de cette activité. (Orlova et al., 2015)*⁴⁰“ (S. 67).

Intrinsische Motivation ermöglicht, sich für gründlicheres und langfristigeres Lernen einzusetzen (Stefaniak, 2021). Laut Deci und Flaste (2018) steht intrinsische Motivation in Zusammenhang mit „*une expérience plus riche, à une meilleure compréhension conceptuelle, à une plus grande créativité, et à une meilleure résolution de problème par rapport aux contrôles externes*⁴¹“ (S. 66). Externe Kontrollen beziehen sich auf die mit Belohnungen verbundenen Motivationsstrategien, summative Evaluationen, die viel oberflächlichere extrinsische Motivationen hervorrufen und keine nachhaltigen Anstrengungen ermöglichen.

In den Schüleraussagen (sowohl von Seiten der fremdsprachigen als auch von Seiten der anderen Schüler) ist der Bewertungsdruck während des Unterrichts in der weiterführenden Schule auf allen Ebenen präsent. Auf der Seite der Lernenden ist die Anzahl der summativen Bewertungssituationen pro Quartal in der Schulzeit beträchtlich und drängt die Schüler permanent dazu, die richtige Antwort zu geben und erfolgreich zu sein. Diese Noten sind dann für die Schüler schwer nachvollziehbar und erscheinen ihnen meist ungerecht und

³⁹ „Um dieses Maß an Selbstbestimmung zu erreichen, müssen die Lernsituationen die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit befriedigen“

⁴⁰ „Sie ist definiert als die Durchführung einer Aktivität allein aufgrund des Vergnügens oder der Befriedigung, die sie erzeugt. Kurz gesagt: Die positiven Emotionen, die eine Person bei einer Aktivität empfindet, erhöhen die Motivation, diese anzugehen, und tragen zum leichteren Gelingen dieser Aktivität bei. (Orlova et al., 2015)“

⁴¹ „reicherer Erfahrung, besserem konzeptionellem Verständnis, größerer Kreativität und besserer Problemlösung im Vergleich zu externen Kontrollen“

willkürlich (Marquer & Pilard, 2017). In einer Pisa-Untersuchung, die 2017 von der OECD durchgeführt wurde und von Merle (2018) zitiert wird, zeigen die Studien, dass etwa „64 % des filles et 47 % des garçons dans les pays de l’OECD⁴² disent se sentir très angoissés même s’ils sont bien préparés pour un contrôle ⁴³“ (S. 30). Da die Bewertungen im Schulsystem meist summativ sind und in Noten ausgedrückt werden, wirken sie sich nachhaltig auf die Motivation der Schüler aus, insbesondere im Sprachunterricht, da diese Motivation damit extrinsisch wird. Diese gemeinhin als *carrots and sticks* bezeichnete Unterrichtspraxis wird von Dörnyei (2020) als völlig kontraproduktiv für das Sprachenlernen beschrieben. Dazu erklärt sie: „Tatsächlich können Noten die Aufmerksamkeit von der Aufgabe ablenken, was deutlich wird, wenn Lernende mehr kreative Energie darauf verwenden, wie sie ihre Benotungen ohne zusätzlichen Lernaufwand maximieren können, als darauf, den Stoff zu beherrschen⁴⁴“ (S. 54).

Dieser Bewertungsdruck führt unweigerlich zu Unwohlsein und einem sinkenden Selbstwertgefühl, wenn es den Schülern nicht gelingt, sich sprachlich zu äußern. Nun ist aber das Lernen aus Fehlern grundlegend für den Fortschritt, wie Auger und Le Pichon Vorstman (2021) erklären: „Pour entrer dans une nouvelle langue, la priorité est d’être en confiance, d’oser, de se sentir en sécurité linguistique, de ne pas avoir peur du ridicule en perdant la face ou en la faisant perdre à l’enseignant parce qu’on se trompe, on hésite, on prononce mal, on ne connaît pas le mot. Tant d’enfants rapportent combien ils sont mal à l’aise avec l’idée de faire des fautes ... ; tant d’enseignants expliquent leur lassitude devant l’éternel recommencement concernant une règle de grammaire, un fait de langue, un faux ami, à réexpliquer⁴⁵“ (S. 64).

