

Didaktische Methoden zur Gestaltung einer angstfreien Unterrichtsatmosphäre beim Sprachenlernen



**Didaktische Methoden zur Gestaltung einer angstfreien
Unterrichtsatmosphäre beim Sprachenlernen**

Impressum

Herausgeberin: Daniela Unger-Ullmann

Autorin: Lisa Marie Hammer

Layout: Maria Rohringer

Lektorat: Maria Rohringer, Eva Townley

Copyright

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung von *treffpunkt sprachen* reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© *treffpunkt sprachen*, Karl-Franzens-Universität Graz

Stand: Dezember 2019

© Coverbild: pixabay

treffpunkt sprachen
ZENTRUM FÜR SPRACHE,
PLURILINGUALISMUS UND FACHDIDAKTIK



Inhalt

Einleitung.....	7
Rahmenbedingungen: Teilnehmendenanzahl und -heterogenität.....	9
Schaffung von Sicherheit.....	11
a. Vorerhebung und transparente Leistungsbeurteilung.....	11
b. Sicherheit durch Lernstrategien.....	12
Aufbau von Vertrauen.....	15
Festlegen von Verhaltensrichtlinien.....	17
Umgang mit Fehlern und Zeitdruck beim Sprechen.....	17
Konstruktives Feedback.....	19
Wahl der Sozialform.....	20
Atmosphäre.....	20
a. Gruppenklima bestärken.....	20
b. Thematisierung der Angst.....	21
Literatur.....	23
Übersichtstabellen.....	25

Einleitung

Die Angst, vor anderen in einer Fremdsprache zu sprechen, ist vielen aus der Schulzeit oder Auslandsaufenthalten bekannt. Nur wenige bedenken jedoch, dass diese Angst auch Sprachenlernende an einer Hochschule betreffen kann, obwohl diese die Fremdsprache selbst gewählt und sich freiwillig dazu entschieden haben, sie zu erlernen. Viele Studierende besuchen universitäre Sprachkurse und verspüren starke innerliche Nervosität oder sogar Angst, wenn sie in der Fremdsprache kommunizieren sollen. Dies wirkt sich einerseits psychisch auf die Sprachenlernenden aus, andererseits aber auch körperlich (vgl. Hammer 2019, S. 238ff.). In Sprechsituationen kommt es deshalb oft zu Zittern, Schwitzen, schnellem Atmen und erhöhtem Puls sowie zu weiteren physischen Symptomen. Betroffene stehen demnach in kommunikativen Situationen unter Stress. Wirkt sich diese Angst auf den Lernprozess aus und steht das Lernen mit Bedrohung in Verbindung, wird in der Neurobiologie und -didaktik vom Phänomen *downshifting* gesprochen (vgl. Arnold 2002, S. 143). Dies äußert sich in psychophysiologischen Reaktionen, gekoppelt mit Hilflosigkeit sowie Erschöpfung und führt zu einer Einengung der Wahrnehmung. In diesem Angstzustand sind körperliche Reaktionen, wie erhöhter Pulsschlag, schnelle Atmung sowie muskuläre Angespanntheit, feststellbar. Gleichzeitig werden höhere kognitive Funktionen beeinträchtigt, wodurch der Lernprozess negativ beeinflusst bzw. sogar verhindert werden kann. Auch die Fähigkeit, Vernetzungen und Beziehungen innerhalb des Lerninhalts wahrzunehmen, wird dadurch eingeschränkt. Als Folge ist die Umsetzung der eigenen Kreativität nicht mehr möglich (vgl. ebd.).

Durch die Diskussion dieses Themas soll Sprachlehrenden nahegelegt werden, der Angst im Fremdsprachenunterricht entgegenzuwirken und eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre zu schaffen. Manche Lehrpersonen können es als negative Kritik an ihrem Unterrichtsstil auffassen, wenn Sprachenlernende Angst haben, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Der eigene Unterricht ist allerdings keinesfalls immer die Begründung dafür. Es gibt unzählige Faktoren, die dazu beitragen können, dass Sprachenlernende Hemmungen oder Blockaden haben. Vor allem bei Erwachsenen basiert dies oft auf der eigenen Lernbiographie, d. h. auf den bereits in der Kindheit und Jugend gemachten Lernerfahrungen.

Dieser Leitfaden für Lehrende richtet sich an all jene, die dazu bereit sind, sich mit dem Thema Angst im Unterricht auseinanderzusetzen bzw. auf der Suche nach didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten sind. Er soll als Werkzeug verstanden werden, um Sprachlehrende zur Selbstreflexion anzuregen und sie für das Thema Angst im Sprachunterricht zu sensibilisieren. Weiters werden praktische Anregungen präsentiert, wie Sprachenlernende dabei unterstützt werden können, ihre kommunikativen Hemmungen abzulegen.

Der Leitfaden wurde anhand aussagekräftiger Literatur, einer Erhebung der Bedürfnisse von Sprachenlernenden mittels Fragebogen und einer Befragung von Lehrenden am *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik erstellt, um so praxisnah wie möglich zu sein. Er soll keinesfalls Vorschriften machen oder belehren, sondern vielmehr Vorschläge, Umsetzungsideen und Tipps aufzeigen, wie der eigene Sprachunterricht angstfrei gestaltet werden kann.

Da viele Sprachlehrende darauf bedacht sind, eine angenehme Unterrichts Atmosphäre zu schaffen und dementsprechend schon in manche Bereiche didaktische Konzepte implementiert haben, wurde der

Leitfaden in kategorische Teilbereiche untergliedert, die wiederum eigene Umsetzungsideen liefern. Somit wird ein Überblick geschaffen und Lehrende können nach Belieben unterschiedlichste Tools heranziehen.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studierendenbefragung sowie der Feedbackbögen der Lehrenden von *treffpunkt sprachen* weisen darauf hin, dass primär acht Kategorien von Relevanz sind, um Lernenden eine angenehme, angstfreie Kursatmosphäre zu ermöglichen (vgl. Hammer 2019, S. 249). Die festgelegten Kategorien sind in der folgenden Tabelle angeführt.

1. Rahmenbedingungen: Teilnehmendenanzahl und -heterogenität
2. Schaffung von Sicherheit
a. Vorerhebung und transparente Leistungsbeurteilung
b. Sicherheit durch Lernstrategien
3. Aufbau von Vertrauen
4. Festlegen von Verhaltensrichtlinien
5. Umgang mit Fehlern und Zeitdruck beim Sprechen
6. Konstruktives Feedback
7. Wahl der Sozialform
8. Atmosphäre
a. Gruppenklima bestärken
b. Thematisierung der Angst

Tabelle 1: Acht Kategorien für eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre (Ebd.)

Die Reihenfolge der Kategorien ist bewusst gewählt, da zuerst die Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um danach zum Unterricht übergehen zu können. Diese acht Teilbereiche werden im Folgenden genau erläutert und mit konkreten Beispielen versehen, welche die Umsetzung im Unterrichtsgeschehen erleichtern. Am Ende des Leitfadens befinden sich Übersichtstabellen mit den wichtigsten Umsetzungskriterien pro Kategorie, damit LeserInnen rasch auf die für sie relevanten Aspekte zugreifen können.

Nur mithilfe der Unterstützung der Leitung und der Lehrenden von *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik war es überhaupt möglich, dieses Projekt und den daraus resultierenden Leitfaden für Lehrende zu erstellen. Ich bedanke mich herzlich für die Unterstützung, anregenden Diskussionen und Vorschläge, insbesondere bei Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Unger-Ullmann und MMag. Dr. Christan Hofer sowie bei all jenen Lehrenden, die am Workshop *Angst beim Sprachenlernen* teilgenommen haben und durch die Beantwortung der Feedbackbögen die Verwirklichung des Projekts ermöglicht haben. Außerdem bedanke ich mich bei allen KursleiterInnen, die es mir gestattet haben, in ihren Kursen Sprachenlernende zu befragen, sodass auch deren Bedürfnisse erhoben werden konnten.

Rahmenbedingungen: Teilnehmendenanzahl und -heterogenität

Die befragten Studierenden geben an, dass die Anzahl der Teilnehmenden einen begünstigenden Angstfaktor für sie darstellt (vgl. Hammer 2019, S. 244). Die Gruppenkonstellationen können Sprachlehrende kaum beeinflussen, jedoch prägt ihr Umgang damit die Kursatmosphäre. Lehrende von *treffpunkt sprachen* verweisen diesbezüglich stets auf das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen (siehe dazu auch Kapitel *Wahl der Sozialform*): Mündliche Beiträge sollten so oft wie möglich in Gruppen- oder PartnerInnenarbeiten und nicht vor dem ganzen Kurs geleistet werden. Die befragten KursteilnehmerInnen gehen damit d'accord und wünschen sich vorrangig die eben genannten Sozialformen, da sie sich dabei am wohlsten fühlen. Den Ergebnissen der Befragung zufolge fällt es Sprachenlernenden so leichter, frei zu sprechen und ihre Hemmungen, Fehler zu machen, abzulegen (vgl. ebd., S. 246f.). Auch wenn die Räumlichkeiten oft beengend sind, kann es sinnvoll sein, den vorhandenen Platz so gut wie möglich zu nutzen. So sollten selbst bei vielen TeilnehmerInnen Aktivitäten angeboten werden, die Bewegung oder das Verlassen des Sitzplatzes ermöglichen. Dies kann einerseits die Konzentration fördern, andererseits kann dadurch Abwechslung geschaffen werden (vgl. ebd.).