In der summativen Bewertungspraxis, insbesondere in Frankreich, hat der Fehler unweigerlich einen negativen Status und wird nicht als etwas betrachtet, das zum Lernen dazugehört. So wird er durch die von den Lehrkräften vergebenen Noten immer wieder bestraft. Doch trotz zahlreicher Forschungsarbeiten in Europa und weltweit, die „montrent les effets contre-productifs de la notation chiffrée des compétences sur les apprentissages

⁴² The Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁴³ „64 % der Mädchen und 47 % der Jungen in den OECD⁴³-Ländern angeben, dass sie sich sehr ängstlich fühlen, auch wenn sie gut auf eine Prüfung vorbereitet sind“

⁴⁴ In fact, grades can actually divert attention away from the task, which becomes evident when learners spend more creative energy figuring out how to maximise their rewards without any additional learning effort than how to master the material. [Originalfassung auf Englisch]

⁴⁵ „Beim Einstieg in eine neue Sprache ist es vorrangig, sich zu trauen, etwas zu wagen, sich sprachlich sicher zu fühlen und keine Angst davor zu haben, sich lächerlich zu machen, indem man das Gesicht verliert oder die Lehrkraft es verliert, weil man sich irrt, zögert, etwas falsch ausspricht oder das Wort nicht kennt. Viele Kinder berichten, wie unangenehm es ihnen ist, Fehler zu machen ...; und viele Lehrer berichten, dass sie die ewige Wiederholung einer Grammatikregel, einer Spracheigenheit, eines falschen Freundes, der erneut erklärt werden muss, überdrüssig sind“

*et sur le bien-être éducatif des élèves*⁴⁶ (Merle, 2018, S. 308), befürwortet die Institution Schule weiterhin solche Praktiken. Deci und Flaste (2018) erklären außerdem, dass „*la stratégie motivationnelle qui repose sur du contrôle altère la performance des activités qui requièrent de la ressource, de la concentration, de l’intuition ou de la créativité*“⁴⁷ (S. 66).

Es ist daher wichtig, im Sprachunterricht alles zu tun, um *Enjoyment* auszulösen.

Dewaele und MacIntyre (2014) entwickelten daraufhin das Konzept des *Enjoyment* in Bezug auf *Flow*. *Enjoyment* beschreibt also einen Zustand intensiver und tiefer Freude, der jedoch eine Anstrengung auf kognitiver Ebene erfordert; der Schüler muss in Aktion sein (also intrinsisch motiviert durch die zu erfüllende Aufgabe, wie wir zuvor gesehen haben). Ein Schüler, der ein hohes Maß an *Enjoyment* erreicht, gelangt in einen flüchtigen Zustand des *Flow*.

BEMERKUNG

Kehren wir wieder zu unseren Fallstudien zurück. Paul langweilt sich im Unterricht, das merkt man, weil er im Unterricht nicht sehr aufmerksam ist. Gleiches gilt für Mélissa. Beide weigern sich, am Unterricht teilzunehmen. Wir kennen die Gründe für Mélissas Schweigsamkeit nicht, aber wir wissen, warum Paul sich im Englischunterricht nicht wohlfühlt. Er fasst es in Worten, indem er Laure vorwirft, dass sie ihn nicht drannimmt, wenn er sich meldet. Man sieht auch, dass er sich in Englisch nicht kompetent fühlt. Sein Selbstwertgefühl ist sehr niedrig, er fühlt sich als „Versager“ und hat Angst, von den anderen Mitschülern ausgelacht zu werden. Aus all diesen Gründen empfinden diese beiden kein *Enjoyment* im Unterricht, sie wirken gelangweilt. Ihre Motivation ist daher auf einem Tiefpunkt angelangt.

ERKLÄRUNGEN und PÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE

Um die Schüler beim Lernen in der Zielsprache zu würdigen, zu ermutigen und zu unterstützen, ist es wichtig, ihre Fortschritte und ihre Interlanguage zu berücksichtigen. Interlanguage wird von Vogel (1995) folgendermaßen definiert: „*Mit Lernersprache [Interlanguage] bezeichnen wir das Sprachgebilde, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet, ohne dabei jedoch völlig*

⁴⁶ „die kontraproduktiven Auswirkungen der numerischen Benotung von Leistungen auf das Lernen und das pädagogische Wohlbefinden der Schüler aufzeigen“