Außerdem sind universitäre Gruppen meist durch starke Heterogenität gekennzeichnet, die Barbara Schrammerl-Leber (vgl. 2018, S. 53) mit der zunehmenden globalen Mobilität begründet. Inwiefern Lehrende dieses Charakteristikum zur Bereicherung des Unterrichts nutzen können, sollen folgende Beispiele illustrieren.

Betrifft die Heterogenität das Lernniveau, ist Lernende mit einem höheren Sprachniveau als AssistentInnen einzusetzen eine mögliche Strategie. Dadurch können sich Lehrende entlastet fühlen und gleichzeitig können Lernende mit einem höheren Sprachniveau gefordert werden. Heterogenität kann sich aber nicht nur auf das Sprachniveau, sondern auch auf die Herkunft der KursteilnehmerInnen beziehen. Lehrende von *treffpunkt sprachen* geben an, dass es auch sinnvoll ist, unterschiedliche kulturelle Hintergründe für Diskussionen zu nutzen oder zu erörtern, inwiefern sich die Herkunftsländer, z. B. bezüglich Grußformeln, Ritualen usw., unterscheiden.

Angela Seidl (vgl. 2015) gibt weitere Impulse, wie die Heterogenität einer Gruppe im Sprachunterricht genutzt werden kann. Dazu zählt sie anschließendes, motivationsförderndes, reflektierendes und strukturiertes Sprachenlernen bezogen auf die Kompetenzbereiche Hören und Lesen (vgl. ebd., 142ff.). Um ein Anschlusslernen, d. h. ein Anknüpfen an bereits angeeignetes Wissen, zu garantieren, sollten vor allem einführende Aktivitäten genutzt werden: Brainstorming, Bild-, Video- oder Textimpulse, Mind-Maps sowie kurze Diskussionen. Damit ein motivationsförderndes Sprachenlernen gewährleistet werden kann, ist es wichtig, Lernerfolge sichtbar zu machen und diese auch im Unterricht zu thematisieren. Des Weiteren ist es sinnvoll, Themen zu behandeln, die für die KursteilnehmerInnen von Relevanz sind, d. h. eine persönliche Bedeutung für sie beinhalten. Anregendes und gleichzeitig gut strukturiertes Arbeitsmaterial, ein gutes Gruppenklima, ein vielfältiges Angebot und das Aufzeigen von Verknüpfungen und Querverbindungen runden den motivationsfördernden Unterricht ab. Nicht wegzudenken ist hierbei auch das reflektierende Lernen. Dies kann mittels individueller Lerntagebücher oder Sprachenportfolios

gefördert werden. Auf reflektierendes Lernen wird in weiterer Folge (Kapitel *Sicherheit durch Lernstrategien* und Kapitel *Thematisierung der Angst*) noch genauer eingegangen. Für ein strukturiertes Sprachenlernen ist es notwendig, dass Transparenz bezüglich der Ziele, Inhalte und Methode herrscht. Hierzu können Rituale dienlich sein, wie z. B. zu jedem Stundenbeginn zu wiederholen oder am Ende jeder Einheit Reflexionsrunden durchzuführen. Zum strukturierten Sprachenlernen zählen außerdem klar vereinbarte Regeln, Aufgabenstellungen und Konsequenzen bei Nichteinhalten von Abmachungen.

Arbeitet man mit einem fremdsprachlichen Hörtext, bietet es sich an, diesen in Gruppen erarbeiten zu lassen (vgl. ebd., S. 144f.). Dazu werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt, erhalten ein Raster mit W-Fragen (Wer? Was? Wo? Warum? Wann?) und bekommen die Aufgabenstellung, sich während des Zuhörens auf eine oder mehrere Fragen zu konzentrieren. Die Lehrperson kann dabei aufgrund des Sprachniveaus differenzieren, indem sie Lernenden mit einem höheren Sprachniveau mehrere bzw. komplexere Fragestellungen zuteilt. Nachdem sich die Lernenden Notizen gemacht haben, werden die Ergebnisse in der Gruppe gesammelt. Im Anschluss ist es möglich, die Gruppenarbeiten entweder im Plenum zu besprechen oder eine Form der Selbstkontrolle anzubieten, wie etwa mithilfe von Tafelbildern, Plakaten oder Arbeitsblättern. Widmet man sich im Unterricht einem Lesetext, schlägt Seidl (vgl. ebd., S. 145f.) vor, dass Gruppen gebildet werden, wodurch die Lernenden die Möglichkeit haben, den Text auf die ihnen gewohnte Art zu lesen. Manche lesen lieber leise oder murmeln vor sich hin, andere lesen laut, einige bevorzugen es, stehend oder gehend zu lesen. Die Lehrperson gibt den Auftrag, Phrasen zu unterstreichen und weist darauf hin, dass diese im Nachhinein in der zugeteilten Gruppe diskutiert werden. Durch die Gruppenzuweisung können die Teilnehmenden Wörter oder Phrasen gemeinsam erschließen. Die Lehrperson schreibt währenddessen weitere unbekannte Vokabeln auf Kärtchen. Danach verteilen sich alle im Raum und fragen einander nach der Bedeutung von noch nicht erschlossenen Wörtern oder Phrasen. Im Anschluss besprechen alle TeilnehmerInnen im Plenum den Inhalt des Textes. Um mit einer derartigen Form des selbstständigen Erarbeitens eines Lesetextes noch sinnvoll in den Folgestunden weiterzuarbeiten, bieten sich folgende Aufgabenstellungen an:

- Gestalten eines Plakats und anschließende Präsentation,
- Führen eines schriftlichen oder mündlichen Interviews,
- Erklären der Grammatik mithilfe eines Plakats oder eines Arbeitsblatts,
- Durchführen von Rollenspielen.

Diese Übungen sind natürlich unterschiedlich anspruchsvoll und können passend zur Thematik ausgewählt werden. Durch die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade ist es möglich, sowohl aufgrund des Sprachniveaus zu differenzieren als auch verschiedene Lerntypen anzusprechen (vgl. ebd.).

Christian Hofer (vgl. 2011, S. 122) weist darauf hin, dass sich auch das Arbeiten mit Bildern gut für heterogene Gruppen eignet. Als Input für diverse Arbeitsaufträge ist ein Bild mit zwei Figuren meist schon ausreichend. Lehrende können z. B. eine schriftliche oder mündliche Personenbeschreibung in Auftrag

geben. Es ist ebenfalls möglich, mit Bildern Grammatikthemen zu vertiefen oder zu erarbeiten, den Wortschatz zu erweitern oder ausgehend vom Bild kreative Schreibaufgaben zu stellen.

Schaffung von Sicherheit

a. Vorerhebung und transparente Leistungsbeurteilung

Sicherheit kann bei Lernenden mithilfe einer transparenten Leistungsbeurteilung und vorhersehbaren Leistungssituationen geschaffen werden (vgl. Helmke 2009, S. 227). Lehrende von *treffpunkt sprachen* geben an, dass dies vor der ersten Unterrichtsstunde geschieht, indem die Teilnehmenden bereits vorab über die Inhalte und das angestrebte Sprachniveau sowie die Prüfungsmodalitäten aufgeklärt werden. Außerdem besteht für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die Lehrenden vor Kursbeginn persönlich kennenzulernen. Werden vor Kursstart die Interessen der TeilnehmerInnen erhoben, so kann einerseits deren Motivation erhöht werden, andererseits gelingt der Beziehungsaufbau rascher, da dadurch die Wünsche der Lernenden respektiert werden und sich diese ernst genommen fühlen.

Mit der Thematik der Vorerhebung hat sich Christoph Waldhaus (vgl. 2015) beschäftigt. Im Rahmen einer Untersuchung am *treffpunkt sprachen* testete er, inwieweit das Online-Evaluationsprogramm *VorEval*, ein Eingangsfragebogen für den Fremdsprachunterricht, dazu eingesetzt werden kann. Waldhaus (vgl. ebd., S. 210f.) betont, dass die Vorerhebung bei Sprachenlernenden vorrangig den Selbstreflexionsprozess anregen soll. Sprachlehrende nutzen die Vorerhebung wiederum als ein didaktisch-methodisches Hilfsmittel, da sie dadurch bereits vorab Informationen über die KursteilnehmerInnen erhalten und deren Sprachniveaus erfahren können. Außerdem bekommen Sprachenlernende die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten, wodurch wiederum die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden gestärkt wird.

Hofer (vgl. 2018, S. 24) nennt Brainstorming als eine weitere Option, um die Interessen der Teilnehmenden konkret einzubeziehen. Die Lernenden können in der ersten Einheit dazu aufgerufen werden, sich so viele Begriffe zur Fremdsprache einfallen zu lassen wie möglich. Dabei ist es sinnvoll, die Sprachenlernenden zuerst einzeln arbeiten zu lassen, um im Anschluss in PartnerInnenarbeit drei Begriffe herauszusuchen und auf Kärtchen zu notieren, die für beide die größte Relevanz haben. Danach sollen die Paare im Plenum argumentieren, warum sie sich für diese Begriffe entschieden haben. Dies fördert sowohl die Zusammenarbeit als auch die Kompromissbereitschaft. Nachdem allen anderen Teilnehmenden die Begriffskärtchen vorgestellt wurden, wird von der gesamten Gruppe entschieden, mit welchen Thematiken sie sich zukünftig näher beschäftigen möchten. Danach ist die vortragende Lehrperson an der Reihe: Sie wählt jene Themen aus, die am häufigsten genannt wurden und lässt die TeilnehmerInnen in Kleingruppen dazu arbeiten. Diese haben die Möglichkeit, sich mit jeder der genannten Thematiken zu beschäftigen, wodurch noch mehr Ideen entstehen sollen als bei der Gruppenarbeit mit vorgegebenen Begriffen. Abschließend halten die Kleingruppen mithilfe von Plakaten ihre Ergebnisse fest (vgl. ebd.).