⁴⁷ „eine Motivationsstrategie, die auf Kontrolle beruht, die Leistung von Tätigkeiten beeinträchtigt, die Ressourcen, Konzentration, Intuition oder Kreativität erfordern“

mit der jeweiligen Zielsprache identisch zu sein⁴⁸“ (S. 19). Die Interlanguage des Lernenden besteht also aus der Erstsprache, den früher erworbenen Sprachen und der Zielsprache. Sie hängt von individuellen, sozialen und didaktischen Variablen ab (je nachdem, welche Methode von der Lehrkraft verwendet wird). Neuere Forschungen sprechen eher von Translanguaging, das sich ebenfalls auf einen Prozess der Hybridisierung von Sprachen bezieht, der jedoch nicht vorübergehend ist. Wir werden Ihnen ein Beispiel zeigen, das Ihnen verdeutlichen soll, dass je nach der Haltung, die der Sprachlehrer einnimmt, die Interlanguage des Lernenden berücksichtigt oder überhaupt nicht berücksichtigt wird. Beispiel für die Entwicklung der Interlanguage eines Französisch-Anfängers (Niveau A1.1) unter zwei Gesichtspunkten:

- eine normative Sichtweise, die keinen Raum für Fehler lässt und die Interlanguage des Schülers nicht berücksichtigt, deren Ziel es daher ist, die NEGATIVE ABSENZ zu bestrafen (erste Spalte von links der Tabelle).
- eine Sichtweise der Erwerbslinguistik, die Fehler als Teil des Sprachlernprozesses betrachtet, dessen Ziel es ist, das POSITIV BESTEHENDE aufzuwerten.

Die gleiche Übung wurde dem Lernenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten in seiner Interlanguage gegeben. Die Aufgabe lautete: *Konjugiere das Verb in Klammern im Indikativ Präsens.*

⁴⁸ „Mit Lernersprache [Interlanguage] bezeichnen wir das Sprachgebilde, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet, ohne dabei jedoch völlig mit der jeweiligen Zielsprache identisch zu sein“

Beispielhafte Tabelle zur Interlanguage eines Lernenden

	NORMATIVE SICHT DES ZU BESTRAFENDEN FEHLERS NEGATIVE ABSENZ	VISION DER ERWERBSLINGUISTIK = ZU BERÜCKSICHTIGENDER FEHLER POSITIV BESTEHENDES
Stadium 1: « Les enfants prendre le bus »	Fehler: keine Kongruenz, daher kein Punkt	Verwendung der unkonjugierten Verbform
Stadium 2: « Les enfants prendres le bus »	Fehler: falsche Kongruenz	Verwendung einer konjugierten Verbform, Kongruenz mit dem Subjekt im Plural, Erweiterung der Pluralendung des Nomens „s“ auf das Verb
Stadium 3: Les enfants prendrent le bus	Fehler: Verbstamm falsch verwendet	Verwendung einer flektierten Verbform, Kongruenz mit dem Subjekt im Plural durch die Verbendung „nt“

In der normativen Sichtweise, die von der Lehrkraft eingenommen wird, werden die Fortschritte des Lernenden, obwohl sie durchaus vorhanden sind, überhaupt nicht berücksichtigt. Wenn die Lehrkraft beschließt, die Leistungen des Schülers zu bewerten, erhält dieser keine Punkte. Man kann sich also vorstellen, wie deprimierend und entmutigend das für ihn sein kann, obwohl er sich doch bemüht hat. So scheint es Paul mit Laure zu ergehen: Er hat sich bemüht, aber sie hat seine Bemühungen nicht beachtet. Paul hat nun ein mangelndes Selbstwertgefühl und ist folglich der Ansicht, dass er schlecht in Englisch ist, dass er nicht kompetent ist und dass er sich nicht mehr anstrengen wird, um sich zu schützen.

Bei der Lehrkraft, die die Haltung der rechten Spalte einnimmt, werden die Fortschritte des Schülers berücksichtigt, sei es in der Benotung oder/und in der Beurteilung. Somit fühlt sich der Schüler immer kompetenter und möchte sich weiterhin anstrengen und motiviert sein, um noch größere Fortschritte beim Erlernen der Sprache zu machen.

WAS MEINEN SIE?

- **Beantworten Sie diese vier Fragen:**

1. Was tun Sie konkret in Ihren Klassen, um Ihre Schüler in ihrem sprachlichen Fortschritt zu würdigen, zu ermutigen?
2. Welche Arten von Bewertungen führen Sie in Ihren Klassen durch? Honorieren Sie immer das positiv Bestehende in der Interlanguage Ihrer Schüler?
3. Wie gehen Sie mit Schülern um, die sich langweilen und die Ihnen dies manchmal sogar sagen?
4. Glauben Sie, dass in Ihren Klassen Ihre Schüler in Ihrem Sprachunterricht *Enjoyment* und sogar *Flow* empfinden? Versuchen Sie dies herauszufinden, und wenn ja, wie?