Eine weitere Möglichkeit zur Vermittlung von Sicherheit ist, die Kursanforderungen und Prüfungsmodalitäten transparent zu halten (vgl. Helmke 2009, S. 277). Eva Seidl und Birgit Simschitz (vgl. 2015) haben zu diesem Zweck einen *Prüfungsleitfaden* für *treffpunkt sprachen* erstellt. Die Autorinnen

entwickelten im Zuge des Projekts „Lernenden-, kompetenz- und handlungsorientiertes Beurteilen und Bewerten in der universitären Sprachenlehre“ einen Leitfaden, der Lehrende unterstützen soll, Prüfungen kompetenzorientiert und so lernendenfreundlich wie möglich abzuhalten. Wichtige Schritte, die noch vor der Prüfungsabhaltung durchgeführt werden müssen, werden darin thematisiert, von der Prüfungsvorbereitung und -erstellung über die Durchführung und Korrektur bis hin zum Prüfungsabschluss (vgl. ebd., S. 66).

Laut Andreas Helmke (vgl. 2009, S. 277) kann im Unterrichtsgeschehen zusätzlich Sicherheit geschaffen werden, indem die Prüfungsmodalitäten von Anfang an bekannt gegeben werden und Lern- und Prüfungsziele klar definiert sind. Ein von Lehrenden genannter Vorschlag ist, jede Stunde die Lernziele der aktuellen Einheit vorab auf der Tafel oder einem Flipchart aufzuschreiben, damit die Teilnehmenden stets wissen, worum es geht und was das aktuelle Ziel ist.

Aus der Erhebung geht hervor, dass Sicherheit für Sprachenlernende daran geknüpft ist, Überraschungen zu vermeiden, seien es spontane Prüfungen oder spontane Aufforderungen zu mündlichen Beiträgen (vgl. Hammer 2019, S. 241). Teilnehmende wollen auf Situationen vorbereitet werden, in denen sie etwas mündlich leisten müssen, bzw. benötigen sie dafür Vorbereitungszeit. Dazu ist es sinnvoll, stets klare Angaben zu machen, wie viel Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung steht. Die Befragten geben an, dass sie so den Lehrenden besser folgen und die Erwartungen besser erfüllen konnten (vgl. ebd.).

b. Sicherheit durch Lernstrategien

Lehrpersonen sollten stets Lerntechniken bei der Hand haben, um die individuellen Lernstrategien der Teilnehmenden zu stärken bzw. zu erweitern. Unter Lerntechniken sind Handlungspläne zu verstehen, die „einzeln gelernt und geübt und als Elemente einer persönlich ausgewählten Lernstrategie verwendet werden können“ (Decke-Cornill/Küster 2014, S. 16). Hierbei unterscheidet Ute Rampillon (vgl. 1996, zit. n. Decke-Cornill/Küster 2014, S. 16) zwischen verschiedenen Verfahren, die den Lernprozess entweder vorbereiten, steuern, kontrollieren oder die Kommunikation unterstützen. Vorbereitende Verfahren für den Lernprozess reichen von Wörterbucharbeit und der Nutzung von Grammatikübersichten bis hin zu Erschließungstechniken, wie kombiniertem Lese- und Hörverstehen, segmentiertem Hören und überfliegendem Lesen. Auch die Arbeitsplatzgestaltung, wie beispielsweise das Führen von Vokabel- und Grammatikheften und die Lernzeitbestimmung, zählt dazu. Unter steuernde Verfahren des Lernprozesses fallen Lernregeln für Grammatik und Vokabeln, Visualisierungstechniken, wie das Anfertigen von Notizen. Kontrollierende Verfahren des Lernprozesses beinhalten das Führen einer Fehlerstatistik, Kontrolllesen oder Aufnahmekontrollen. Verfahren, die kommunikative Situationen unterstützen, sind Umschreibungsstrategien, Präsentations- und Diskussionstechniken sowie Methoden zum effektiven Nachfragen. Als Lehrperson ist es möglich, jede dieser Lerntechniken im Unterricht zu unterstützen bzw. Sprachenlernende immer wieder darauf hinzuweisen, dass es diese gibt und wie sie umgesetzt werden können.

Lehrende von *treffpunkt sprachen* weisen darauf hin, dass für die Vermittlung von Lerntechniken die Kommunikation mit den Lernenden insbesondere auf der Metaebene notwendig ist. Das bedeutet, dass angewandte Methoden und Lernstrategien reflektiert werden müssen. Dies fördert einerseits die Eigenständigkeit der Sprachenlernenden, andererseits wird damit die Selbstreflexion angeregt. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse der Befragung der Sprachenlernenden, dass konkrete Tipps und Hilfestellungen benötigt werden, um mit der Angst, vor den Mitstudierenden zu sprechen, umgehen zu können (vgl. Hammer 2019, S. 244ff.). Dazu bietet sich die Förderung autonomen Sprachenlernens an. Durch die Integration der Fremdsprache in den Alltag (z. B. zu Hause Filme ansehen, Radio hören, Zeitung lesen) gewöhnen sich die Lernenden an den Umgang mit der Sprache, lernen die Aussprache und in erster Linie das Sprachverständnis. Ein Vorteil autonomer Sprachlernprozesse ist, dass die Lernenden eine gewisse Kontrolle über den eigenen Lernprozess gewinnen und dadurch die Möglichkeit haben, ihn als selbstbestimmt wahrzunehmen. Dies fördert wiederum die Motivation. Festgehalten werden kann demnach, dass autonomes Sprachenlernen ein ausschlaggebender, leistungssteigernder Faktor zur Förderung der Lernmotivation ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2014, S. 209).

Anja Burkert (vgl. 2014, S. 133) schlägt zur Förderung autonomer Sprachlernprozesse im universitären Kontext *learner diaries* (in Anlehnung an Dam's (1995) *end-of-class evaluations*) vor. Dabei ist das Format selbst wählbar. Um dadurch nicht nur den Reflexionsprozess der Lernenden anzuregen, sondern auch als Lehrende Feedback zu bekommen, können sich Lehrpersonen nach jeder Unterrichtseinheit zwei Tagebucheinträge zusenden lassen, in denen zuvor festgelegte Fragen beantwortet werden. Anja Burkert bietet dazu folgende Vorschläge an, wie diese Fragen z. B. im Englischunterricht lauten könnten: „*What did we do in the last class?*“; „*How did we do it?*“; „*Why did we do it?*“ (Ebd., Hervorh. im Orig.). Außerdem werden die Lernenden dazu angehalten, gute sowie schlechte Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen zu notieren und zu verschriftlichen, welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge sie für den Unterricht haben. Um das eigene Lernen in den Mittelpunkt zu stellen, kann man folgende Fragen, beispielhaft aus dem Englischunterricht, ergänzend aufnehmen: „*What did I learn in the last class?*“; „*Goals I would like to set myself for the next class, the next few weeks etc.*“; „*Areas in which I would need more practice, information etc.*“ (ebd., Hervorh. im Orig.).

Autonomes Sprachenlernen muss nicht gezwungenermaßen alleine und zu Hause stattfinden, es kann auch direkt im Unterricht und in Gruppenarbeiten angewandt werden. Im Sinne dieser Auffassung kann eine Sprachlernwerkstatt zur Vorbereitung auf Endklausuren dienen (vgl. Hofer 2011, S. 120). Der konstruktivistischen Didaktik folgend wird der/die Sprachlehrende hierbei zum/r ModeratorIn, d. h. zum/r LernbegleiterIn, und die Sprachenlernenden nehmen eine aktive Rolle ein. Beim Durchführen einer Sprachlernwerkstatt bekommen die Kursteilnehmenden zwei Stunden Zeit, eine Art Stationenbetrieb durchzuführen. Die einzige Vorgabe dabei ist, alle kompetenzorientierten Lernstationen bis Seminarende abzuarbeiten und dabei ein Lernprotokoll auszufüllen. Dieses Lernprotokoll ist nach Beendigung der Sprachlernwerkstatt der Lehrperson abzugeben. Die Reihenfolge, der Ort und ob in Gruppen-, PartnerInnen- oder Einzelarbeit gearbeitet wird, bleibt den Lernenden überlassen. Sinn dieser autonomen Sprachlernform ist, dass die Teilnehmenden von anderen profitieren und gleichzeitig selbstständig arbeiten

können. Die Rolle der Lehrperson ist eine eher passive, da sie zwar Lernprozesse steuert, sich aber im Hintergrund hält und als LernberaterIn fungiert (vgl. ebd., S. 121). Eine weitere Möglichkeit, autonomes Sprachenlernen zu fördern und in Präsenzphasen einzusetzen, ist der s.g. *Lernpfad*:

Dabei haben die Lernenden bis zu einem zu vereinbarenden Zeitpunkt bestimmte Aufgaben zu erfüllen, sei es alleine oder in Kleingruppen. Lernpfade können als Online-Szenarien abgewickelt werden oder in einem mediengestützten Rahmen, wobei Neue Medien als bereichernde Lernressource verwendet werden. (Ebd.)

Als konkretes Beispiel nennt Hofer (vgl. ebd., S. 121f.) die simulierte Organisation eines Praktikums im Land der Fremdsprache. Dabei haben die Teilnehmenden bis Kursende Zeit, den *Lernpfad* abzuschließen. Hierzu werden vorgefertigte Lebensläufe bearbeitet, ein Bewerbungsschreiben für das Zielland analysiert und einzelne Textelemente besprochen, eine Linkrecherche betrieben (z. B. welche möglichen Praktika es im Zielland geben würde), E-Mails formuliert, der Grundwortschatz zum Thema erarbeitet und schließlich ein eigener Lebenslauf verfasst.