Damit die Schüler ihre Sprachkenntnisse aufwerten können, schlagen wir Ihnen eine Aktivität vor, die wieder aus dem Buch von De Andrés & Arnold (2009) S. 166-167 entnommen ist.

VORGESCHLAGENE AKTIVITÄT

Machen Sie sich mit dieser Aktivität vertraut.

AKTIVITÄT: „DIE MAGISCHE MINUTE“ (ORIGINALTITEL AUF ENGLISCH: *THE MAGIC MINUTE*)

- **Ziele:** Entwicklung der Kompetenz in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen (Monolog: zusammenhängendes Sprechen vor einer Gruppe). Diese Aktivität ermöglicht, sich auf sichere Weise auf die Selbstoffenbarung einzulassen. Sie zielt darauf ab, bei allen Schülern der Klasse das Gefühl zu erzeugen, kompetent zu sein, was zu einem optimalen Klassenklima für das Sprachenlernen führt. Die Botschaft ist, dass wir alle etwas haben, auf das wir stolz sein können, für das wir dankbar sein können. Diese Aktivität sollte durchgeführt werden, nachdem die Klasse eine gewisse Zeit zusammen verbracht hat.
- **Niveau:** A2/B1
- **Dauer:** Runde Nr. 1 (5-10 Min. und 20-25 Min., wenn Sie die Variante verwenden): Runde Nr. 2; hängt von der Klassengröße ab, eine oder zwei Minuten pro Schüler oder etwa 10 Min. in der Variante.
- **Vorbereitung:** Für Runde Nr. 2 einen Gegenstand, der für Sie einen positiven Moment darstellt.

Ablauf in der Klasse:

- **Runde Nr. 1**

Sagen Sie Ihren Schülern, dass sie für die nächste Stunde einen Gegenstand mitbringen sollen, der für sie einen positiven Moment darstellt, etwas, auf das sie stolz und für das sie dankbar sind. Nennen Sie einige Beispiele: Fotos, Briefe, Gegenstände im Allgemeinen. Wichtig ist hier, dass der Gegenstand der Ausgangspunkt ist, um eine einminütige Rede darüber vorzubereiten, was der Gegenstand darstellt. Der Moment muss nichts Großes sein; jemand könnte z. B. stolz darauf sein, dass er einem Freund geholfen hat, eine schwierige Prüfung zu bestehen, und wenn das Prüfungsblatt selbst nicht verfügbar ist, könnte er ein Blatt mitbringen, auf dem er die Note aufgeschrieben hat, die der Freund für die Prüfung erhalten hat.

Es kann für sie leichter sein, ihre Minute vorzubereiten, wenn Sie ihnen die folgenden Fragen zum Nachdenken geben:

- Was ist der Gegenstand?
- Wer hat ihn euch gegeben oder wie habt ihr ihn erhalten?
- Warum ist er für euch wichtig?

- **Runde Nr. 2**

Fordern Sie Ihre Schüler auf, einen Kreis zu bilden. Auch Sie sollten sich an dieser Aktivität beteiligen, indem Sie zuerst sprechen, denn so erleichtern Sie es den Schülern, sich zu öffnen.

Sprechen Sie, während Sie Ihren Gegenstand in der Hand halten, eine Minute lang über den Gegenstand. Sie können jemanden bitten, sich freiwillig als Zeitnehmer zu melden. Wenn die Minute um ist, macht der Schüler oder die Schülerin neben Ihnen weiter; und so weiter, bis alle Gelegenheit zum Sprechen hatten. Sagen Sie ihnen unbedingt, dass sie nicht klatschen, kommentieren oder unterbrechen sollen, wenn eine andere Person etwas vorträgt, auch nicht nach der Rede. Sagen Sie ihnen, dass die Regel lautet, still zu sein und zuzuhören, bis sie an der Reihe sind. Auf diese Weise schaffen Sie eine sichere Umgebung, die auf einfühlsamem Zuhören und gegenseitigem Respekt beruht. Es ist eine Aktivität, die viel Interesse und Nähe zwischen den Gruppenmitgliedern erzeugt.