Durch das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten stärkt autonomes Sprachenlernen demnach nicht nur die Gruppenatmosphäre, sondern auch individuell jede/n Teilnehmende/n. Lehrende von *treffpunkt sprachen* nennen weiters folgende Ansätze, das autonome Sprachenlernen zu fördern: Um Lernenden außerhalb des Lehrveranstaltungsrahmens Tipps zum Erlernen der Fremdsprache zu geben, bieten sich Sprachlernlinks sowie der Hinweis auf mögliche Aktivitäten außerhalb des Lehrveranstaltungsrahmens an, wie z. B. eine spanische Nacht oder einen französischen Markt zu besuchen sowie einen Abend in einem italienischen Restaurant zu verbringen. Auch der Vorschlag, dass die Teilnehmenden gemeinsam lernen, scheint sinnvoll. Des Weiteren kann eine WhatsApp- oder SMS-Gruppe innerhalb der Lerngruppe erstellt werden, in der nur in der Fremdsprache kommuniziert wird. Ob der/die Lehrende auch in dieser Gruppe sein sollte, bleibt den Teilnehmenden überlassen. Das Hauptziel bei solchen Gruppen soll die Verständigung und das aktive Nutzen der Sprache sein und nicht absolute grammatikalische und orthographische Korrektheit. Grundvoraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander gut verstehen. Deshalb sollte am Anfang genügend Zeit in das Kennenlernen investiert werden (siehe dazu auch Kapitel *Gruppenklima bestärken*).

Wissen Lernende nun durch Reflexionsprozesse und autonomes Sprachenlernen, welche Lernstrategien sie nutzen können und was ihnen konkret beim Lernen hilft, sind sie oft auch bereit, einen anderen Blick aufs Lernen zu richten und etwas Neues auszuprobieren. Marjorie Rosenberg (vgl. 2011, S. 157) fasst Tipps für verschiedene Lerntypen zusammen, welche Stärken ansprechen und Schwächen kompensieren. Folgende Auflistung soll Lehrenden veranschaulichen, wovon verschiedene Lerntypen profitieren können, um die passenden Aktivitäten für sie zu gestalten:

- Visuelle Lerntypen profitieren von der Anwendung von Farbstiften und Textmarkern sowie vom Anfertigen von Notizen über das benötigte Lernmaterial, von der Verwendung von Trennblättern zum Organisieren ihrer Materialien sowie von der Verwendung graphischer Darstellungen.
- Auditive Lerntypen profitieren von lautem Vorsprechen beim Lernen, vom Üben für Prüfungen mit imaginären oder realen Personen, Hörübungen und von der Mitarbeit im Unterricht.

- Kinästhetisch-emotionale Lerntypen profitieren von einer persönlichen Verbindung zum Lernmaterial und einem Lernort, an dem sie sich wohlfühlen.
- Kinästhetisch-motorische Lernende profitieren davon, wenn sie Informationen selbst herausuchen können, kurze Pausen machen, Flashcards zum Lernen benutzen, an Rollenspielen teilnehmen, sich im Raum bewegen oder kleine Objekte beim Lernen in der Hand halten. (vgl. ebd.)

Wissen Lehrende über diese Vorlieben Bescheid, können sie auch im Unterricht darauf reagieren sowie Tipps für das Lernen außerhalb der Lehrveranstaltung geben (vgl. ebd.). Für visuelle Lernende ist es z. B. einfacher, Texte zu lesen, Bilder zu betrachten, Wort- und Bildsuchen sowie Kreuzworträtsel zu lösen, Wortkärtchen und Bilder zu benutzen oder mit Memories spielend zu lernen. Auditive Lerntypen üben leichter in Diskussionen, mittels Hörübungen, Bingo, beim Zusammenfügen oder Ordnen von Texten, beim Zuhören, wenn andere laut lesen, mithilfe von Liedern, wenn sie sich Instruktionen anhören oder gegenseitig geben und bei Spielen wie Tabu. Kinästhetisch-emotionale Lerntypen möchten die anderen Kursteilnehmenden sowie die Lehrperson gut kennenlernen, damit sie sich wohlfühlen. Außerdem bevorzugen sie Aktivitäten, bei denen sie Gemeinsamkeiten mit den anderen TeilnehmerInnen finden, weshalb sie auch gerne in Gruppen arbeiten, gemeinsam Präsentationen halten oder Produkte schaffen. Kinästhetisch-motorische Lerntypen wiederum müssen beim Lernen auch körperlich aktiv sein. Sie lernen gerne mit realen Objekten, die sie auch anfassen können, wie z. B. Karten oder Lego. Außerdem bevorzugen sie es, anderen etwas zu erklären oder z. B. bei Satzbildungsübungen, die passende zweite Hälfte einer Phrase zu finden. Dabei wird ein Satz auf ein Kärtchen oder einen Papierstreifen geschrieben und in zwei Teile geteilt. Nach dem Vermischen der Kärtchen oder Streifen sollen die Lernenden die passenden zwei Hälften finden, um eine korrekte Phrase zu produzieren. Auch andere Übungen, die Bewegung im Raum und Kommunikation mit anderen verlangen, wie Laufdiktate und Puzzles, bieten sich für diesen Lerntyp an.

Um die eigenen Lernstrategien zu reflektieren, eignet sich ein Lerntagebuch oder die direkte Reflexion des Lernprozesses (vgl. Hofer 2011, S. 122 f.). Dazu bietet es sich an, die Lernenden fünf Wörter aufschreiben zu lassen, die ihnen zum aktuell erarbeiteten Thema einfallen (vgl. Carrara, 2007 zit. n. Hofer 2011, S. 123). Dies können Wörter sein, die mit dem Thema in Verbindung gebracht werden, aber auch Gegensätze. Diese Übung trägt dazu bei, den Wortschatz zu erweitern und die Thematik in einen weiteren Kontext einzubetten. Für Sprachenlernende am *treffpunkt sprachen* wurden verschiedene Evaluierungsinstrumente entwickelt, wie z. B. das Selbstevaluierungsinstrument *Meine Sprachlernkompetenzen* (vgl. Hofer 2009, S. 168f.; Hofer 2011, S. 123f.). Dabei handelt es sich um ein Formular zur Lernbegleitung, das dazu beiträgt, dass Sprachenlernende über ihren individuellen Lernfortschritt bzw. Lernerfolg nachdenken. Im Fokus steht hierbei, wie sicher sich Sprachenlernende mittlerweile in der Sprache fühlen.

Aufbau von Vertrauen

Eine weitere Kategorie bei der Gestaltung einer angstfreien Unterrichtsatmosphäre ist der Aufbau von Vertrauen (vgl. Hammer 2019, S. 250). Durch die Lernendenbefragung wird ersichtlich, dass ein

vertrauensvolles Klima im Sprachkurs ein wichtiger Faktor zur Ablegung der Angst ist (vgl. ebd., S. 247). Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden ist laut Arnold durch die folgenden vier Merkmale gekennzeichnet:

- (...) Lehrplan mit sinnvollen und relevanten Themen und der Möglichkeit zur Kreativität und Emotionalität,
- erfüllte Vorbedingungen wie eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne von Wärme, Wertschätzung und Freundlichkeit,
- feststehende und transparente Rahmenbedingungen (Grundregeln, Abläufe, Anweisungen),
- Förderung aktiver Teilnahme am Unterricht. (Arnold 2002, S. 243)

Dies können Lehrende umsetzen, indem sie die Teilnehmenden mitbestimmen lassen, welche Themenbereiche erarbeitet werden. Ein Lehrplan ist für Erwachsene, aber auch für jüngere Lernende, besonders dann sinnvoll, wenn er sich auf für die TeilnehmerInnen relevante Bereiche bezieht, sodass das Gelernte auch angewandt werden kann. Dazu können aktuelle Themen, die beispielsweise in den Medien präsent sind, besprochen werden, sodass die Studierenden informiert sind und argumentieren können. Dabei stehen die Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe im Mittelpunkt, denn diese können sich stark unterscheiden: ManagerInnen etwa benötigen etwas anderes als TouristInnen, die einen Italienurlaub planen. Auch zur Erhebung dieser unterschiedlichen Anforderungen eignet sich beispielsweise die in Kategorie 2a erwähnte Vorevaluierung von Waldhaus (vgl. 2015).

Damit die Teilnehmenden sich besser kennenlernen können, sind abwechslungsreiche Methoden hilfreich, die viele Gelegenheiten für den gegenseitigen Austausch bieten. Zur Förderung der Kommunikation kann Kunst dienlich sein, sei es durch das Beschreiben von Bildern oder das selbstständige Kreieren eines Kunstwerkes. Maria Valentina Kravanja (vgl. 2018) beschäftigt sich damit, inwieweit Kunst als unterstützendes Kommunikationsmittel beim Sprachenlernen verwendet werden kann. Eine der Übungen, die in Bezug auf das Thema „Angst, in der Fremdsprache zu sprechen“ nützlich sein können, ist z. B. folgende: Die Lernenden sollen gemeinsam zwei Abbildungen miteinander vergleichen, die bis auf kleine Veränderungen ident sind. Die Lernenden werden für diese Übung in Paare eingeteilt, jede/r hält sein/ihr Bild verdeckt, damit es der/die andere nicht sehen kann. Die Aufgabe ist nun, sich gegenseitig die Bilder zu beschreiben und die Unterschiede zu finden (vgl. ebd., S. 113).

Falls sich schüchterne oder sehr ruhige TeilnehmerInnen in einem Sprachkurs befinden, weisen Lehrende von *treffpunkt sprachen* darauf hin, dass Gruppen- oder PartnerInnenarbeit sinnvoll sein können. Möchten sich Vortragende ein Bild über die Mitarbeit machen, können sie sich im Klassenraum bewegen und den Kleingruppen zuhören, anstatt die Studierenden coram publico sprechen zu lassen. Dies ermöglicht schüchternen oder ruhigen Teilnehmenden trotzdem aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Festlegen von Verhaltensrichtlinien

Die Befragung der Sprachenlernenden zeigt, dass Lehrende oft keine Konsequenzen ziehen, wenn vereinbarte Verhaltensrichtlinien während der Lehrveranstaltung nicht eingehalten werden (vgl. Hammer 2019, S. 247 ff.). Legen Vortragende Verhaltensrichtlinien oder Regeln fest und führen Rituale ein, müssen alle Teilnehmenden diese gleichermaßen befolgen. Lehrpersonen sollten sich dementsprechend vorab Gedanken darüber machen, welche Konsequenzen das Nichteinhalten von Terminen oder Abgaben hat, um allen gegenüber fair zu bleiben. Dabei besteht die Notwendigkeit, den Kursteilnehmenden glaubhaft und ehrlich gegenüberzutreten und Verhaltensrichtlinien und deren Sinn zu erklären. Beispiele für sinnvolle Verhaltensrichtlinien, die von *treffpunkt-sprachen*-Lehrenden vorgeschlagen werden, sind unter anderem das aktive Zuhören und der gegenseitige Respekt, wenn andere mündliche Beiträge leisten. In einem Sprachkurs zeugt solch eine grundlegende Haltung von Wertschätzung und motiviert die Teilnehmenden. Auf diese Weise begegnen sich Lehrende und Lernende auf Augenhöhe.

Aus der Studierendenbefragung geht zudem hervor, dass Lehrende oft unbedachte und herablassende Bemerkungen machen (vgl. ebd.). Diese s.g. „put-downs“ (Arnold 2002) sollten unbedingt vermieden werden, denn durch Äußerungen wie „Das hab‘ ich jetzt schon fünf Mal gesagt“ können sich Lernende stark unter Druck gesetzt fühlen. Derartige Bemerkungen sollten stets unterbunden werden, unabhängig davon, ob sie von Lehrenden oder Teilnehmenden stammen (vgl. ebd., S. 243f.). Zu den Verhaltensrichtlinien können auch Routinen zählen, die auf Lernende entlastend wirken (vgl. Helmke 2009, S. 184). Richtig dosierte Rituale schaffen nicht nur eine lernförderliche Atmosphäre, indem sie Sicherheit vermitteln, sondern fördern gleichzeitig den Zusammenhalt einer Gruppe. Routinen können vielfältig sein, wie z. B. Wiederholungen stets zu Unterrichtsbeginn, Reflexionen und Zusammenfassungen des Gelernten am Unterrichtsende oder wiederkehrende Methoden zur Erläuterung von Grammatikthemen.

Umgang mit Fehlern und Zeitdruck beim Sprechen

Der Umgang mit Fehlern und Zeitmangel beim raschen Beantworten von Fragen in der Fremdsprache wirken sich ebenfalls negativ auf eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre aus (vgl. Helmke 2007, S. 8). Die Ergebnisse der Befragung der Sprachenlernenden zeigen, dass konstruktiver Umgang mit Fehlern von den Lernenden gefordert wird (vgl. Hammer 2019, S. 247). Die Befragten berichten, dass sie herablassende Bemerkungen von Lehrenden oder Mitlernenden über sich ergehen lassen müssen, oder dass sie ständig unterbrochen werden, obwohl sie gerade den Mut gefasst haben, in der Fremdsprache zu sprechen. Die Voraussetzungen für einen positiven Umgang mit Fehlern sind die Geduld und die Akzeptanz der Lehrenden, dass Fehler zu machen beim Erlernen einer Fremdsprache eine Chance darstellen kann. Fehler sollten als natürlicher Teil des Lernprozesses betrachtet werden. Auf diese Weise haben Lernende die Möglichkeit, Missverständnisse und lückenhafte Verstehensprozesse wahrzunehmen:

Für die Lernmotivation – und damit mittelbar für die Lern- und Leistungsentwicklung – ist es wichtig, dass Fehler in Lernsituationen nicht zu Beschämung führen, mit Tadel oder anderen negativen Konsequenzen verbunden sind, sondern als selbstverständlicher Teil des Lernprozesses angesehen werden. (Helmke 2009, S. 223)

Damit Erfolgssituationen und eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre geschaffen werden können, ist ein konstruktiver Umgang mit Fehlern unerlässlich. Dazu zählt auch, den Teilnehmenden stets bewusst zu machen, dass es gut und nur förderlich ist, in einer Fremdsprache Fehler zu machen. Befragte Studierende geben an, dass es in diesem Zusammenhang für sie hilfreich wäre, wenn auch Lehrende von ihren eigenen Lernerfahrungen berichten würden (vgl. Hammer 2019, S. 247).

Lernende bringen Fehler mit ungenügend erbrachter Leistung in Verbindung, anstatt mit dem natürlichen Lernprozess, was zu negativen Emotionen führen kann:

Fehler werden gemacht, und es wird die Unfähigkeit, etwas zu leisten, zum Ausdruck gebracht. Es gibt eine Reaktion des Lehrers oder der Lehrerin, die nicht angemessen scheint. Daraufhin entsteht ein Gefühl der Scham, das in Wut oder Angst umschlägt. Das Resultat ist ein unsicheres, gestörtes oder gar gebrochenes Selbst zu einer Sache und eine Schädigung des Selbstwertgefühls. Als unerträglich scheint insbesondere der Spott der Kammeraden, der vom Lehrer oder der Lehrerin oft dezidiert geduldet wird. Die Lehrperson macht Schüler lächerlich, indem sie andere dazu anhält, sie lächerlich zu machen. (Oser/Spychiger 2005, S. 196)

Derartige Zurechtweisungen und Duldungen von Spott und Häme seitens der KollegInnen können sich im Umgang mit Fehlern stark auf das Selbstwertgefühl der Lernenden auswirken und Emotionen hervorrufen, die verhindern, dass eine tatsächliche und konstruktive Fehleranalyse möglich ist (vgl. ebd.). Auch eine *Fehlervermeidungsdidaktik*, d. h. die Forderung von möglichst flüssigem und fehlerfreien Sprechen, sollte nicht forciert werden. Wichtiger wäre es, einer *Fehlerermöglichungsdidaktik* zu folgen. In dieser unterstützen Lehrende Unterrichtsformen wie Gespräche im Plenum, Gruppenarbeiten, PartnerInnenarbeiten und Einzelarbeiten. Auf diese Weise werden Dialoge angeregt und die Lernenden haben dementsprechend die Möglichkeit, aktiv am Unterricht teilzunehmen und miteinander zu interagieren. Bei der *Fehlerermöglichungsdidaktik* sollen nicht nur die Lehrenden Fragen stellen, sondern insbesondere auch die Teilnehmenden selbst (vgl. ebd., S. 166). So geben Lernende auch längere Antworten, anstatt nur mit einem Wort zu antworten. Dies schafft eine angstfreie Atmosphäre, in der Fehler nicht tabuisiert, sondern angesprochen, diskutiert und ausgewertet werden. Dabei sollten Lernende stets ermuntert werden, durch den Dialog zu besseren Lösungen zu gelangen. Dazu ist es allerdings auch unumgänglich, dass die Lernenden genügend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, um nachzudenken und Sätze formulieren zu können (vgl. ebd.). Um eine angstfreie Fehlerkultur zu schaffen, ist es außerdem hilfreich, wenn Studierende sich beispielsweise durch Selbstkorrektur Fehler bewusst machen (vgl. Helmke 2009, S. 224).

Studierende erwähnen bei der Erhebung, dass ihnen von Lehrenden aufgrund des Zeitdrucks oft ins Wort gefallen wird (vgl. Hammer 2019, S. 249). Bemerkungen wie „schneller“, „aber dalli“ oder unbedachte Gestik und Mimik, wie z. B. Augenrollen, müssen Lehrpersonen unbedingt vermeiden, da dies sonst wiederum zu einer *Fehlervermeidungsdidaktik* führt. Lehrende von *treffpunkt sprachen* empfehlen hierzu, dass Lehrpersonen bei einem Fehler das Gesagte wiederholen und in korrigierter Form wiedergeben. Hierbei hebt die Lehrperson zunächst die Wortmeldung als etwas Positives hervor und bringt anschließend Verbesserungsvorschläge. Dies kann explizit, d. h. mit einem dezidierten Hinweis auf den Fehler, oder implizit geschehen. Herrscht eine gute Gruppenatmosphäre, kann diese Art der Korrektur auch durch die Teilnehmenden innerhalb der Gruppe vorgenommen werden.