- **Mögliche Variante**

Wenn Sie große Klassen haben oder wenn Sie die Aktivität zu Beginn des Kurses planen, d. h. die Schüler sich noch nicht gut kennen, können Sie für Runde Nr. 1, wenn Sie die Reden für die *Magische Minute* erklären, Folgendes tun: Teilen Sie die Schüler in Fünfergruppen ein und geben Sie ihnen zwei Minuten Zeit, um still über ein Thema nachzudenken, das für sie passend wäre (z. B. etwas, das sie in Zukunft wirklich gerne tun würden, Werte, die ihnen wichtig sind, etwas Schönes, an das sie sich aus ihrer Kindheit erinnern ...) oder bitten Sie sie einfach, zwei Dinge über sich selbst zu sagen. Danach geht es reihum und sie erzählen, was sie über das Thema oder sich selbst sagen möchten. Wenn sie fertig sind, legen Sie fest, wer für Lektion 2 am nächsten Tag einen Vortrag hält. Sagen Sie Ihren Schülern, dass sie ihre Rede vor derselben Gruppe halten werden, mit der sie gearbeitet haben. Schüler, die sehr ungern vor der ganzen Klasse sprechen, finden es leichter, auf diese Weise zu sprechen.

SIE SIND DRAN ...

Wenn Sie die Möglichkeit haben, testen Sie diese Aktivität in Ihrer Klasse und geben Sie uns Feedback darüber, wie es verlaufen ist (Beiträge und Schwierigkeiten in Bezug auf die Begegnung mit den anderen und sich selbst und in Bezug auf den Ausdruck eigener und fremder Emotionen). Idealerweise und wenn Sie können, wäre es gut, die Aktivität zu filmen und das Video auf die Lernplattform hochzuladen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allard-Latour, E., & Kermarrec, G. (2022). L'intérêt en situation au service des émotions positives des élèves. *Administration & Education*, 176 (4), 33-39.
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.L. Chiss (Eds.), *Immigration, Ecole et Didactique du français* (pp. 187-229). Didier.
- Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Document de travail. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- De Andrés, V., & Arnold, J. (2009). *Seeds of confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helbling Languages.
- Deci, L.C., & Flaste, R. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*. Interéditions.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci E. L & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci E. L & Ryan, R. M. (1991). A motivational Approach to Self : Integration in Personality. In R. A Dienstbier (Eds.), *Perspectives on Motivation*, Nebraska Symposium on Motivation, 1990, vol.38, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 237-288.
- Deci E. L & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

- Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., Botes, E., & Dat, M.-A. (2024). The effect of teaching method on levels of enjoyment, boredom and anxiety of young French learners of English. *The Canadian Modern Language Review*.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. London Routledge.
- Favre, D. (2013). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain* Pan Books.
- Gaspard, V., & Schmider, C. (2023). L'écoute empathique. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C, Schmider (Eds.), *Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la communication non violente* (pp. 69-112). Éditions Canopé.
- Gaspard, V., & Schmider, C. (2023). L'intention de la CNV. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C, Schmider (Eds.), *Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la communication non violente* (pp. 39-68). Éditions Canopé.
- Gentaz, E. (2022). *Les neurosciences à l'école : leur véritable apport*. Odile Jacob.
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. In M. Gruyer (Eds.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche* (pp.187-194). Conseil de l'Europe.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nantes.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2023). L'empathie, un cercle vertueux. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C,

- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.
- Lipiansky, E. M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. In J. Demorgon. & E.M. Lipiansky (Eds.), *Guide de l'interculturel en formation*(pp. 282-289). Retz.
- Loton, M.P. (2020). *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nantes.
- Marquer, S., & Pilard. P. (2017). *Évaluer au collège*. Réseau Canopé.
- Marsollier, C. (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Merle. P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues*. Presses universitaires de Rennes.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Piccardo, E. (2013). Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In I. Puozzo Capron & E. Piccardo (Eds.), *L'émotion et l'apprentissage des langues*. *Revue Lidil*, 48, 17-36.
- Sanchis Zozaya. J.S. (2023). Le deuil chez les Mineurs non accompagnés : un autre regard sur la souffrance de ces jeunes en quête de lien et de contenant. In S. Gaultier, A. Yahyaoui, A. & P. Benghozi (Eds.), *Mineurs non accompagnés repères pour une clinique psychosociale transculturelle* (pp. 155-177). Editions in press.
- Sander, D. (2015). *Le monde des émotions*. Belin.
- Stefaniak, N. (2021). Processus cognitifs et sociaux impliqués dans les apprentissages. In P, Gobin, V, Baltazart, A, Simoes-Perlant, & N, Stefaniak (Eds.), *Emotions et apprentissage* (pp. 50-75). Dunod.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Presses Universitaires du Mirail.