Auch Gestik und nonverbale Kommunikation können die Fehlerkorrektur unterstützen (vgl. Oser/Spychiger 2005, S. 173). Fördernd kann z. B. ein Handzeichen, wie das Öffnen der Hände oder das Ausbreiten der Arme, wirken, das stets bei Fehlern gegeben wird. Die Korrektur soll dabei immer ohne Wertung erfolgen. Beispielsweise kann die Lehrperson innehalten, dem/der SprecherIn Zeit geben und dies auch mit der Körpersprache zum Ausdruck bringen, z. B. indem die Hand auf das Kinn gelegt wird. Eine weitere Idee ist, dass die Lehrkraft die Distanz zur Person, die eben einen Fehler gemacht hat, vergrößert, indem sie z. B. einen Schritt zurückmacht. Damit wird Respekt gegenüber dem persönlichen Raum der betroffenen Person ausgedrückt. Auch humorvolle Reaktionen auf Fehler können angemessen sein, sofern deutlich zwischen humorvollem und dabei konstruktivem Umgang mit Fehlern und Auslachen unterschieden wird.

Konstruktives Feedback

Feedback zu geben, ist einer der Grundpfeiler beim Erlernen einer Sprache. So zählt auch Seidl (vgl. 2015, S. 142) gezieltes positives Feedback und das Bewusstmachen von Lernfortschritten zu motivationsfördernden Maßnahmen im Sprachunterricht. Es vermittelt Anerkennung und verstärkt gleichzeitig den Lernfortschritt. Lehrende von *treffpunkt sprachen* schlagen vor, Feedback nicht nur am Ende, sondern auch während eines Kurses in individualisierter und ermutigender Form zu geben. Schriftliches Feedback kann während des Semesters oder am Semesterende sowie via Hausübungen und Klausuren gegeben werden, aber auch mündliches Feedback kann immer wieder im Laufe des Semesters eingebunden werden. Die Anwendung von Gelerntem sollte hervorgehoben und wertgeschätzt werden. Ideal sind persönliche Gespräche mit den Lernenden, bei denen die Lehrperson Positives hervorhebt, aber gleichzeitig Bereiche anspricht, die noch Entwicklungspotential haben.

Die Studierendenbefragung zeigt außerdem, dass Lernende mehr gelobt werden wollen (vgl. Hammer 2019, S. 247 ff.). Böttger (vgl. 2015, S. 56) nennt vier Punkte, wie Lob gegeben werden kann: Erstens sollte es im Sinne des Lernens mittels Konditionierung so zeitnah wie möglich nach einer erfolgreich erbrachten Arbeit ausgesprochen werden. Dies kann eine Bemerkung am Ende des Kurses, aber auch direkt nach einem Arbeitsauftrag sein. Zweitens ist es möglich, sowohl mündlich als auch schriftlich zu loben. Handelt es sich bei der erbrachten Leistung um Tests, Schularbeiten oder Klausuren, sollte möglichst eine schriftliche Anmerkung der Lehrkraft unten auf dem Blatt stehen, sodass die Lernenden dadurch Fortschritte machen können. Dabei ist es essentiell, auch bei schriftlichen Arbeiten das Positive hervorzuheben und nicht nur Negatives zu kommentieren und Fehler zu korrigieren. Drittens muss es nicht immer die Lehrperson sein, die das Lob ausspricht, denn auch Selbstlob seitens der Lernenden ist berechtigt, wenn sie sich gut vorbereitet haben und Lernerfolge verzeichnen können. Viertens können Lehrende nicht nur vor der ganzen Gruppe loben, sondern auch im Einzelgespräch. Um Lernende zu loben, eignen sich vor allem Feedbackgespräche, die individuell durchgeführt werden. Böttger schlägt dazu vor, diese Gespräche nach dem ersten Drittel des Kurses abzuhalten:

Als Vorbereitung füllen die Lernenden einen Selbsteinschätzungsbogen zu ihren Lernfortschritten und ihrem Lernverhalten aus. Im Einzelsetting kann man in Ruhe konstruktives Lob aussprechen. Meinem Empfinden nach ist der Großteil der Lernenden positiv gestärkt aus den Gesprächen gegangen und schon wenige Wochen später habe ich Lernerfolge beobachtet, die aufgrund von umgesetzten Lerntipps erzielt werden konnten. Vor der gesamten Gruppe lobende Worte zu erhalten, positioniert die Lernenden in der Gruppe und stärkt sie. (Ebd., S. 57)

Lehrende von *treffpunkt sprachen* schlagen außerdem vor, ein Abschlusscoaching zur Reflexion des Lernprozesses anzubieten. Dabei ist es sinnvoll, primär die Ressourcen der Lernenden zu aktivieren. Dies führt wiederum zu erhöhter Selbstwirksamkeit und daraus resultierender Ermutigung sowie Motivation (vgl. Hardeland 2016, S. 108). Wenn Lehrende derartige Coachings anbieten, kann gemeinsam mit den Lernenden darüber reflektiert werden, wie sie das Semester erlebt haben, welches Entwicklungspotential noch vorhanden ist, welche Lernstrategien schon effektiv angewandt werden und in welchen Bereichen sie eventuell ausgebaut werden können.

Wahl der Sozialform

Aus der Befragung geht hervor, dass Sprachenlernende einen aktiven, dynamischen Unterricht fordern, in dem so wenig wie möglich frontal unterrichtet wird (Hammer 2019, S. 246). Lehrende sollten darauf achten, die angewandten Sozialformen immer wieder zu verändern. Außerdem werden Sprachenlernende und auch Sprachlehrende entlastet, wenn so lernendenzentriert wie möglich gearbeitet wird. Lernendenzentrierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden im Fokus stehen und mithilfe von PartnerInnen- und Gruppenarbeiten Inhalte erschlossen werden und Frontalunterricht vermieden wird. Dabei ist es hilfreich, einer konstruktivistischen Didaktik zu folgen, die es vorsieht, in didaktisch arrangierten Situationen den Studierenden eher als Coach oder LernberaterIn zur Seite zu stehen (vgl. Siebert 2008, zit. n. Hofer 2011, S. 119). Ernst Meyer (vgl. 1978, S. 28f.) weist darauf hin, dass sich die Lehrperson schon bei der Vorbereitung bewusst machen muss, dass der Unterricht Kommunikation zum Ziel hat und dass die geplanten Methoden und Maßnahmen alle Teilnehmenden ansprechen sollen. Stresssituationen im Sinne von Bedrohungen, Bestrafungen, Konkurrenz oder Konflikten sollten gar nicht erst aufkommen. Damit sind Aufgaben gemeint, die „Situationen zur Folge haben, in denen jeder einzelne eine hohe Interaktionschance besitzt und die zu produktiven und bewertenden Denkakten führt“ (ebd.). Eine derartige Aufgabe könnte laut der Verfasserin dieses Leitfadens z. B. eine Grammatikübung sein, die vorab in Einzelarbeit ausgefüllt und danach zu zweit besprochen wird. So können gemeinsam Unsicherheiten diskutiert werden oder Fehler frühzeitig erkannt werden. Im Anschluss kann die Lösung gemeinsam im Plenum erörtert werden.

Atmosphäre

a. Gruppenklima bestärken

Ein gutes Klima innerhalb einer Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass nicht Konkurrenz, sondern Kooperation im Vordergrund steht (vgl. Helmke 2009, S. 277). Dazu ist es notwendig, die soziale sowie emotionale Bindung der Gruppenmitglieder zu stärken. Dies kann durch ein ausführliches Kennenlernen

sowie durch auflockernde Spiele erreicht werden. Lehrende von *treffpunkt sprachen* nennen außerdem Veranstaltungen außerhalb des Unterrichtsrahmens als Gelegenheit zum besseren Kennenlernen. Eine kursinterne Weihnachts- oder Semesterabschlussfeier könnte die Bindung der Teilnehmenden untereinander und auch zur Lehrperson stärken.

Böttger (vgl. 2015, S. 57) unterstützt die These, dass die Gruppendynamik bei der Steigerung der Lernerfolge ausschlaggebend ist, insbesondere beim Sprachenlernen, da Sprache selbst eine soziale Komponente darstellt und ohne sozialen Kontakt nicht möglich ist:

Damit ist gemeint, ob und vor allem auch wie Lernende sich akzeptieren und unterstützen. In manchen Gruppen gibt es keine Einheit, jeder arbeitet für sich. Es gibt wenig Interesse am anderen. Dies kann das Arbeiten stark beeinträchtigen, da somit der *soziale* Aspekt des Sprachenlernens, sich mit anderen zu treffen und sich auszutauschen, fehlt. Nun müssen andere Motivationsstrategien präsent sein, die Lernende weiter dazu veranlassen, etwa einen Sprachkurs zu besuchen. Meiner Beobachtung nach scheiden bei jenen Gruppen, wo es weniger Zusammenhalt gibt, die Lernenden mit höherer Frequenz aus. Entscheidend ist auch, wie weiter fortgeschrittene Lernende mit schwächeren zusammenarbeiten. Die Kooperation und konstruktive Einbeziehung von weiter fortgeschrittenen LernerInnen trägt zur Arbeitsatmosphäre bei und steigert den Lernerfolg der anderen Lernenden. (Ebd., Hervoh. im Orig.)

Konkrete Maßnahmen, die gehirngerechtes und emotionales Lernen sowie eine gute Gruppendynamik fördern, beginnen damit, genügend Zeit für gruppendynamische Aktivitäten einzuplanen: „Wenn die Lernatmosphäre stimmt und sich alle Gruppenmitglieder akzeptiert fühlen, sind die Lernenden verstärkt bereit, Dinge zu tun, die ihnen Stress bereiten (z. B. freies Sprechen vor der Gruppe)“ (ebd., S. 58). Ein unterstützender Ansatz in diesem Kontext ist das Lernen durch Imitation (vgl. ebd.). Ein Rollenwechsel bringt oft auch eine gewisse Freiheit mit sich, wodurch sich Lernende mehr zutrauen. Ideal für die Verbindung von sozialer Interaktion und dem Lernen einer Sprache ist außerdem das s.g. *Tandemlernen* (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um eine Sprachlernmethode, bei der der Austausch zwischen MuttersprachlerInnen und den Sprachenlernenden ermöglicht wird und beide Seiten voneinander lernen können. Obwohl Lerngruppen in der Erwachsenenbildung kaum auffindbar sind, bieten sie sich zur Prüfungsvorbereitung ebenfalls an (vgl. ebd.).

Lehrende von *treffpunkt sprachen* betonen allerdings auch, dass eine gute Gruppendynamik primär durch Humor gekennzeichnet ist. Gemeinsames Lachen darf und soll Teil des Unterrichtsalltags sein.

b. Thematisierung der Angst

Die Angst an sich bzw. die Angst beim Sprechen in der Fremdsprache sollte im Unterricht thematisiert werden (vgl. Helmke 2009, S. 277). Dazu sind der Austausch zwischen Sprachenlernenden und das gemeinsame Reflektieren sinnvoll. Denn durch die Erkenntnis, dass auch andere betroffen sein können, wird eine Kommunikationsbasis geschaffen. Dazu ist Feedback mittels Metakommunikation notwendig. Wenn Lernende in der Lage sind, über Kommunikationsprozesse zu reflektieren, reduziert sich auch die Angst zu kommunizieren (vgl. Meyer 1978, S. 29; Helmke 2009, S. 277). Besteht Bedarf, können *treffpunkt-sprachen*-Lehrende auch auf die *SprachLernBegleitung* des *treffpunkt sprachen* hinweisen, eine kostenlose Unterstützung bei Problemen mit dem Sprachenlernen bzw. Lernblockaden, zielgerichteter Prüfungsvorbereitung, der Entwicklung individueller Lernstrategien und der Stärkung eigener Ressourcen (vgl. *treffpunkt sprachen* 2019). Sprachenlernende bekommen hiermit das Angebot, in einer vertrauensvollen

Atmosphäre ihr Sprachenlernen zu reflektieren und zu einem effektiveren und motivierteren Sprachenlernen zu gelangen.

Möchten Lehrende die Teilnehmenden zur Selbstreflexion anregen, eignen sich laut Hofer folgende Fragen:

- Welche Rolle spielte und spielt das Thema *Sprachen* in meinem Leben?
- Welche Erinnerungen und Emotionen verbinde ich mit diesem Thema?
- Welche Verbindungen sehe ich zwischen Sprachen und dem Fach, welches ich studiere?
- Bin ich dem Thema *Sprachen* in meinem Studium bisher begegnet? (Hofer 2018, S. 23f., Hervorh. im Orig.)

Diese Fragen lassen sich außerdem gut für ein weiteres Kennenlernen innerhalb der Gruppe heranziehen. Soll die Reflexion tiefer gehen, eignet sich eine persönliche Sprachlernbiographie, die aufzeigt, wie sehr die Sprache in der eigenen Lebenswelt verankert ist, welchen Stellenwert sie einnimmt und auf welche Kompetenz man in Zukunft den Lernfokus setzen möchte:

In diesem individuell-biographischen Teil wird den KursteilnehmerInnen die vielfältige Verwendung und der unterschiedliche Stellenwert von Sprachen in der Familie, in der schulischen Laufbahn und auch im universitären Rahmen bewusst. Die TeilnehmerInnen des Moduls bemerken, inwiefern Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen wirken und Einfluss nehmen können. Dieser Erfahrungsaustausch und durch die Übungen gemachte Bewusstseinsprozesse stellen für die KursteilnehmerInnen eine große Bereicherung sowohl in privater Hinsicht als auch für das Studium dar. (Ebd., S. 25)

Soll eine solche Übung transparent gemacht werden, kann auf visuelle Unterstützung zurückgegriffen werden, indem die eigene Lernerfahrung mittels einer Entwicklungskurve dargestellt wird (vgl. ebd., S. 27). Ein weiterer Vorschlag der Verfasserin dieses Leitfadens ist das Aufzeichnen der bisherigen Lernerfahrungen in einer Lernstraße. Dazu zeichnen die Teilnehmenden eine Straße auf ein Blatt Papier, die einen Zeitstrahl darstellen soll. Danach zeichnen sie die bisher erlernten Sprachen ein und versehen sie mit verschiedenen Farben. Auch Sprachen, die in Zukunft noch gelernt werden möchten, können eingetragen werden.

Die Übung *Wo sitzt deine Sprache*, die mithilfe des Umrisses eines menschlichen Körpers durchgeführt wird, zeigt, wo welche Sprache oder auch Dialekte angesiedelt werden (vgl. ebd., S. 27f.). Dazu bekommen die Lernenden eine dementsprechende Vorlage und tragen oder zeichnen die gelernten Sprachen in die Silhouette ein:

Es wird ersichtlich, wie sicher sie sich in einer Sprache fühlen, in welcher Situation sie zu welcher Sprache greifen, in welchen Bereichen es Lernhemmnisse gibt, in welcher Sprache die rezeptiven oder produktiven Kompetenzen prävalent sind. Diese Übung gibt Anlass, das eigene Sprachenlernen zu reflektieren und sich nächste Lernschritte vorzunehmen. (Ebd.)

Mit solchen Tools wird das Sprachenlernen reflektiert und den Lernenden bewusst gemacht, wie viel Bedeutung eine Sprache im eigenen Leben hat. Durch den dabei gewonnenen Mehrwert sowie die Anwendung weiterer bzw. das Überdenken der bisherigen Lernstrategien können Ängste, in der Fremdsprache zu kommunizieren, genommen werden.

Literatur

- Arnold, Margret (2002): *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vögel. (Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe 67).
- Böttger, Barbara (2015): Wie lernen wir? Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Konsequenzen für den Unterricht – Versuch einer Umsetzung. In: Hofer, Christian/Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.) *Sprachenlernen mit Erwachsenen*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag (Allgemeine Wissenschaftliche Reihe 40), S. 45–60.
- Burkert, Anja (2014): Supporting Learner Autonomy in the University Classroom: A Personal Account. In: Burkert, Anja/Dam, Leni/Ludwig, Christian (Hrsg.) *The Answer is Learner Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*. Faversham: IATEFL, S. 131–144.
- Carrara, Elena (2007): *UniversItalia. Corso di italiano. Eserciziario*. Ismaning: Hueber.
- Dam, Leni (1995): *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hammer, Lisa Marie (2019): Angst beim Sprachenlernen. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik II. Sprachenlernen im wissenschaftlichen Diskurs*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 223–258.
- Hardeland, Hanna (2016): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst.../andreas_helmke_.pdf [04.11.2019].
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hofer, Christian (2009): SprachKompetenzProfil. Ein Projekt der Eigenverantwortlichkeit in der globalisierten Welt. In: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian (Hrsg.) *Education – Identity – Globalization. Bildung – Identität – Globalisierung*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag (Allgemeine Wissenschaftliche Reihe 7), S. 153–182.
- Hofer, Christian (2011): Lernen und Didaktik. Skizze eines konstruktivistischen Sprachenlernens. In: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian (Hrsg.) *Looking at Learning/Blicke auf das Lernen: Higher Education, Language, Place/Hochschule. Sprache. Ort*. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann, S. 113–126.
- Hofer, Christian (2018): Sprache und Identität. Das Ich in Sprachlernprozessen. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Interdisziplinäres Sprachenlernen*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag (Allgemeine wissenschaftliche Reihe 52), S. 19–30.
- Kravanja, Maria Valentina (2018): Sprache und Kunst. Zur Integration von Kunst in pädagogische Situationen. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Interdisziplinäres Sprachenlernen*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag (Allgemeine wissenschaftliche Reihe 52), S. 107–119.
- Meyer, Ernst (1978): *Unterrichtsthema Angst*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. (Unterrichtspraxis 1).
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Ismaning/München: Hueber.
- Rosenberg, Marjorie (2011): Learning and Styles. Learner-Differentiated Approaches and Methods. In: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian (Hrsg.) *Looking at Learning/Blicke auf das Lernen: Higher Education, Language, Place/Hochschule. Sprache. Ort*. Münster: Waxmann, S. 151–162.
- Schrammerl-Leber, Barbara (2018): Sprache und Vielfalt. Sprachenlehren und -lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Vielfalt. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Interdisziplinäres Sprachenlernen*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag (Allgemeine wissenschaftliche Reihe 52), S. 53–64.
- Seidl, Angela (2015): Vielfalt in der Sprachenlehre – Chancen und Herausforderungen. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke Verlag, S. 131–159.

- Seidl, Eva/Simschitz, Birgit (2015): Lernenden-, kompetenz- und handlungsorientiertes Prüfen am universitären Sprachenzentrum *treffpunkt sprachen*: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke Verlag, S. 57–102.
- Siebert, Horst (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Ziel.
- treffpunkt sprachen* (2019): SprachLernBegleitung. <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/forschung/fachdidaktik/projekte0/aktuelleprojekte/sprachlernbegleitung/> [17.11.2019].
- Waldhaus, Christoph (2015): Vorevaluation (VorEval). In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke Verlag, S. 203–261.

Übersichtstabellen

1. Rahmenbedingungen: Teilnehmendenzahl und -heterogenität	
Anzahl der Teilnehmenden	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen- und PartnerInnenarbeiten, • Räumlichkeiten nutzen, • Bewegung fördern.
Heterogenität der Teilnehmenden	<ul style="list-style-type: none"> • erfahrene Lehrende als AssistentInnen, • herkunftsbedingte Unterschiede thematisieren (z. B. Grußformeln, Rituale).
Anschlusslernen	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming, • Bild-, Video- oder Textimpulse, • Mind-Maps, • kurze Diskussionen.
Motivationsförderndes Sprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lerninhalte von persönlicher Relevanz für die Lernenden, • strukturiertes Arbeitsmaterial, • Aufzeigen von Verknüpfungen und Querverbindungen.
Reflektierendes Sprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Lerntagebücher, • Sprachportfolios.
Strukturiertes Sprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz bezüglich der Ziele, Inhalte und Methoden, • Rituale (z. B. Wiederholungen am Anfang, Reflexionsrunde am Ende des Unterrichts), • klare Regeln und Aufgabenstellungen, • klar definierte Konsequenzen bei Nichteinhalten der Regeln.
Arbeit mit Hörtexten	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit, • Raster mit W-Fragen, • Aufgabenstellung mit angepassten Fragestellungen (je höher das Niveau, desto komplexer die Fragen), • Besprechung der Ergebnisse im Plenum, • Nachbearbeitung der Ergebnisse in Form einer Selbstkontrolle (z. B. Tafelbilder, Plakate, Arbeitsblätter).

Arbeit mit Lesetexten	<ul style="list-style-type: none"> • einzeln auf die bevorzugte Art lesen lassen, • Gruppen bilden, • Phrasen unterstreichen, • Diskussion in der Gruppe, • unbekannte Vokabeln auf Kärtchen schreiben, • Austausch mit anderen Gruppen, • Plakat zum Thema gestalten und anschließend präsentieren, • schriftliches oder mündliches Interview zum Thema des Textes, • Grammatiken mithilfe eines Plakats, Arbeitsblatts oder Rollenspiels erklären.
Arbeit mit Bildern	<ul style="list-style-type: none"> • Personenbeschreibungen verfassen, • grammatikalische Inhalte erschließen, • Wortschatzarbeit, • Textarbeit.

2. Sicherheit schaffen	
a. Vorerhebung und transparente Leistungsbeurteilung	
	<ul style="list-style-type: none"> • vor Kursbeginn Niveau und Prüfungsmodalitäten mitteilen, • persönliche Anmeldung durchführen, • Vorerhebung der Interessen, z. B. mittels <i>VorEval</i> (vgl. Waldhaus 2015), • Kursanforderungen und Prüfungsmodalitäten transparent halten, • Überraschungen vermeiden (ausreichend Vorbereitungszeit für Prüfungen und mündliche Beiträge).
Brainstorming zur Einschätzung des Vorwissens	<ul style="list-style-type: none"> • zunächst alleine, dann in PartnerInnenarbeit drei Begriffe zum Thema erarbeiten, • anschließend vor der Gruppe argumentieren, • im Plenum Themen zur weiteren Bearbeitung auswählen, • Plakat zur Dokumentation erstellen.
Lern- und Prüfungsziele klar definieren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prüfungsleitfaden</i> (vgl. Seidl/Simschitz 2015), • Lernziele zu Beginn der Einheit auf der Tafel oder auf dem Flipchart festhalten.

b. Sicherheit durch Lernstrategien	
Vorbereitende Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbucharbeit, • Verwendung der Grammatik, • Erschließungstechniken (kombiniertes Lese- und Hörverstehen, segmentiertes Hören, überfliegendes Lesen), • Notizen anfertigen, • Arbeitsplatzgestaltung, • Vokabel- und Grammatikhefte führen, • Lernzeitbestimmung.
Steuernde Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Vokabeln und Grammatikregeln lernen, • Visualisierungstechniken, • Notizen anfertigen.
Kontrollierende Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Führen einer Fehlerstatistik, • Kontrolllesen, • Aufnahmekontrollen.
Verfahren zur Unterstützung der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Umschreibungsstrategien, • Präsentations- und Diskussionstechniken, • Methoden zum effektiven Nachfragen.
Methoden für verschiedene Lerntypen	
Visuelle Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • Texte lesen, • Bilder betrachten, • Wort- und Bildsuchen, • Kreuzworträtsel, • Wortkärtchen und Bilder, • Memories.
Auditive Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionen, • laut lesen, • Hörbungen, • Zusammenfügen von Textabschnitten, • Erschließung von Vokabeln mithilfe von Liedern,

	<ul style="list-style-type: none"> • Instruktionen anhören oder mündlich wiedergeben, • Bingo oder Tabu spielen.
Kinästhetisch-emotionale Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten mit anderen finden, • Präsentation in Gruppen halten oder gemeinsam Produkt schaffen.
Kinästhetisch-motorische Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • reale Objekte als Hilfsmittel, • Textkärtchen, • Zusammensetzen von Phrasen/Texten mithilfe von Textkärtchen, • im Raum bewegen, • Laufdiktate, • Spiele, • Lego, • Puzzles.
Reflexion für verschiedene Lerntypen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>learner diaries</i> (vgl. Burkert 2014), • Lerntagebuch, • fünf Wörter zum aktuell Gelernten aufschreiben und notieren, • Schreiben als Methode, • Selbstevaluierungsinstrument <i>Meine Sprachlernkompetenzen</i> (vgl. Hofer 2009; Hofer 2011).
Autonomes Sprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlernwerkstatt (vgl. Hofer 2011), • <i>Lernpfad</i> (vgl. ebd.), • Hinweise auf Aktivitäten außerhalb des Lehrveranstaltungsrahmens, • gemeinsam Lernen mittels WhatsApp- oder SMS-Gruppe, • Sprachlernlinks zur Verfügung stellen.

3. Aufbau von Vertrauen

- aktuellen Themenbereiche (Medienpräsenz) zur Argumentationserleichterung,
- an die Zielgruppe angepasste Themen,
- abwechslungsreiche Lehrmethoden mit viel Gelegenheit zur Kommunikation,
- Kunst als unterstützendes Kommunikationsmittel (z. B. Bilder beschreiben, kommentieren, selbst erstellen, Unterschiede in Bildern finden),
- Akzeptanz gegenüber schüchternen oder ruhigen Teilnehmenden (Fokus auf Gruppen- und PartnerInnenarbeiten).

4. Festlegen von Verhaltensrichtlinien

- Rituale, Regeln, Verhaltensrichtlinien festlegen,
- Sinn von Verhaltensrichtlinien erklären,
- Konsequenzen bei Nichteinhalten von Vereinbarungen,
- aktives Zuhören seitens Teilnehmenden und Lehrenden,
- keine *put-downs* (herablassenden Bemerkungen) (vgl. Arnold 2002).

Routinen bzw. richtig dosierte Rituale

- Wiederholungen am Stundenanfang,
- Zusammenfassung am Unterrichtsende,
- Reflexion des Gelernten am Unterrichtsende,
- wiederkehrende Methoden zur Erläuterung von Grammatikthemen.

5. Umgang mit Fehlern und Zeitdruck

- Fehler als Chancen im Lernprozess sehen,
- keine *Fehlervermeidungsdidaktik*,
- konstruktiver Umgang mit Fehlern (Satz beenden lassen, Positives hervorheben, danach Verbesserungsvorschläge),
- Geduld und Akzeptanz,
- von eigenen Erfahrungen berichten,
- Dialoge anregen und gleichzeitig Äußerungen der Kursteilnehmenden unterstützen,
- Teilnehmende selbst Fragen stellen lassen,
- bessere Lösungen durch Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden,
- genügend Zeit zum Antworten und Formulieren geben,
- Fehler selbst korrigieren lassen,
- Gestik und nonverbale Kommunikation zur Unterstützung bei der Fehlerkorrektur (z. B. Handzeichen, Arme ausbreiten, Schritt zurückmachen),
- bei guter Gruppenatmosphäre humorvoll und respektvoll auf Fehler reagieren.

6. Feedback geben

- Feedback in individualisierter, ermutigender Form geben,
- Abschlusscoaching zur Reflexion des Lernprozesses anbieten.

Schriftliches Feedback

- bei Hausübungen, Klausuren, Arbeitsblättern,
- Korrektorat und Hervorhebung des Positiven.

Mündliches Feedback

- persönliche Gespräche,
- Lob im Plenum,
- selbst loben lassen,
- Bemerkung am Unterrichtsende oder nach Arbeitsaufträgen.

7. Wahl der Sozialform

- aktiver, dynamischer Unterricht,
- lernendenzentrierte Methoden,
- Lehrende als Coaches/LernberaterInnen,
- Kommunikation im Mittelpunkt (Dialoge, Gespräche in Kleingruppen von zwei bis vier Lernenden),
- erst nach dem Aufwärmen in der Fremdsprache im Plenum sprechen,
- Grammatikübungen zuerst einzeln, dann im Team und dann im Plenum durchführen und besprechen.

8. Atmosphäre

a. Gruppenklima bestärken

- Einbeziehung fortgeschrittener Lernender in die Unterrichtsgestaltung,
- ausführliches Kennenlernen,
- auflockernde Spiele,
- Lernen durch Imitation (Rollenspiele, Dialoge vorspielen lassen),
- Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen (z. B. Weihnachtsfeier, Semesterschlussfeier, WhatsApp- oder SMS-Gruppen),
- Gruppenarbeiten,
- Lerngruppen zur Prüfungsvorbereitung,
- *Tandemlernen* (vgl. Böttger 2015),

- gemeinsames Lachen.

b. Thematisierung der Angst

- Metakommunikation,
- Selbstreflexion des Lernprozesses anhand konkreter Fragen,
- Sprachlernbiographie mit visueller Unterstützung (Entwicklungskurve, Sprachstraße),
- Übung *Wo sitzt deine Sprache* (vgl. Hofer 2018),
- *SprachLernBegleitung* (vgl. *treffpunkt sprachen* 2019).